ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ) МИНИСТЕРСТВА
ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

На правах рукописи

Галицкая Диана Владимировна

АКАДЕМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ОПЫТ ГЕРМАНИИ

Специальность 5.4.7. Социология управления

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата социологических наук

Научный руководитель:
доктор социологических наук, профессор
Носкова Антонина Вячеславовна

Москва — 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 26

§1.1. Институциональный и практико-ориентированный подходы к академическому развитию высшей школы 26

§1.2. Формирование личностного потенциала как индивидуально-ориентированное измерение академического развития 47

§1.3. Цифровая модернизация как контекст трансформации академического развития 66

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИК УПРАВЛЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ В ВУЗАХ ГЕРМАНИИ 84

§2.1. Уровни реализации и управления академическим развитием: немецкий контекст 84

§2.2. Приоритеты академического развития в цифровую эпоху: анализ официальных стратегий немецких вузов 110

§2.3. Институциональные условия академического развития в восприятии студентов: результаты социологического опроса 128

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 148

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ 152

ПРИЛОЖЕНИЯ 180

Приложение 1 180

Приложение 2 188

Приложение 3 200

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность диссертационного исследования. Институт высшего образования играет важную роль в воспроизводстве профессиональной структуры общества, формировании интеллектуального капитала и создании и распространении научного знания. Наличие передовой системы образования является одним из важнейших факторов обеспечения устойчивого социально-экономического развития государства и его конкурентоспособности в глобальном экономическом пространстве.

В последние десятилетия высшая школа адаптируется ко внешним вызовам глобализации, цифровизации и рыночными изменениями. Вузы стремятся обеспечить высокое качество преподавания и научной работы и одновременно вынуждены разрабатывать и внедрять новые управленческие модели, которые позволяют эффективнее интегрировать инновационные подходы и реагировать на изменения. В условиях неопределённости возрастает роль академического развития — комплексных мер по совершенствованию образовательных практик, научных исследований, организационных структур, развитию личностного и профессионального потенциала студентов и сотрудников. Цифровая модернизация же напрямую влияет и усложняет этот процесс на всех уровнях его реализации.

Подобные изменения не могут происходить схожим образом в различных национальных моделях высшего образования, т.к. каждая из них имеет свои уникальные черты и логику институционализации. Выбор Германии в качестве исследовательского кейса обусловлен несколькими факторами. Во-первых, немецкие вузы нередко занимают высокие позиции в глобальном академическом пространстве. Согласно данным международного рейтинга Academic Ranking of World Universities (ARWU), известного как Шанхайский рейтинг, в 2025 году Мюнхенский университет Людвига-

Максимилиана занял 42-е место в мире, Мюнхенский технический университет — 45-е, а Гейдельбергский университет — 51-е место[1].

Во-вторых, Германия демонстрирует успешный опыт интеграции инноваций и стратегического развития вузов, что может послужить ценным объектом для изучения практик. Согласно обзору OECD по инновационной политике Германии за 2022 г., страна занимает ведущие мировые позиции по государственным и частным инвестициям в исследования и инновации, поддерживает тесные связи между наукой и промышленностью, что сказывается на социально-экономическом благополучии страны[2].

В-третьих, немецкий опыт имеет особое историческое значение для российской системы образования, т.к. её формирование изначально происходило под влиянием европейских, прежде всего немецких традиций. Ещё в начале XIX века, в период крупных реформ европейских университетов, в Германии сформировалась модель «немецкого классического университета» В. фон Гумбольдта, главными принципами которой стали свобода преподавания и обучения, единство преподавания и исследовательской деятельности и единство научного знания[3]. Важной чертой университета являлось непосредственное взаимодействие и обмен опытом, при котором студенты становятся частью научного сообщества[4].

Опыт Германии был частично заимствован в российской системе высшего образования при её становлении. Сам М.В. Ломоносов выступал за создание в России университета «полноценного, в соответствии с теми образцами, которые встречал в немецком университетском пространстве»[5].

---

[1] Academic Ranking of World Universities 2025 // ShanghaiRanking. 2025. URL: https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2025 (дата обращения: 15.02.2026).
[2] OECD-Berichte zur Innovationspolitik: Deutschland 2022. OECD, 2022. S. 27.
[3] Андреев А.Ю. Гумбольдт в России: министерство народного просвещения и немецкие университеты в первой половине XIX века // Российская история. 2004. № 2. С. 37-55. С. 37-38.
[4] Huber L. Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2016. Jg. 25, No. 2. S. 81-93. S. 85-86.
[5] Андреев А.Ю. Университетская идея в понимании М.В. Ломоносова // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2011. № 5. С. 52-68. С. 54.

Отечественные вузы перенимали от немецкой модели ориентацию на подготовку государственных кадров, принцип университетской автономии в рамках государственной поддержки и ряд других важных черт гумбольдтовской модели[6]. Российские университеты привлекали немецких профессоров и направляли в командировки в Германию своих воспитанников[7]. Несмотря на изначальную ориентацию на европейские образцы, развитие российской системы высшего образования пошло иным путём: ещё в XIX веке в системе произошёл переход от «модели идеальной корпорации учёных», характеризующейся самоуправлением и автономией, к «модели национального университета под контролем государства и на его обеспечении»[8].

Российская и немецкая системы продолжали взаимодействовать, прежде всего благодаря обучению российских студентов в немецких вузах и научным контактам учёных. Обучение и стажировки в западноевропейских университетах играли важную роль во взаимодействии России с международным академическим сообществом[9]. Возвращавшиеся исследователи переносили новые идеи, что способствовало сближению научных и образовательных традиций. Многие выдающиеся российские деятели науки учились, стажировались или работали в Германии: Н.А. Бердяев, М.М. Ковалевский, Д.И. Менделеев, И.М. Сеченов и др.

После 1917 года отношения между странами резко ухудшились, а сотрудничество фактически прервалось; они были восстановлены в 1922 году, но после 1933 года и до окончания Второй мировой войны отношения снова

---

[6] Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает / Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. С. 34.

[7] Андреев А.Ю. Гумбольдт в России: министерство народного просвещения и немецкие университеты в первой половине XIX века // Российская история. 2004. № 2. С. 37-55. С. 39.

[8] Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает / Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. С. 37-38.

[9] Orlova N., Soloviev S. Logic and logicians in Russia before 1917: living in a wider world // Historia Mathematica. 2019. Vol. 46. P. 38-55. P. 41.

прервались[10]. В послевоенные годы отношения двух стран развивались в новых условиях разделённой Германии. СССР выстраивал тесное сотрудничество прежде всего с ГДР в различных сферах, в том числе в научно-технической. Их взаимодействие опиралось на идеологическое и институциональное сходство систем, т.к. общественная и научная жизнь в ГДР строилась по советской модели. После объединения Германии в 1990 году прежние договорённости между СССР и ГДР утратили силу[11].

В период перестройки в СССР усилился интерес к сравнению зарубежных образовательных систем, что становилось важным источником знаний об образовательных инновациях. В то же время и на Западе, особенно в ФРГ, рос интерес к советскому образованию, в том числе из-за открывающихся перспектив сотрудничества и существования исследований эффективности советской модели; это привело к расширению научных задач и создало основу для дальнейшего диалога между странами[12].

После распада СССР между Россией и объединённой Германией начала формироваться нормативно-правовая база сотрудничества, включавшая Соглашение о культурном сотрудничестве (1992 г.), а в 2009 году было подписано Соглашение о сотрудничестве в научно-технической сфере[13]. Помимо этого, после вступления России в Болонский процесс в 2003 году были заключены договоры о Сотрудничестве в области молодёжной политики (2004 г.) и о Стратегическом партнёрстве в сфере образования, исследования и инноваций (2009 г.), которые значительно упростили академические обмены

---

[10] Grigorieva O. Humanitarian Cooperation Between Russia and Germany: Leading Historical Roots of Modern Problems of Legal Regulation // Proceedings of the 6th International Conference on Social, Economic, and Academic Leadership (ICSEAL-6-2019). Atlantis Press, 2020. P. 516-522. P. 516-517.

[11] Там же. С. 520.

[12] Kuebart F. Soviet Education and Comparative Research a German View // Comparative Education. 1989. Vol. 25, No. 3. P. 283-292. P. 283-284.

[13] Коновалова О.А. Основные приоритеты в российско-германских отношениях в 1990-2000-е годы // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. 2012. № 4. С. 40-46. С. 42.

и усилили двустороннее сотрудничество между ФРГ и Россией в области развития науки и образования[14].

С 2014 года на фоне нарастающей международной напряжённости отношения между двумя странами стали охладевать. Пандемия COVID-19 в 2020 году дополнительно усложнила возможность академических обменов. С 2022 года в условиях обострения политических противоречий российская система высшего образования оказалась под существенным санкционным давлением. Программы академического обмена с западными вузами были массово приостановлены, сотрудничества в научно-образовательной сфере заморожены, а участие российских учёных в различных международных конференциях и форумах были ограничены[15]. Это существенно повлияло на связи между Россией и Германией и привело к их фактическому разрыву.

В условиях периодически возникающих кризисов отношения между Россией и Германией исторически формировались в процессе длительного взаимодействия во многих сферах общественной жизни и не раз демонстрировали способность к восстановлению и последующему укреплению связей даже после периодов напряжённости. Так, по словам Рюдигера фон Фрича, Чрезвычайного и Полномочного Посла ФРГ в РФ с 2014 по 2019 годы, даже «после самых мрачных дней и величайших страданий немцы и русские смогли восстановить связи и выстроить сначала терпимые, а затем хорошие отношения»[16].

Несмотря на различия в политическом контексте, системы высшего образования обеих стран сталкиваются с похожими внешними вызовами, связанные с цифровизацией, ростом требований к научной эффективности, усилением конкуренции за ресурсы и таланты, а также с необходимостью

---

[14] Халуева А.Д., Каримова Л.К. Сотрудничество России и Германии в сфере образования (на примере программы DAAD) // Российские исследования. 2024. № 1. С. 96-110. С. 97.

[15] Виньо А., Байков А.А., Калюжнова Е. Российское высшее образование в условиях санкций: конструктивистский взгляд // Полис. Политические исследования. 2022. № 4. С. 47-62. С. 48.

[16] Von Fritsch R. Germany and Russia: New paths ahead. Rethinking Politics and Economics. // Актуальные проблемы Европы. 2019. P. 20-33. P. 21.

адаптации образовательных моделей к изменяющимся запросам экономики и общества. Россия и Германия модернизируют свои системы, внедряют цифровые инструменты, развивают новые форматы обучения и совершенствуют механизмы управления академическим развитием.

Анализ управленческого опыта Германии позволяет проследить трансформацию механизмов управления академическим развитием в условиях цифровой модернизации и выявить основные вызовы, с которыми сталкиваются современные системы высшего образования. Обращение к немецкому опыту представляется актуальным и для отечественной системы, т.к. оно даёт возможность осмыслить условия сохранения её устойчивости и адаптационного потенциала в меняющейся внешней среде. В научном плане исследование способствует углублению представлений об академическом развитии как многоуровневом процессе, в котором институциональные условия развития и управленческие ориентиры вузов соотносятся с опытом и траекториями развития субъектов образовательной деятельности. Таким образом, данное исследование обладает как социально-управленческой, так и научной актуальностью.

Степень разработанности проблемы. Работа опирается на несколько взаимосвязанных блоков исследований.

Первый блок составляют работы, посвящённые трансформации университетов как социальных институтов и организаций. К. Дженкс и Д. Рисман анализировали «академическую революцию» в США и развитие вузов в контексте интересов различных социальных групп[17]. М. Троу изучал переход систем высшего образования от элитарной к массовой модели и связанные с этим структурные и социальные изменения[18]. Б. Кларк предложил сравнительную модель координации высшего образования через соотношение

[17] Jencks C., Riesman D. The Academic Revolution. Garden City, NY : Doubleday & Co., 1968.
[18] Trow M. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

власти государства, рынка и академической олигархии[19]. Ш. Слотер и Л. Лесли разработали концепцию «академического капитализма», описывающую включение вузов в рыночные отношения[20]. Г. Нив сформулировал концепцию управления «оценочное государство» („Evaluative State“), при которой государство управляет вузами не напрямую, а через показатели эффективности и внешний аудит[21].

Вопросы позиционирования вузов и их способности привлекать внешнее финансирование обусловлены теоретическими подходами к анализу науки как поля конкуренции за ресурсы и признание. Согласно подходу П. Бурдье, положение учёных и университетов определяется объёмом накопленного символического капитала и конкуренцией в поле науки[22]. Р. Мертон показал, что распределение признания в научном сообществе носит неравномерный характер (эффект Матфея)[23]. Г. Цукерман изучила феномен формирования научной «ультраэлиты», которая имеет приоритетный доступ к ресурсам и каналам признания[24].

В немецкоязычной литературе анализируется трансформация университетов под влиянием реформ образования, связанные с Болонским процессом и изменением механизмов государственного и университетского управления (Borggräfe M.[25]; Hericks, N.[26] и др.), а также после внедрения

---

[19] Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.

[20] Slaughter S., Leslie L.L. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1997.

[21] Neave G. The Evaluative State Reconsidered // European Journal of Education. 1998. Vol. 33, No. 3. P. 265-284.

[22] Социоанализ Пьера Бурдье : альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской академии наук / отв. ред. Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2001. С. 53-57.

[23] Merton R. K. The Matthew Effect in Science // Science. 1968. Vol. 159, No. 3810. P. 56-63.

[24] Zuckerman H. Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States. New York : The Free Press, 1977. P. 8-12.

[25] Borggräfe M. Wandel und Reform deutscher Universitätsverwaltungen: Eine Organigrammanalyse. Wiesbaden: Springer VS, 2019.

[26] Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive / hrsg. von N. Hericks. Wiesbaden: Springer VS, 2018.

принципов New Public Management (NPM) в системе образования, предполагающих внедрение в университетское управление рыночных механизмов и количественных показателей (Meier F.[27], Münch R.[28] и др.).

Помимо этого, значимой темой становится «третья миссия университета» (Third Mission), т.к. она отражает расширение его традиционных функций обучения и исследовательской деятельности в сторону усиления социальной роли и участия в развитии общества и региона (J. Henke[29], J. Prantl и др.[30]).

Среди российских исследований выделяются работы Д.Л. Константиновского, в которых образование рассматривается как социальный институт в процессе трансформации и механизм социальной дифференциации и воспроизводства неравенства[3132]; работы Г.Е. Зборовского и П.А. Амбаровой по социологии высшего образования как отдельной отрасли социологического знания[33]; труды Ж.Т. Тощенко, в частности его критический анализ реформирования высшего образования в России, оптимизации процессов и бюрократизации[3435], работы Ю.Н. Эбзеевой, посвящённые

---

[27] Meier F. Die Universität als Akteur: Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

[28] Münch R. Akademischer Kapitalismus: Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin : Suhrkamp Verlag, 2011.

[29] Henke J. Third Mission als Organisationsherausforderung: Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissenschaftsmanagement. Berlin: BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, 2019.

[30] Prantl J., Freund S., Pollack L., Samiee Zafarghandi Z., Kals E. Inwieweit erfüllen Hochschulen ihre „Third Mission“? Sichtweisen der regionalen Bevölkerung auf Hochschulen und ihre Angebote // Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB). 2023. No. 1. S. 30-38.

[31] Константиновский Д.Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся : ежегодник. Вып. 16 / отв. ред. М. К. Горшков. М. : Новый Хронограф, 2018. С. 171-191.

[32] Константиновский Д.Л. В поисках источника образовательного неравенства // Социологическая наука и социальная практика. 2021. № 4. С. 98-111.

[33] Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Социология высшего образования : монография. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2019.

[34] Тощенко Ж.Т. Общество травмы: между эволюцией и революцией (опыт теоретического и эмпирического анализа). М. : Издательство «Весь Мир», 2020.

[35] Тощенко Ж.Т. Высшее образование на перепутье: куда ведут реформы (заметки скептика) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 400-417.

стратегическому развитию и позиционированию российских вузов в отечественном и международном академическом пространстве[3637].

Второй блок объединяет исследования цифровой модернизации высшего образования. Среди них работы А. Нассехи, который рассматривал цифровизацию как процесс, несущий за собой новые формы социального контроля[38]; концепция культуры цифровой эпохи Ф. Штальдера, описывающая изменения практик производства знания[39]; М. Пренски, описавшего различия в уровне владения технологиями между поколениями «цифровых аборигенов» и «цифровых мигрантов»[40].

В немецкоязычных исследованиях важное место занимают исследования экспертного Форума по вопросам цифровизации вузов Hochschulforum Digitalisierung[4142]. Другие исследования посвящены вопросам цифровой трансформации обучения (Mrohs, L. и др.[43]) и появлению новых форм цифрового неравенства, а именно различий в уровне цифровых компетенций и техническом оснащении, в способах взаимодействия и получении выгоды от использования технологий (Janschitz G.[44]). Важным фактором изменений становится ИИ: он открывает новые модели управления

---

[36] Эбзеева Ю.Н. Рейтинг как инструмент формирования программы стратегического развития вуза // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 1. С. 74-81.

[37] Эбзеева Ю.Н., Гишкаева Л.Н. Перспективы продвижения российских вузов в международном академическом рейтинге ARWU // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2022. Т. 22, № 2. С. 337-351.

[38] Nassehi A. Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft. München : C. H. Beck, 2019.

[39] Stalder F. Kultur der Digitalität. Berlin : Suhrkamp Verlag, 2016.

[40] Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9, № 5. P. 1-6.

[41] Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke / Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2021.

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

[43] Räume der Hochschullehre: Bildungsorte für die Zukunft / L. Mrohs, C. Herrmann, H. Brodel [u.a.] (Hg.). Bielefeld : transcript Verlag, 2026.

[44] Janschitz G. Digitale Ungleichheiten im Hochschulbereich // Organisationen in Zeiten der Digitalisierung / C. Onnen [u.a.] (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2022. S. 101-126.

процессами (Spöttl G. и Tärre, M.[45]), а также приносит новые возможности и риски для академической и образовательной деятельности (Fürst R.A. и др.[46]).

В отечественной социальной науке сформировалось самостоятельное направление исследований трансформации системы образования под воздействием цифровых технологий. Для диссертации особое значение имеют исследования, сфокусированные на социальных результатах и ненамеренных эффектах цифровизации высшей школы (Л.А. Бурганова[47], Ефимов В.С. и Лаптева А.В.[48], Н.Н. Зарубина[49], С.А. Кравченко, А.В. Носкова и др.[50], В.Н. Минина[51], Л.В. Орлова[52]).

Третий блок составляют англо- и немецкоязычные исследования академического развития. Понятие «академическое развитие» („Academic development“) долго находилось в стадии концептуального становления (McGrath C.[53]) и не имело единой теоретической основы или метода

[45] Spöttl G., Tärre M. Wandel durch Digitalisierung Herausforderungen für Berufsbildung und Didaktik // Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung / G. Spöttl, M. Tärre (ed.). Springer, 2024. S. 95-109.

[46] Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland / R.A. Fürst (Hrsg.). Wiesbaden: Springer, 2020.

[47] Бурганова Л.А. Социальные риски цифровизации высшего образования // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 4. С. 224-227.

[48] Ефимов В.С., Лаптева А.В. Педагогика гибридного интеллекта – новый вызов управлению развитием университета // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29, № 4. С. 34-43.

[49] Зарубина Н.Н. Непреднамеренные социокультурные последствия цифровизации: новое качество формальной рационализации, риски десоциализации и дегуманизации // XIV Международная научная конференция «Сорокинские чтения. Традиционные и новые социальные конфликты в XX веке» : материалы. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2020.

[50] Цифровой поворот в системе образования: социально-гуманитарный контекст: монография / С.А. Кравченко, А.В. Носкова, А.В. Андреенкова [и др.] ; под ред. С.А. Кравченко, А.В. Носковой. М.: МГИМО-Университет, 2023.

[51] Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13, вып. 1. С. 84-101.

[52] Орлова Л.В. Интеллектуальная пассивность и цифровое слабоумие // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. Коломна: ГСГУ, 2016. С. 308-311.

[53] McGrath C. Academic Developers as Brokers of Change: Insights from a Research Project on Change Practice and Agency // International Journal for Academic Development. 2020. Vol. 25, No. 2. P. 94-106. P. 94.

исследования (Sutherland K.A. и Grant B.[54]). Badley G.[55] рассматривал академическое развитие как постоянный процесс улучшения практик преподавания и исследований через профессиональное обсуждение, рефлексию и апробацию новых подходов. Åkerlind G.S.[56] исследовал, как сами преподаватели понимают своё профессиональное развитие от более узких представлений (повышение продуктивности, признания, навыков и т.д.) к более широкому подходу (углубление понимания области или вклад в дисциплину и общество).

В англоязычной литературе обсуждается академическое карьерное развитие („Academic career development“), которое включает развитие индивидуальных характеристик, факторы внешней и внутренней среды и поведенческие стратегии на протяжении академической деятельности преподавателей (Zacher H. и др.[57]), а также концепция развития ППС („Faculty Development“), т.е. стратегии профессионального роста и непрерывного обновления компетенций преподавателей (Steinert Y.[58]).

В международной литературе академическое развитие нередко связывается с совершенствованием практик преподавания, что сужает понимание феномена (Evans L.[59]). Другие авторы предлагают учитывать личность и роли преподавателя, институциональный контекст (Lundberg A. и Stigmar M.[60]), а также понимание, что академическое развитие является частью

---

[54] Sutherland K.A., Grant B. Researching Academic Development // Advancing Practice in Academic Development / D. Baume, C. Popovic (eds.). Routledge, 2016. P. 187-206. P. 187-192.
[55] Badley G. Towards a Pragmatic Scholarship of Academic Development // Quality Assurance in Education. 2001. Vol. 9, No. 3. P. 162-170.
[56] Åkerlind G.S. Academic Growth and Development: How Do University Academics Experience It? // Higher Education. 2005. Vol. 50, No. 1. P. 1-32.
[57] Zacher H., Cort W.R., Todorovic T., Ammann D. Academic Career Development: A Review and Research Agenda // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol. 110. P. 357-373.
[58] Steinert Y. Faculty Development: From Program Design and Implementation to Scholarship // GMS Journal for Medical Education. 2017. Vol. 34, No. 4.
[59] Evans L. What Is Academic Development? Contributing a Frontier-Extending Conceptual Analysis to the Field’s Epistemic Development // Oxford Review of Education. 2024. Vol. 50, No. 4. P. 451-467. P. 454.
[60] Lundberg A., Stigmar M. Deliberative Academic Development with University Teachers in Times of Crisis // International Journal for Academic Development. 2022. Vol. 27 (2). P. 163-175. P. 164.

организационных и культурных изменений в университете и требует стратегического подхода (Geertsema J. и Gan Joo Seng M.[61]).

В немецкоязычной научной литературе проблематика академического развития не выделяется как отдельное направление, а рассматривается в рамках процесса систематической профессионализации преподавателей „Hochschuldidaktik“ (дидактики высшей школы). Существует множество сборников исследований Hochschuldidaktik (Rhein R. и Wildt J.[62]; Kordts-Freudinger R. и др.[63]). Большой вклад в развитие изучения Hochschuldidaktik в немецкоязычной литературе внесли работы Merkt M., в частности в контексте институционализации[64] и исследований в данной области[65].

Четвёртый блок объединяет российские исследования академического развития. Академическое развитие также часто рассматривается как процесс профессионального, карьерного и личностного роста научно-педагогических работников, протекающий в условиях трансформации вузов и усиления требований к эффективности работы преподавателей (Г.Е. Зборовский и П.А. Амбарова[66], Г.З. Ефимова[67]).

В российских исследованиях нередко используется понятие «развитие университета». Оно является стратегическим и управляемым процессом (прежде всего со стороны государства) с целью укрепления позиций вузов для

---

[61] Geertsema J., Gan Joo Seng M. Strategic Academic Development in Asia: Embracing a ‘Layered’ Approach to ‘Wicked Problems’ // International Journal for Academic Development. 2021. Vol. 26, № 4. P. 389-404.

[62] Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven / R Rhein, J. Wildt (Hrsg.). Bielefeld : transcript, 2023.

[63] Handbuch Hochschuldidaktik / R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba (Hrsg.). Bielefeld : wbv Publikation, 2021.

[64] Merkt M. Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession // Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven / R. Rhein, J. Wildt (Hrsg.). Bielefeld : transcript, 2023. S. 357-378.

[65] Merkt M. Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2014. Jg. 23, No. 1. S. 92-105.

[66] Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 147-180.

[67] Ефимова Г.З. Студенты как драйвер академического развития преподавателей // Научный результат. Социология и управление. 2025. Т. 11, № 3. С. 263-285.

развития государства, экономики и общества (О.Н. Томюк[68]) и включает идеологические, деятельностные, технологические, методические, институциональные, организационные и культурные преобразования (В.С. Ефимов и А.В. Лаптева[69]). Университет в таком подходе выполняет роль «интегратора в системе научно-образовательных и социокультурных взаимодействий» (Р.Г. Стронгин и Е.В. Чупрунов[70]), что предполагает расширение его внешних связей, функций и форм участия в развитии общества. В данной работе развитие университета рассматривается как более широкий контекст, в рамках которого реализуется академическое развитие.

Важное место в отечественном дискурсе академического развития занимает научная школа МГИМО. Её спецификой является разработка междисциплинарного подхода, сочетающего международные, социологические, политологические, педагогические исследования. В научных статьях и публикациях учёных МГИМО (Ректора А.В. Торкунова[71][72][73], А.А. Байкова[74], Е.А. Антюховой[75], Е.В. Воеводы[76], П.И.

---

[68] Томюк О.Н. Стратегические треки развития современного университета в условиях трансформации // Российские регионы в фокусе перемен : сборник докладов : в 2 т. Екатеринбург : УрФУ, 2022. Т. 2. С. 217-225. С. 224.

[69] Ефимов В.С., Лаптева А.В. Педагогика гибридного интеллекта – новый вызов управлению развитием университета // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29, № 4. С. 34-43.

[70] Стронгин Р.Г., Чупрунов Е.В. Управление развитием исследовательского университета. Проект ННГУ им. Н. И. Лобачевского // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3. С. 16-22. С. 17.

[71] Торкунов А.В. Феномен МГИМО: послеюбилейные заметки // Вестник МГИМО-Университета. 2025. Т. 18, № 1. С. 7-21.

[72] Торкунов А.В. Образовательные программы вузов помогут достичь технологического лидерства // Российская газета. 2025. URL: https://rg.ru/2025/07/17/cifrovye-kompetencii-gumanitariia.html (дата обращения: 22.03.2026)

[73] Торкунов А.В. Социальные науки необходимы для достижения технологического лидерства // Российская газета. 2025. URL: https://rg.ru/2025/06/03/novyj-prioritet.html (дата обращения: 22.03.2026)

[74] Виньо А., Байков А.А., Калюжнова Е. Российское высшее образование в условиях санкций: конструктивистский взгляд // Полис. Политические исследования. 2022. № 4. С. 47-62.

[75] Антюхова Е.А. Образовательная политика: глобальный дискурс и национальные приоритеты. М. : МГИМО-Университет, 2022.

[76] Воевода Е.В. Цифровой разрыв в свете уроков пандемии: технологический и дидактический аспекты профессиональной языковой подготовки // Языковой дискурс в

Касаткина[77], А.В. Носковой[78], Л.К. Раицкой[7980] и др.) поднимаются научно-практические вопросы адаптации национальных систем высшего образования к глобальным и национальным вызовам, проблемы цифровизации и глобальной конкуренции университетов, формирование новых компетенций и образовательных структур и др.

Развитие научного направления в МГИМО обеспечивается институциональной поддержкой и деятельностью Отдела академического развития ИМИ МГИМО[81], кафедры педагогической культуры и управления в образовании[82], исследовательской лаборатории «Наука и университеты в зеркале социальных институтов»[83], созданной в рамках программы «Приоритет 2030»[84], и др.

Подводя итог, необходимо отметить, что степень разработанности проблематики академического развития в целом можно охарактеризовать как высокую, но концептуально неоднородную. Научный дискурс наполняется множеством работ, посвящённым институциональным аспектам трансформации университетов, цифровизации образования и

социальной практике : материалы Международной научно-практической конференции. Тверь, 2022. С. 81-85.

[77] Касаткин П.И., Иноземцев М.И., Антюхова Е.А., Макарова А.А. Актуальные проблемы модернизации третьей ступени высшего образования и практики реформирования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 141-158.

[78] Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 159-168.

[79] Raitskaya L., Tikhonova E. An In-Depth Glimpse into Research on Academic Writing // Journal of Language and Education. 2022. Vol. 8, № 2 (30). P. 5-16.

[80] Tikhonova E., Raitskaya L. Citations and References: Guidelines on Literature Practices // Journal of Language and Education. 2022. Vol. 8, № 3 (31). P. 5-10.

[81] Отдел академического развития // Официальный сайт МГИМО МИД России. URL: https://mgimo.ru/about/structure/ucheb-nauch/imi/oar/ (дата обращения: 10.10.2025)

[82] Кафедра педагогической культуры и управления в образовании // Официальный сайт МГИМО МИД России. URL: https://mgimo.ru/study/faculty/sbip/kpp/ (дата обращения: 10.10.2025)

[83] Исследовательская лаборатория «Наука и университеты в зеркале социальных институтов» // Официальный сайт МГИМО МИД России. URL: https://mgimo.ru/about/structure/int-research-labs/science-uni-social-institutions-lab/ (дата обращения: 10.10.2025)

[84] Программа развития МГИМО. МГИМО 2030. URL: https://2030.mgimo.ru/program (дата обращения: 10.10.2025)

профессиональному развитию преподавателей. При этом академическое развитие рассматривается преимущественно в контексте повышения педагогических компетенций и управления качеством преподавания. В то же время сохраняются «слепые зоны» в осмыслении управленческих практик академического развития сквозь призму осевого взаимодействия разных акторов образовательного процесса. Данное диссертационное исследование посвящено частичному восполнению этой лакуны на основе эмпирического обращения к опыту вузов Германии.

Объектом диссертационного исследования является академическое развитие вузов Германии. ***Предметом*** исследования служат практики управления академическим развитием в условиях цифровой модернизации немецкой высшей школы.

Цель диссертационного исследования заключается в теоретическом обосновании и эмпирическом анализе управления академическим развитием в контексте цифровой модернизации высшей школы Германии как процесса, охватывающего институциональные механизмы, трансформацию академических практик и условия развития личностного и профессионального потенциала субъектов образовательной деятельности.

Достижение данной цели предполагало решение следующих ***исследовательских задач***:

1) раскрыть содержание институционального и практико-ориентированного подходов к академическому развитию высшей школы с помощью анализа и сопоставления подходов российских и зарубежных учёных (с акцентом на немецкий дискурс);

2) предложить подход к анализу структуры личностного потенциала студента как одного из результатов академического развития и определить его основные компоненты;

3) охарактеризовать цифровую модернизацию как структурный контекст академического развития и определить её влияние на

образовательные, исследовательские, управленческие и коммуникативные практики в высшей школе;

4) раскрыть многоуровневую структуру академического развития вузов Германии, включающую международный, национальный, институциональный и индивидуальный уровни, а также механизмы обратной связи между ними;

5) систематизировать управленческие приоритеты академического развития на основе анализа стратегических документов немецких вузов;

6) исследовать взаимосвязь между университетской средой и развитием личностного потенциала обучающихся путём выделения эмпирических типов студентов, различающихся по степени согласованности между наблюдаемым институциональным вкладом и субъективно фиксируемым развитием.

Научная новизна исследования заключается в:

- систематизации и концептуализации основных социологических подходов к исследованию академического развития с привлечением малоизвестных в России наработок немецких авторов и представлении его как многоуровневого объекта управленческого анализа и регулирования;
- обосновании рассмотрения академического развития как сложного, полифункционального процесса, стержневым измерением которого можно считать формирование и реализацию личностного потенциала субъектов академической деятельности, выступающих главными адресатами управленческих решений в контексте академического развития;
- раскрытии роли цифровой модернизации высшей школы как структурного контекста трансформации процесса академического развития, имеющего противоречивые эффекты на академические практики;
- предложении функциональной характеристики уровней управления академическим развитием на примере системы высшего образования Германии;
- систематизации управленческих приоритетов академического развития на основе анализа стратегических документов немецких вузов;

- типологизации студентов по степени согласованности между институциональными условиями академического развития и субъективно переживаемым результатом, а также в эмпирическом обосновании неравномерности освоения университетской среды как ресурса развития.

Область исследования соответствует следующим пунктам паспорта специальности ВАК *5.4.7. Социология управления*: 4. Принципы и методы управления в современных условиях; 9. Социальные проблемы управления предприятиями и организациями; 14. Проблемы критериев и оценки эффективности управленческой деятельности. Социальный мониторинг; 17. Проблема мотивации и формы участия граждан в управлении; 20. Социологические методы информационно-аналитического обеспечения управленческого процесса; 22. Социальные параметры использования цифровых технологий в управлении. Социальные процессы управления искусственным интеллектом.

Теоретическая и практическая значимость работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии социологического понимания управления академическим развитием высшей школы в условиях цифровой модернизации. Уточнены концептуальные основания понятия академического развития как многоуровневого управляемого процесса, обоснованно его рассмотрение через взаимосвязь институциональных условий, академических практик и развитие личностного потенциала участников академической деятельности. Раскрыта роль цифровой модернизации как структурного контекста трансформации академических практик, формы их организации и управления.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов исследования при анализе и разработке стратегий управления академическим развитием вузов, систематизации управленческих приоритетов, совершенствовании стратегического планирования и оценке того, насколько институциональные условия развития соотносятся с опытом и потребностями участников образовательной среды.

Теоретико-методологическая основа исследования:

В качестве общетеоретического основания использовались классические социологические теории общества, науки и образования, представленные в работах П. Бурдье, Э. Гидденса и др. Важное значение имели разработки отечественных социологов в области науки и образования (Г.Е. Зборовский, Д.Л. Константиновский, А.В. Носкова, Ю.Н. Эбзеева и др.). Немецкоязычный дискурс представлен немецкими и европейскими исследованиями высшего образования (M. Merkt, U. Teichler, J. Wildt и др.). Для анализа управления вузами как организациями использовались труды Б. Кларка, П. ДиМаджио и У. Пауэлла, Ш. Слотера и Л. Лесли и др.

Проблематика развития личностного потенциала рассматривалась через призму социологических и социально-психологических подходов к развитию личности и личностного потенциала (И.А. Зимняя, Д.А. Леонтьев, В.Н. Фомин, В.А. Ядов и др., а также конкретно к проявлению личностного потенциала студентов (С.В. Кузьмина, С.Ю. Лаврентьев, Е.В. Суворова и др.).

Для исследования социокультурных процессов цифровизации использовались теории цифровой трансформации социальных институтов (Ф. Штальдер, А. Нассехи, B. Miebach), исследования цифрового неравенства (М. Пренски, M. Lübcke, H. Gilch и др.), ненамеренных эффектов цифровизации на образовательную среду (Н.Н. Зарубина, Н.А. Селиверстова).

Эмпирическую базу исследования составили:

- Массив документов, состоящий из отобранных планов стратегического развития немецких вузов, опубликованных в период с 2017 по 2025 годы (N=90). Анализ документов основывался на выделении тематических категорий академического развития, определённых с помощью индуктивной категоризации. Единицей анализа выступал отдельный документ, единицей кодирования — тематический фрагмент текста, в котором соответствующая тема (категория) была представлена как упоминание, цель, мера, инструмент, программа, показатель или механизм реализации.

- Массив данных социологического опроса студентов и недавних выпускников немецких вузов (N=442). Опрос проводился в онлайн-формате на специализированной платформе SurveyMonkey в период с 10 июля по 17 августа 2025 года. Анкета была разработана автором в рамках данного исследования на немецком и английском языках. Выборка целевая, контролировались следующие параметры: образовательный статус респондентов (студенты и выпускники немецких вузов, завершившие обучение не более двух лет назад); территориальный охват (все федеральные земли Германии); тип образовательной организации (государственные вузы).

Положения, выносимые на защиту:

1. Научные подходы к исследованию академического развития дифференцируются по объекту и уровню анализа:

- институциональный подход направлен на изменения системы высшего образования и управленческих механизмов на макро- и мезо- уровнях;

- практико-ориентированный подход направлен на исследование академической среды, образовательных практик и условий их изменений;

- индивидуально-ориентированное измерение академического развития позволяет рассматривать трансформацию высшей школы через опыт, возможности и траектории самих субъектов образовательной деятельности.

На основе положений данных подходов академическое развитие определяется как сложный процесс трансформации высшей школы, содержанием которого являются последовательное, качественное приращение образовательного, научного и организационного потенциала вуза, а также накопление актуальных профессионально-личностных компетенций субъектов научно-образовательного процесса в меняющихся условиях цифровой модернизации внутренней и внешней среды университета.

2. Управление академическим развитием на индивидуальном уровне представляет собой процесс формирования и актуализации личностного потенциала обучающихся, опосредованный институциональными условиями вуза, образовательной политикой и структурой академического поля.

Личностный потенциал студента интерпретируется и операционализируется как интегральная характеристика, включающая три взаимосвязанных компонента: индивидуальный (автономность, целенаправленность, мотивация, самостоятельность, способность к саморефлексии); образовательный (формирование учебных, профессиональных и исследовательских компетенций, развитие критического и креативного мышления и включённость в академическую среду); социально-культурный — формирование академического габитуса, т.е. совокупности устойчивых способов мышления, восприятия и действия, формирующихся в процессе университетской социализации, а также усвоение ценностей и норм академического сообщества, адаптивность к условиям среды и взаимодействие внутри данного поля.

3. Цифровая модернизация высшей школы выступает структурным контекстом, который меняет принципы организации академической среды и деятельности, формы коммуникации и механизмы управления. В этих условиях академическое развитие приобретает противоречивый характер: расширяя возможности доступа и гибкости образовательной деятельности, цифровизация одновременно приводит к организационному изоморфизму, усиливает алгоритмический контроль и создаёт новые формы образовательного неравенства.

4. Управленческая модель академического развития в Германии находится на стадии перехода от субъектно-объектного к субъектно-ориентированному типу, что проявляется в формировании многоуровневой цикличной системы управления, включающей международный, национальный, организационный и индивидуальный уровни. Система основана на постоянной обратной связи и включении акторов на всех уровнях в процессы принятия и корректирования решений. В такой модели акторы выступают одновременно объектами и субъектами управленческого взаимодействия, активно участвующими в формировании содержания и направлений академического развития.

5. Академическое развитие в стратегических документах немецких вузов артикулируется как управляемый процесс, направленный на повышение качества деятельности вуза в его исследовательском, образовательном, цифровом, управленческом и социальном модусах для адаптации к условиям трансформации, глобализации и усиливающейся конкуренции между вузами.

Значимыми категориями и целями академического развития для вузов Германии становятся партнёрство и выстраивание сетей (международных, межвузовских и внутривузовских), а также продвижение внешней и внутренней социальной повестки — третьей миссии, идеи устойчивого развития, интернационализации, поддержки социально уязвимых категорий студентов и сотрудников.

6. Эмпирическое обоснование вклада среды вуза в развитие личностного потенциала может быть осуществлено с помощью сопоставления индексов наблюдаемого институционального вклада вуза (ИНВ) и субъективно фиксируемых оценок личностного развития (ИФР). ИНВ рассчитывается на основе значений четырёх переменных: образовательных, исследовательских, административных и цифровых; ИФР рассчитывается на основе субъективных оценок трёх компонентов развития личностного потенциала: индивидуального, академического и социально-коммуникативного.

На основе значений индексов студенты немецких вузов дифференцируются на четыре эмпирических типа: согласованного развития, ограниченной реализации условий, автономного развития и двойного ограничения. Влияние среды вуза на развитие личностного потенциала студентов носит неоднородный характер, зависит от институциональных условий и от степени их субъективного восприятия и освоения.

Апробация результатов исследования. В целях установления достоверности результатов диссертационного исследования его автор:

- *представила их в публикациях в рецензируемых научных журналах, включённых в перечень ВАК:*

1) Галицкая Д.В. Развитие личностного потенциала студентов в вузах Германии: институциональный аспект // Социально-гуманитарные знания. 2026. № 4. С. 165-168. (0,7 п.л.)

2) Галицкая Д.В. Цифровая трансформация коммуникации в академической среде: опыт студентов немецких вузов // Коммуникология. 2025. Том 13. № 3. С. 116-129. (0,9 п.л.)

3) Галицкая Д.В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования / Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В. // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 159-168. (0,8 / 0,2 п.л.)

4) Галицкая Д.В. Онлайн-коммуникация в образовательной среде России и Германии: функциональные и дисфункциональные эффекты цифровизации / Чугров С.В., Галицкая Д.В. // Коммуникология. 2021. Т. 9. № 4. С. 97-113. (1,1 / 0,8 п.л.)

- *представила их в публикациях в прочих изданиях:*

1) Галицкая Д.В. 4.1. Стратегии поддержки и развития личностного потенциала студентов в высшей школе Германии / Человеческий потенциал как фактор общественного развития: монография / Н.Н. Зарубина, А.В. Носкова [и др.]; под общей редакцией Н.Н. Зарубиной, А.В. Носковой. М.: МГИМО-Университет, 2026. (0,8 п.л.)

2) Галицкая Д.В. 3.1. Трансформация образовательных практик под влиянием цифрового фактора; 3.4. Преимущества и ограничения онлайн-образования в России и Германии: восприятие онлайн-обучения студентами / Цифровой поворот в системе образования: социально-гуманитарный контекст: монография / С.А. Кравченко, А.В. Носкова, А.В. Андреенкова [и др.]; под редакцией С.А. Кравченко, А.В. Носковой. М.: МГИМО-Университет, 2023. (0,5 п.л.)

3) Галицкая Д. В. «Вынужденная цифровизация» образовательной среды в восприятии студентов вузов России и Германии // Цифровое общество — новый формат социальной реальности: структуры, процессы и тенденции

развития: материалы Всероссийской научной конференции (XIV Ковалевские чтения, Санкт-Петербург, 12-14 ноября 2020 г.) / отв. ред. Н.Г. Скворцов, Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2020. С. 144-146. (0,1 п.л.)

Структура диссертационного исследования была обусловлена его целью и исследовательскими задачами. Работа включает введение, две главы, каждая из которых разделена на три параграфа, заключение, список использованной литературы и три приложения.

ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основания исследования академического развития в контексте цифровой модернизации высшей школы

Первая глава посвящена теоретико-методологическому обоснованию исследования академического развития и его управленческих практик в условиях цифровой модернизации высшей школы. В §1.1 рассматриваются основные социологические подходы к пониманию академического развития. §1.2 посвящён раскрытию значения личностного потенциала студентов как одного из измерений данного процесса. В §1.3 анализируется влияние цифровой модернизации как структурного контекста на академические практики, формы коммуникации и управленческие решения в вузе.

§1.1. Институциональный и практико-ориентированный подходы к академическому развитию высшей школы

В исследованиях понятие академического развития используется для обозначения широкого круга процессов, связанных с трансформацией образовательных практик и академической среды. Однако исследователи отмечают отсутствие общего определения данного понятия[85]. Академическое развитие может трактоваться по-разному в зависимости от теоретического подхода и уровня анализа, что обуславливает необходимость концептуального осмысления данного понятия в рамках социологического анализа. Рассмотрим подробнее основные подходы к концептуализации академического развития в научной литературе.

Институциональный подход. Академическое развитие в данном подходе рассматривается в контексте институционального развития высшей школы, прежде всего в рамках теоретического осмысления влияния

[85] Evans L. What Is Academic Development? Contributing a Frontier-Extending Conceptual Analysis to the Field's Epistemic Development // Oxford Review of Education. 2024. Vol. 50, No. 4. P. 451-467. P. 453.

государства на управление системой высшего образования (Ф. Альтбах, Б. Кларк, П. ДиМаджио и У. Пауэлл и др.). Объектом исследования выступает изменения высшей школы под воздействием государственного и институционального регулирования. Они задают рамки и ориентиры, к которым вузы как организации адаптируют свои практики и стратегии.

Современные государства ориентируются на эффективное использование потенциала науки, технологий и промышленности как важный ресурс обеспечения конкурентных преимуществ на глобальном рынке и ориентации на инновационное развитие[86]. Поэтому государство заинтересовано в стратегическом развитии вузов и в академическом развитии как инструменте реализации своих приоритетов в сфере социально-экономического развития, науки и инноваций.

Б. Кларк был одним из первых учёных, связавших академическую профессию с организационной структурой вуза. Он предложил концепцию «треугольника координации» („The Triangle of Coordination“), описывающего три главные силы, формирующие распределение власти и механизмов управления в высшем образовании: государство (источник нормативного регулирования, финансирования и политического контроля), рынок (совокупность механизмов конкуренции за ресурсы, студентов, статус) и академическое сообщество или «академическая олигархия» (профессиональная автономия, дисциплинарная власть и коллегиальная форма самоуправления). Три угла треугольника символизируют различные источники авторитета, влияющие на организацию вуза[87]. Кларк также выделил три паттерна координации в вузе, которая осуществляется либо ведущими

[86] Ostovskaya A., Smirnova E., Kozhukhova N. Strategic Approach to the Regional Innovation System // Advances in Economics, Business and Management Research. 2019. Vol. 114. P. 116-118. First International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports (FICEHS 2019).

[87] Brennan J. Burton Clark’s The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective // London Review of Education. 2010. Vol. 8, No. 3. P. 229-237. P. 231-233.

профессорами (Германия, Италия, Португалия), либо государством (Япония, Южная Корея, Бразилия), либо рынком (США, Австралия, Великобритания)[88].

Согласно немецкому исследователю высшего образования У. Тайхлеру, трансформация управления высшим образованием в Германии связана с переходом от прямого государственного контроля к более опосредованным механизмам стратегической координации, реализуемым с помощью систем оценивания и стимулирования (аккредитация, регулируемая конкуренция за ресурсы). Управленческие преобразования усиливают воздействия на академическую культуру, что приводит к ориентации на показатели эффективности и соответствие внешним ожиданиям[89]).

Государство выступает одним из важнейших акторов, который формирует легитимные модели академической деятельности. Вузы, органы государственной власти, аккредитационные структуры, профессиональные сообщества в совокупности образуют организационное поле высшего образования. По мере того, как это поле институционально оформляется, структурные изменения в вузах начинают в меньшей степени определяться логикой эффективности и конкурентности (характерной для объяснения рационализации Вебера) и в большей — институциональным давлением[90].

Воспроизводя стандартные управленческие решения и организационные модели, вузы, сохраняя оригинальность внешних атрибутов, теряют свою внутреннюю уникальность и стремятся к единообразию. Организации в рамках одного поля постепенно становятся более схожими, что приводит к «организационному изоморфизму» (ДиМаджио и Пауэлл), который может быть принудительным (подстраивание под требования

---

[88] Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Университетское управление в зеркале западной социологии высшего образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 5. С. 37-66. С. 51.

[89] Teichler U. Fünf Jahrzehnte des Experimentierens. Hochschulsteuerung und die Gestaltung der Hochschullehrerrolle. Teil 2 // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2020. Jg. 29, No. 2. S. 109-129. S. 113-115, 121.

[90] DiMaggio P.J., Powell W.W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields // American Sociological Review. 1983. Vol. 48, No. 2. P. 147-160. P. 147.

государства), миметическим (копирование более успешных практик в условиях неопределённости) и нормативным, когда сходство возникает в результате профессионализации и схожего по уровню образования управленческого и академического персонала[91].

Нередко внедрение инноваций в обучение и науку изначально происходит ради улучшения работы организации, однако со временем они превращаются в символы институциональной легитимности, когда их значение смещается с реального повышения качества работы на демонстрацию соответствия нормативным образцам, признанным в академической и управленческой среде. Появляется необходимость подтверждать результативность внедрённых изменений, что связано с ожиданиями руководства вуза и требованиями со стороны государства[92].

Прямой государственный контроль постепенно сменяется косвенным регулированием через механизмы аккредитации[93]. В таких условиях академическое развитие приобретает характер управляемого «сверху» процесса, в котором новые структуры, программы и практики внедряются главным образом для соответствия признанным и нормативно закреплённым моделям. Вузы становятся объектом оценки своей деятельности и должны регулярно подтверждать свою эффективность через внешний аудит[94].

В Германии с 1990-х годов в практики управление вузами стали внедряться принципы NPM, предполагающие повышение эффективности за счёт управленческих механизмов и принципов из сферы бизнеса и менеджмента[95]. Важной характеристикой такого управления становится

---

[91] Там же. С. 150-154.

[92] Sutherland K.A., Grant B. Researching Academic Development // Advancing Practice in Academic Development / D. Baume, C. Popovic (eds.). Routledge, 2016. P. 187-206. P. 188.

[93] Frank D.J., Meyer J.W. On University Competition // Studies in Higher Education. 2024. Vol. 49, No. 10. P. 1779-1787. P. 1780.

[94] Strathern M. Improving Ratings: Audit in the British University System // European Review. 1997. Vol. 5, № 3. P. 305-321. P. 306-308.

[95] Harris-Huemmert S., Krempkow R. Das Hochschulsystem im Wandel. Management und Administration im Blickfeld // Berufsfeld Wissenschaftsmanagement / R. Krempkow [u.a.]. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, 2023. S. 27-43. S. 28.

преобладание роли показателей, формирующих «господство чисел» („Herrschaft der Zahlen“), при котором вузы рассматриваются как источники инноваций и экономического роста и превращаются в предпринимательских акторов, вовлечённых в глобальную конкуренцию. Национальные системы измерения начинают дополняться транснациональными системами (например, ЕС, ОЭСР или Всемирным банком), а также оценочными механизмами международных рейтингов[96].

Немецкая школа стала отходить от традиционной модели государственного администрирования и коллегиального самоуправления профессуры к системе Governance под влиянием принципов NPM. При таком подходе управление рассматривается в качестве координации действий взаимозависимых акторов — государства, менеджмента в вузе, академического сообщества и внешних заинтересованных сторон[97].

Область академического развития в Германии нередко оказывается встроенной в практики институциональной отчётности и доказательства эффективности. Специалисты по академическому развитию вынуждены проводить оценку собственной деятельности на основе доказательных данных, демонстрируя эффективность и влияние реализуемых практик для обеспечения дальнейшей институциональной поддержки и финансирования[98].

Слотер и Лесли описывали формирование академического капитализма, при котором вузы начинают активно искать внешние дополнительные источники финансирования как для обеспечения деятельности всего вуза, так и для реализации отдельных исследовательских проектов[99]. Согласно концепции академического капитализма Слотера и Лесли, обучение и

---

[96] Münch R. Akademischer Kapitalismus: Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2011. S. 13-14.

[97] Oberschelp A. Die Governance-Perspektive in der Hochschulforschung: Umsetzung und Erträge eines Forschungskonzepts // Beiträge zur Hochschulforschung. 2023. Bd. 45, No. 1. S. 14-43. S. 17-18.

[98] Sutherland K.A., Grant B. Researching Academic Development // Advancing Practice in Academic Development / D. Baume, C. Popovic (eds.). Routledge, 2016. P. 187-206. P. 187-188.

[99] Нефедова А.И. О концептах «академический капитализм» и «предпринимательский университет» // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 75-81. С. 76.

исследования включаются в рыночные отношения и становятся источниками доходов для вузов. Знания и результаты исследований начинают рассматриваться как ресурсы, обладающие коммерческим потенциалом. Они могут принимать форму интеллектуальной собственности, патентов и т.д.[100].

Вузы начинают стремиться демонстрировать достижения, создавать свою репутацию и имидж[101]. Немецкие вузы традиционно опирались на свою неформальную репутацию и научные школы, но в настоящее время они скорее следуют логике институционального брендинга и стараются сформировать долгосрочный бренд[102], что говорит о переходе от модели академического авторитета к модели символического позиционирования.

Подобная репутационная дифференциация приводит к закреплению неравенства между вузами во многих странах. В США существуют выраженные различия между исследовательскими и другими типами вузов, а также между самими исследовательскими вузами, где выделяются университеты «Лиги плюща». В Англии исторически доминируют Оксфорд и Кембридж, а ресурсы между вузами распределяются по показателям эффективности[103]. В отличие от англосаксонской традиции, в Германии долгое время было распространено представление о сопоставимом уровне качества обучения и исследований среди большинства вузов; различия выделялись скорее между двумя типами вузов страны — высшими школами прикладных наук (Fachhochschulen, далее — высшие прикладные школы) и университетами (Universitäten), где университетам традиционно приписывалась более высокая репутация. Внутри каждого из типов не наблюдалось выраженной репутационной дифференциации, но в последние

---

[100] Slaughter S., Leslie L.L. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1997. P. 16-17, 30-33.

[101] Busse S. Hybride Organisationen führen das Beispiel Hochschule // Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 2020. Bd. 27. S. 347-364. S. 354.

[102] Boos M., Grubendorfer C., Mey D. Hochschule als Marke // Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 2013. Bd. 20. S. 5-15. S. 6-8.

[103] Hüther O., Krücken G. Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden : Springer VS, 2016. S. 104-105.

десятилетия наблюдается переход к формированию внутренней иерархии, вызванные распространением международных рейтингов и инициатив, направленных на финансирование ограниченного количества вузов[104].

С глобализацией процессов академической мобильности возникла необходимость международного сравнения качества образования и научных исследований в разных странах, которая выражается в появлении и широком распространении академических рейтингов. Они становятся инструментом, который позволяет измерять и сопоставлять эффективность вузов по количественным показателям (публикации, цитируемость, репутация и т.д.).

Рейтинги приобретают важное значение для различных сторон: будущие студенты рассматривают их как информационный инструмент для выбора места обучения; администрации вузов используют их для принятия стратегических решений и управления; государства используют их как источник информации о результатах деятельности вузов; а коммерческие СМИ используют публикации таких рейтингов для привлечения аудитории[105]. Среди наиболее авторитетных рейтингов вузов эксперты выделяют QS World University Rankings, THE: World University Rankings, ARWU: Academic Rankings of World Universities («Шанхайский рейтинг»)[106].

Однако, учёные (Д.М. Кочетков, Ю.Н. Эбзеева и др.) отмечают неоднозначное влияние подобных рейтингов на систему высшего образования неоднозначно. Такие рейтинги нередко основываются на количественных показателях цитируемости, публикационной активности и т.д., но не в полной мере отражают реальные функции вуза, качество преподавания, общественное влияние, миссию и вклад в развитие общества[107]. Ещё одна

---

[104] Там же. С. 103-104.

[105] Hauptman Komotar M. Global University Rankings and Their Impact on the Internationalisation of Higher Education // European Journal of Education. 2019. Vol. 54. P. 299-310. P. 300.

[106] Эбзеева Ю.Н. Рейтинг как инструмент формирования программы стратегического развития вуза // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 1. С. 74-81. С. 75.

[107] Kochetkov D. University rankings in the context of research evaluation: a state-of-theart review // Quantitative Science Studies, 2024. P. 1-23. P. 12.

дисфункциональная особенность рейтингов стала заметна в условиях изменения геополитической ситуации после 2022 года, когда многие международные рейтинги проявили политическую ангажированность на фоне распространения практик «культуры отмены» в отношении России. Например, авторы рейтинга QS World University Rankings заявили о прекращении привлечения к рейтингованию новых российских университетов, а профили имеющихся российских вузов в рейтингах оказались недоступны к просмотру[108]. Подобные действия ставят под вопрос степень нейтральности и объективности отдельных международных оценочных механизмов при формировании рейтингов. Несмотря на то, что подобные рейтинги не могут предоставить объективной картины качества работы вуза, они всё же формируют академическую реальность[109].

Привлекательность вузов в глобальной среде становится одним из факторов международной конкурентоспособности систем образования государств. Рейтинги становятся «инструментом борьбы за качество мирового уровня»[110]. Привлечение талантливых кадров и студентов со всего мира способствует академическому развитию вузов и международному сотрудничеству[111]. Так, в краткосрочной перспективе обучение иностранных студентов приносит экономическую прибыль, а в долгосрочной даёт «возможность увеличения квалифицированного человеческого капитала»[112].

---

[108] Эбзеева Ю.Н., Смирнова Ю.Б. Позиции российских вузов в мировых рейтингах в 2022 году // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2022. Т. 22. № 4. С. 909-918. С. 913.

[109] Эбзеева Ю.Н., Гишкаева Л.Н. Перспективы продвижения российских вузов в международном академическом рейтинге ARWU // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2022. Т. 22, № 2. С. 337-351. С. 337-338.

[110] Сидоренко Т.В. Мировые рейтинги университетов как стимул к совершенствованию системы высшего образования России // Философия образования. 2014. № 4 (55). С. 26-36. С. 26.

[111] Танина М.А., Бондаренко В.В., Юдина В.А., Лескина О.Н. Отечественные практики повышения международной конкурентоспособности российских высших учебных заведений в условиях глобальных вызовов и угроз // Вестник университета. 2021. № 6. С. 61-69. С. 62.

[112] Эбзеева Ю.Н. Рейтинг как инструмент формирования программы стратегического развития вуза // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 1. С. 74-81. С. 77.

Государства заинтересованы в развитии университетов мирового уровня и повышении рейтинговых позиций своих вузов. В последние десятилетия во многих странах стали появляться программы, получившие общее название «Инициативы академического превосходства» („Academic excellence initiatives“)[113]. Они предлагают значительное государственное финансирование небольшого числа ведущих вузов, чтобы повысить их исследовательскую продуктивность и конкурентоспособность в мире.

Европейские страны одними из первых начали развивать подобные инициативы. Дания ещё в начале 1990-х годов запустила программу „Centers of Excellence“; в Германии в 2005 году появилась программа „Exzellenzinitiative“; во Франции в 2010 году запустилась программа Initiatives d’Excellence. Целями таких программ было повышение международной конкурентоспособности вузов и создание нескольких крупных университетов мирового уровня[114].

Такие инициативы могут повышать научную продуктивность вузов, их международную видимость, способствуют концентрации талантливых кадров и студентов, а также положительно влияют на национальную систему образования в целом. Однако существуют и недостатки таких программ: нередко они стимулируют вузы ориентироваться на быстрые результаты и публикации; усиливают неравенство между вузами ввиду выделения ресурсов ограниченному числу университетов; уменьшают внимание к гуманитарным наукам; наконец, качество преподавания и социальная роль университетов иногда отходят на второй план[115].

---

[113] Altbach P.G., Salmi J., Yudkevich M. The Context of Academic Excellence Initiatives // Academic Star Wars: Excellence Initiatives in Global Perspective / M. Yudkevich, P. G. Altbach, J. Salmi (eds.). MIT Press, 2023. P. 1-10. P. 1.

[114] Education in China and the World: Achievements and Contemporary Issues / N. Liu, Z. Feng, Q. Wang (eds.). Shanghai : Shanghai Jiao Tong University Press, 2024 ; corrected publication 2025. P. 553.

[115] Altbach P.G., Salmi J., Yudkevich M. The Context of Academic Excellence Initiatives // Academic Star Wars: Excellence Initiatives in Global Perspective / M. Yudkevich, P. G. Altbach, J. Salmi (eds.). MIT Press, 2023. P. 1-10. P. 8.

Примером уязвимости вузов в условиях реализации стратегии превосходства является ситуация с Университетом Констанца, который в 2025 году после 18 лет участия в инициативе и пребывания в статусе „Exzellenzuniversität“ («университет превосходства») не смог выполнить одно из главных требований программы — наличие двух исследовательских кластеров. В результате этого с 2026 года он потерял свой статус и возможность получать дальнейшее финансирование в рамках программы. Помимо потери финансирования и ресурсов в вузе ожидается сокращение рабочих мест[116]. Данный кейс демонстрирует, как подобные стратегии, с одной стороны, способствуют привлечению ресурсов и повышению конкурентоспособности вузов, но они же могут усилить их зависимость от формальных критериев оценки и повышают уязвимость к точечным потерям отдельных показателей, влияющих на работу всей организации.

В России с 2013 по 2020 годы реализовывался «Проект 5-100» с целью включения 5 национальных университетов в топ-100 мировых рейтингов к 2020 году. Однако, по оценкам специалистов, самые амбициозные цели проекта не были достигнуты[117]. Некоторые исследователи отмечали, что концентрация ресурсов в небольшом количестве университетов усилила разрыв между ведущими и остальными вузами, что не способствовало развитию системы образования в целом[118].

Этот недостаток во многом преодолевает следующий масштабный проект — «Приоритет 2030» (запущен в 2021 г.), охватывающий значительно большее количество вузов[119]. Целью проекта является формирование более

---

[116] Konstanz verliert Status als Elite-Uni // Südkurier. 23.05.2025. URL: https://www.suedkurier.de/baden-wuerttemberg/millionen-weg-universitaet-konstanz-verliert-nach-18-jahren-ihren-elite-status;art417930,12395087 (Дата обращения: 10.02.2026).

[117] Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. No 1. С. 59-71. С. 60.

[118] Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Первый год реализации программы «Приоритет-2030»: позитивные результаты и проблемные направления университетов исследовательского трека // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 3. С. 9-25. С. 11.

[119] Там же. С. 11.

100 прогрессивных университетов — «центров научно-технологического и социально-экономического развития страны»[120]. Программа уже не ориентируется на укрепление позиций вузов в международных рейтингах, а направлена на развитие научного, образовательного и технологического потенциала вузов внутри страны. Основной упор в программе сделан на интеллектуальном направлении развития человеческого потенциала[121]. Также отмечается усиление роли социально-гуманитарных направлений[122].

В целом, государства стимулируют вузы ориентироваться на соответствие стандартам, оценочным процедурам и стратегическим целям. Однако такие инструменты повышают конкуренцию вузов внутри страны и на международном уровне, превращая её в борьбу за символическое признание.

При таком подходе академическое развитие формируется не столько из внутренних профессиональных потребностей вуза, сколько из структуры внешних и внутренних сил, определяющих легитимные модели его деятельности. Оно является следствием целенаправленных управленческих решений на уровне государства и реализуется благодаря государственным программам и финансированию, которые стимулируют публикационную активность и развитие исследовательской инфраструктуры, а также привлекают талантливых специалистов со всего мира.

Практико-ориентированный подход. В рамках следующей концептуальной трактовки академическое развитие осмысливается как процесс трансформации внутриуниверситетской среды — университетской жизни, охватывающий практики преподавания и обучения, научных коммуникаций, а также норм и ценностей академической культуры (П. Бурдье, Б. Кларк, Э. Гидденс и др.). Объектом анализа в данном случае

---

[120] Программа «Приоритет-2030» // Минобрнауки России. URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/ (дата обращения: 10.10.2025)

[121] Стеценко В.В. «Приоритет-2030» в контексте развития социальных институтов в России // Коммуникология. 2021. Т. 9, № 3. С. 155-164. С. 162

[122] Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 59-71. С. 62.

выступают меняющиеся университетские практики и способы взаимодействия участников академического процесса.

Практико-ориентированный подход фокусируется на социально-образовательной среде вуза. Такая среда формируется и воспроизводится через многочисленные практики: взаимодействия субъектов образовательной среды, их пространственных перемещениях по кампусу, в стилях академической речи и в материальной инфраструктуре[123].

Практико-ориентированный подход строится на следующем допущении. Изменения в вузах происходят не только «сверху», но и через институционализированную работу акторов, т.е. повседневные действия участников образовательной деятельности внутри организации, которые создают, поддерживают или осознанно изменяют практики. Как правило, это осмысленная, но не полностью предсказуемая деятельность субъектов образовательной деятельности, реализуемая через социальные взаимодействия в конкретном культурном и организационном контексте. Субъекты должны обладать определёнными компетенциями, в первую очередь развитой рефлексией, чтобы осознавать институциональную логику и оценивать уместность действий; культурными компетенциями, чтобы понимать собственную включённость; креативностью, которая позволяет адаптироваться к требованиям и использовать возможности[124].

Теоретическим основанием практико-ориентированного подхода к академическому развитию являются теории структурации Э. Гидденса и поля П. Бурдье.

Согласно теории структурации Э. Гидденса, социальная реальность создаётся и воспроизводится через повседневные практики акторов. Структуры академической организации, её правила и ресурсы не существуют

---

[123] Berli O., Reuter J., Meyer D. Ethnografie der Hochschule: Ein Forschungsprogramm // Ethnografie der Hochschule: Zur Erforschung universitärer Praxis / D. Meyer, J. Reuter, O. Berli (Hrsg.). Bielefeld : transcript Verlag, 2022. S. 9-37. S. 22-25.

[124] Girgensohn K. Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit. Ein neuer Blick auf Governance an Hochschulen am Beispiel der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentren // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2018. Jg. 27, No. 1-2. S. 125-137. S. 126-127.

вне действия, а проявляются в процессе их практического использования. Структурные свойства социальных систем одновременно выступают и средством, и результатом практик, которые конструируют эти системы. Сама структура существует в форме закреплённых в памяти схем и актуализируется в момент их опредмечивания в действии[125].

Бурдье рассматривал академическое пространство как поле, где распределение символического (научного) капитала определяет позиции акторов, а сами практики преподавания, исследования и коммуникации становятся «ареной» постоянной борьбы за признание и право определять, что считается значимым и «научным»[126]. Университетское поле является «местом борьбы за определение условий и критериев легитимного членства и легитимной иерархии»[127]. Академическое развитие формируется на уровне институциональных управленческих решений (через стратегии, программы и стандарты качества), но проявляется и приобретает реальное содержание на уровне университетского поля в повседневных и рутинных практиках участников академической среды.

Студенты и сотрудники в процессе обучения и профессиональной деятельности постепенно осваивают правила пользования пространствами вуза (аудиториями, столовой, библиотекой), выстраивают повседневные формы общения между собой. Значение приобретают и на первый взгляд второстепенные элементы университетской среды — например, библиотечные регламенты, доски, проекторы в аудиториях и т.д., которые структурируют академическое взаимодействие[128].

---

[125] Вершинина И.А. Формирование теории структурации Энтони Гидденса // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2010. № 4. С. 103-118. С. 110.

[126] Социоанализ Пьера Бурдье: альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской академии наук / отв. ред. Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2001. С. 53-59.

[127] Бурдье П. Homo Academicus // Экономическая социология. 2017. Т. 18, № 4. С. 91-119. С. 99.

[128] Berli O., Reuter J., Meyer D. Ethnografie der Hochschule: Ein Forschungsprogramm // Ethnografie der Hochschule: Zur Erforschung universitärer Praxis / D. Meyer, J. Reuter, O. Berli (Hrsg.). Bielefeld : transcript Verlag, 2022. S. 9-37. S. 22-25.

В таких рутинных обыденных действиях университетская жизнь получает конкретную социальную форму, а нормы, иерархии и границы включённости становятся практически воспроизводимыми. Нередко реальные академические практики отличаются от формальных правил и управленческих моделей. Например, студенты могут учиться вне предусмотренного плана или использовать неформальные способы подготовки к экзаменам[129].

Итак, практико-ориентированный подход к академическому развитию имеет следующие основные измерения: педагогическое, культурное, научно-исследовательское, управленческое. Динамика среды вуза связана с изменениями в педагогических, научных, нормативных, управленческих практиках и коммуникациях. Академическое развитие может рассматриваться как процесс постепенного преобразования системы подобных практик.

Наиболее заметно практическая направленность изменений в рамках данного подхода проявляется в педагогическом измерении. В немецкоязычном дискурсе академическое развитие тесно связано с понятием Hochschuldidaktik — педагогики высшей школы. Само понятие Hochschuldidaktik имеет глубокие исторические корни: ещё в конце XVIII века возникла дисциплина „Hodegetik“, которую буквально можно перевести как «[Учение о] направлении пути» (нем. „[die Lehre von der] Wegweisung“[130]). Её задачей было введение студентов в научную деятельность и развитие рефлексии. В начале XX века уже в Веймарской республике появилась дисциплина „Hochschulpädagogik“ («Педагогика высшей школы»), которая предлагала идеи методической подготовки преподавателей и самостоятельность студентов при обучении[131].

Важным этапом стала институционализация Hochschuldidaktik в конце 1960-х и создание междисциплинарных центров и научно-обоснованных

---

[129] Там же. С. 22-25.

[130] Herders Conversations-Lexikon. 1. Auflage. Bd. 3. Freiburg im Breisgau : Herder’sche Verlagshandlung, 1855. S. 321-322.

[131] Wildt J. Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland // Handbuch Hochschuldidaktik / R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba (Hrsg.). Bielefeld, 2021. S. 27-41. S. 28-29.

подходов к преподаванию. Однако затем (1970-1990-е гг.) наступили фазы стагнации и изменения, связанные с неолиберальными реформами, при которых акцент сместился к управлению качеством и конкуренции. Уже после вступления Германии в Болонский процесс Hochschuldidaktik получила новое развитие благодаря усилению внимания к обучению, развитию компетенций и методам, ориентированным на студентов[132].

Современная Hochschuldidaktik в Германии понимается как профессиональная и научная область, связанная с формированием процессов обучения и образования в институциональном контексте высшей школы. В её центре находятся условия обучения и критическая рефлексия образовательных целей[133]. Оно является важной задачей вуза наряду с исследованием и обучением[134] и ориентирована на трансформацию и развитие повседневных академических практик преподавания, обучения и взаимодействия акторов.

Культурный компонент академического развития ориентирован на воспроизводство профессиональных навыков, а также культурных ориентиров, которые формируют определённое отношение к знанию, научному труду и академическим ролям[135] Такая коммуникация в вузе является инструментом внешней репрезентации, а также внутренним пространством воспроизводства академических норм, ожиданий и смыслов[136].

В культурном компоненте важную роль играет описанный Кларком феномен «организационной саги» („organizational saga“) — коллективного

---

[132] Там же. С. 32-35.

[133] Merkt, M. Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2014. Jg. 23, No. 1. S. 92-105. S. 93-94.

[134] Mikula R., Koreimann A. Hörsaalforschung konkret: Kollegiale Hospitation an der Karl-Franzens-Universität Graz // Lernwelt Universität / R. Egger, M. Merkt (eds.). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012. S. 143-166. S. 165.

[135] Сизова И.Л. Академическая культура современного российского университета // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 2. С. 9-24. С. 10-11, 15-16.

[136] Hauser C., Schwetje T., Lessmöllmann A. Organisation von Hochschulkommunikation // Forschungsfeld Hochschulkommunikation / B. Fähnrich [u. a.] (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2019. S. 123-139. S. 125-128.

представления об уникальности вуза и его истории, что придаёт повседневным практикам символическое значение. «Сага» создаёт эмоциональную связь участников с организацией и превращает формальное учреждение в значимое для них место, вызывающее чувство гордости и принадлежности[137]. Сага закрепляется в устойчивых повседневных практиках, ритуалах и символических формах университетской жизни. Разделяемая вера в уникальность вуза связывает между собой различные группы внутри и за пределами организации, что создаёт прочные эмоциональные связи. На этой основе возникают доверие, лояльность и готовность участников отождествлять себя с вузом и воспринимать принадлежность к нему как значимую часть собственной идентичности. Развитие саги в организации способствует уменьшению чувства изоляции участников и усиливает их личную гордость и удовлетворение от организационной жизни[138].

Культурный компонент выполняет посредническую функцию между различными уровнями и группами интересов внутри вуза: студентами, преподавателями, администрацией, факультетами. Оно становится институционально встроенной практикой, ориентированной на потребности и ценности участников академического сообщества, и обеспечивает согласование управленческих ориентиров с реальными практиками университетской жизни[139]. Таким образом, в культурном контексте задачей академического развития является формирование академического габитуса — совокупности устойчивых способов мышления, восприятия и действия, формирующихся в процессе университетской социализации.

Особое место в научно-исследовательском измерении академического развития занимают научные коммуникации. В условиях глобализации и конкуренции на рынке знаний трансформируются повседневные

---

[137] Clark B.R. The Organizational Saga in Higher Education // Administrative Science Quarterly. 1972. Vol. 17, No. 2. P. 178-184.
[138] Там же. С. 183.
[139] Lundberg A., Stigmar M. Deliberative Academic Development with University Teachers in Times of Crisis // International Journal for Academic Development. 2022. Vol. 27 (2). P. 163-175. P. 170-171.

академические практики, такие как формы публикационной активности, логика оценивания научного труда и способы академического взаимодействия. Европейские вузы, включая немецкие, во многом ориентируются на североамериканские стандарты академической продуктивности, которым свойственно распространение количественных показателей эффективности и фрагментация научных результатов[140].

Исследования (И.М. Чубаров) показывают, что характеристики научных коммуникаций у российских и немецких научных работников заметно различаются. В немецкоязычной академической среде трансформируются формы производства знания: усиливается публикационная конкуренция, возрастает ориентация на англоязычные журналы и проектное финансирование. При этом состояние профессионального сообщества и академических связей демонстрирует внутреннюю солидарность немецких учёных, приверженность своей научной традиции, что проявляется в высокой цитируемости немецкими учеными своих соотечественников из разных дисциплинарных сфер. В российском академическом сообществе проблема коммуникации носит более структурный характер: научная коммуникация внутри академии слабее отлажена и институционализирована, горизонтальные связи ограничены, что проявляется в низкой взаимной цитируемости и слабой включённости исследователей в общие содержательные дискуссии[141].

В условиях важности количественных метрик преподаватели и исследователи вынуждены ориентироваться на быструю публикационную активность, что может привести к риску стандартизации и инструментального отношения к научному труду[142]. А.Л. Темницкий выделял различия между терминальным и инструментальным отношением к труду: в первом случае труд является самостоятельной ценностью и формой самореализации, а во

---

[140] Чубаров И.М. Академическая коммуникация в научных сообществах России и Германии: форматы, нормы и ограничения // Вопросы философии. 2021. № 4. С. 44-48.
[141] Там же.
[142] Johann D., Neufeld J., Thomas K., Rathmann J., Rauhut H. The Impact of Researchers' Perceived Pressure on Their Publication Strategies // Research Evaluation. 2024. P. 1-16. P. 6-7.

втором — как средство достижения внешних целей[143]. Утрата терминального отношения к труду рассматривается как кризисная тенденция, затрагивающая развитие личности и общества.

Для управленческого компонента особое значение имеют исследования, ориентированные на изучение образовательных, культурных, организационных последствий после внедрения новых академических практик — внутренних инициатив и внешних (институциональных) нововведений.

Исследования (М.В. Певная, Е.А. Шуклина) показывают, что успешность педагогических, культурных и научно-исследовательских инициатив зависит от того, каким образом они внедряются, воспринимаются и обсуждаются основными акторами образовательной среды[144]. Вовлечение преподавателей и студентов в процесс принятия решений способствует поддержке изменений и повышает их приверженность изменениям, в том числе благодаря созданию среды доверия и вовлечённости в процесс[145].

Исследования показывают, что образовательные изменения нередко носят декларативный характер. К примеру, исследователь E. LaCroix на материале кейса исследовательского университета Онтарио показывает, что институционализация практико-ориентированного обучения как управленческого приоритета сталкивается с противоречиями в академической логике преподавателей и не всегда приводит к реальному изменению образовательных практик. Так, новая инициатива — внедрение „Experiential education“ (обучение через практический опыт, включая стажировки и проектные работы в реальном профессиональном контексте), продвигалась в стратегических документах и управленческих процессах, но она не была

---

[143] Темницкий А.Л. Динамика терминальных и инструментальных ценностей учёбы у студентов МГИМО // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 1 (40). С. 221-231.

[144] Певная М.В., Шуклина Е.А. Институциональные ловушки нелинейного развития высшего образования в России // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 77-90. С. 85.

[145] Bendermacher G.W., De Grave W.S., Wolfhagen I.H., Dolmans D.H., Oude Egbrink M.G. Shaping a Culture for Continuous Quality Improvement in Undergraduate Medical Education // Academic Medicine. 2020. Vol. 95, No. 12. P. 1913-1920. P. 1913, 1917.

согласована с академической логикой деятельности акторов, особенно преподавателей, на уровне практики. Преподаватели оставались недовольными новыми навязанными функциями и формами оценок и воспринимали инициативу скорее как административное давление[146].

Барьеры, которые возникают в результате несоответствия между управленческими решениями и реальными практиками участников образовательной среды можно обозначить как «институциональные ловушки». Певная М.В., Шуклина Е.А. выделили следующие виды подобных ловушек:

1. Мотивационные — слабая профессиональная ориентация и мотивация студентов из-за формального выбора образования и неравенства возможностей;

2. Ловушки формализации или индивидуализации, связанные с неготовностью участников и системы к новым (индивидуальным) подходам в образовании;

3. Ловушки интенсификации внедрения ИТ, при которых технологии используются как инструмент оптимизации, а недостаток цифровой инфраструктуры и компетенций приводит к имитации использования технологий;

4. Ловушки унификации управления, при которых стандартизация ограничивает автономию подразделений и инициативу академического сообщества;

5. Ловушки внутрисистемных сетевых взаимодействий, выражающиеся в слабой координации между различными уровнями образования и несогласованности образовательных стандартов;

6. Ловушки сетевых взаимодействий вузов и института работодателей из-за различий интересов вузов и рынка труда и экономических ограничений;

---

[146] LaCroix E. Organizational Complexities of Experiential Education: Institutionalization and Logic Work in Higher Education // Journal of Experiential Education. 2021. Vol. 45, No. 2. P. 157-171. P. 157-158, 166-168.

7. Ловушки глобальной и локальной ориентации вузов, при которых вузы ориентируются на показатели и рейтинги, а не на реальные потребности региональных рынков труда[147].

Такие ловушки приводят к тому, что многие инструменты академического развития могут реализовываться формально или имитироваться, т.к. реальные практики участников не всегда соответствуют заявленным целям развития университетов.

С учётом возможных дисфункциональных последствий, следует отметить, что в рамках практико-организационного подхода академическое развитие воспроизводится и осмысливается через коллективные практики, рефлексию участников и их профессиональное взаимодействие. Оно не сводится к формальному внедрению управленческих решений, поскольку изменения зависят от того, как они интерпретируются и коллективно осваиваются различными группами внутри организации и насколько эти группы непосредственно вовлечены в процесс. Принятие институциональных инициатив зависит от того, насколько они встраиваются в повседневные практики и соответствуют логике деятельности акторов. Нововведения могут задавать рамки действия, но без вовлечения непосредственных участников образовательной среды возникает риск имитации или формальной адаптации к изменениям с их стороны.

Подводя итог, можно отметить, что академическое развитие одновременно ориентировано на вузы как организации, на их управленческие структуры, а также на отдельных субъектов образовательной и академической деятельности. Содержание данного понятия определяется скорее тем, какие аспекты исследователь включает в него[148]. Исследовательская деятельность в сфере академического развития направлена на изучение образовательных

---

[147] Певная М.В., Шуклина Е.А. Институциональные ловушки нелинейного развития высшего образования в России // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 77-90. С. 81-85.

[148] Tikhonova E., Raitskaya L. Academic Development in Research Focus // Journal of Language and Education. 2022. Vol. 8, № 1. P. 5-10. P. 5.

практик и служит различным заинтересованным сторонам — преподавателям, административному персоналу, государственным структурам, что обеспечивает научное обоснование эффективности управленческих решений и стратегий академического развития[149]. Целостное понимание академического развития охватывает все аспекты академической деятельности: преподавание, исследования, взаимодействие с обществом, а также управление и администрирование. Важность приобретают сами контекстуальные практики изменений, институциональные условия и роли акторов как носителей и инициаторов преобразований[150].

Институциональные реформы, управленческие решения и изменения в повседневных практиках участников образовательной деятельности взаимно влияют друг на друга. Результатами этого процесса можно назвать возникающие новые управленческие модели, образовательные практики и требования к работе преподавателей и исследователей, которые будут закрепляться в организационных структурах и нормах. При этом подобные результаты являются скорее временными практикам в более длительном процессе постоянной адаптации к меняющимся условиям внешней среды.

Выводы к параграфу §1.1. Анализ существующих подходов показывает, что академическое развитие не может быть однозначно описано в рамках одного уровня или одного аналитического подхода. В институциональном подходе оно рассматривается как процесс, формируемый под воздействием государства, стратегического регулирования, программ финансирования, стандартов оценки, конкуренции между вузами, а также представляется механизмом адаптации ко внешним требованиям. В рамках практико-ориентированного подхода академическое развитие раскрывается через изменения образовательных и исследовательских практик, форм

---

[149] Sutherland K.A., Grant B. Researching Academic Development // Advancing Practice in Academic Development / D. Baume, C. Popovic (eds.). Routledge, 2016. P. 187-206. P. 187-192.
[150] Evans L. What Is Academic Development? Contributing a Frontier-Extending Conceptual Analysis to the Field’s Epistemic Development // Oxford Review of Education. 2024. Vol. 50, No. 4. P. 451-467. P. 455.

коммуникации, академической культуры, взаимодействия между акторами, которые воспроизводят, интерпретируют и трансформируют институционально заданные правила в повседневной практике.

Исходя из предложенных подходов, понятие академического развития предлагается рассматривать как сложный многоуровневый процесс трансформации и адаптации высшей школы к изменяющимся условиям среды. Его содержание выражается в последовательном качественном приращении образовательного, научного, организационного и социального потенциала вуза, а также в изменении управленческих механизмов, академических практик и форм взаимодействия в образовательной среде.

§1.2. Формирование личностного потенциала как индивидуально-ориентированное измерение академического развития

Индивидуально-ориентированное измерение академического развития позволяет рассматривать трансформацию высшей школы через опыт, возможности и траектории самих субъектов образовательной деятельности. В рамках данного подхода представляется важным обратиться к личностному потенциалу студентов, т.к. благодаря его развитию проявляется способность обучающихся самостоятельно выстраивать образовательную траекторию, включаться в академические и исследовательские практики, использовать ресурсы университетской среды и нести ответственность за собственное академическое и профессиональное развитие. Такое понимание опирается на исследования человеческого и личностного потенциала, образовательных траекторий и активной роли субъектов в академической среде (Д.А. Леонтьев, Д.Л. Константиновский, Г.З. Ефимова и др.).

В данном параграфе[151] рассматривается проблематика развития личностного потенциала студентов в рамках исследования академического

[151] Материалы параграфа были частично опубликованы в: Человеческий потенциал как фактор общественного развития : монография / Н.Н. Зарубина, А.В. Носкова [и др.]; под общ. ред. Н.Н. Зарубиной, А.В. Носковой. М. : МГИМО-Университет, 2026.

развития в качестве кейса. Ориентация на студентов в работе обусловлена тем, что они выступают одними из главных адресатов педагогических и управленческих решений.

В условиях цифровой трансформации и роста требований к критическому мышлению в современной высшей школе усиливается внимание к раскрытию личностного потенциала студентов как важному результату академического развития. Как отмечает Ж.Т. Тощенко, образование определяет «лицо и будущее общества», поскольку оно должно создавать условия для раскрытия человеческого потенциала, то есть формировать специалистов, способных к самостоятельному мышлению, созиданию и ответственному участию в жизни общества[152].

Раскрытие личностного потенциала студентов начинает рассматриваться как особый результат высшего образования, выходящий за пределы формально освоенных знаний и навыков[153]. Подобный поворот обусловлен распространением компетентностного подхода в российском и европейском образовательном пространстве. На рубеже 1990-2000-х годов произошла смена образовательной парадигмы на фоне социально-экономических трансформаций и возрастающих требований рынка труда[154].

В рамках традиционной парадигмы („Instruction Paradigm“), ориентированной на передачу знаний, центральной фигурой выступал преподаватель, который определял содержание и контролировал передачу знаний, а студенты выступали преимущественно пассивными получателями информации. Новые вызовы среды потребовали переориентации высшего образования на подготовку студентов к активной профессиональной

---

[152] Тощенко Ж.Т. Общество травмы: между эволюцией и революцией (опыт теоретического и эмпирического анализа). М. : Издательство «Весь Мир», 2019. С. 211-212.

[153] Галицкая Д.В. Развитие личностного потенциала студентов в вузах Германии: институциональный аспект // Социально-гуманитарные знания. 2026. № 4. С. 165-168. С. 165.

[154] Wagenaar R. Competences and Learning Outcomes: A Panacea for Understanding the (New) Role of Higher Education? // Tuning Journal for Higher Education. 2014. Vol. 1, № 2. P. 279-302. P. 279.

деятельности, гражданскому участию и личностному развитию. В ответ на это сформировалась парадигма обучения („Learning Paradigm“), при которой вуз должен не сколько передавать знания, сколько создавать условия для их освоения, т.е. развивать компетенции, самостоятельность в работе и критическое мышление, а также умение работать в команде[155].

Подобные тенденции были учтены в Болонском процессе: страны-участники внедряли систему кредитов, стандартизированные механизмы обеспечения качества и новые модели организации обучения, которые включали компетентностный подход[156]. Несмотря на то, что изначально в Болонской декларации ещё не использовались понятия „learning outcomes“ («результаты обучения») „competences“ («компетенции») как развёрнутые инструменты описания образовательных программ, в документе подчёркивалась необходимость повышения трудоустройства выпускников и подготовки студентов к «вызовам нового тысячелетия», что предполагало развитие у них соответствующих способностей и умений. На последующих этапах Болонского процесса эти идеи были концептуализированы в виде подхода, основанного на компетенциях и результатах обучения[157].

Отечественные исследователи (Е.Г. Белякова и И.Г. Захарова; Е.Г. Ефимова) подчёркивают, что и в России современные студенты становятся активными субъектами образовательного процесса. Традиционная иерархичная модель «преподаватель-студент» уступает место более партнёрским формам взаимодействия, основанным на взаимном развитии преподавателей и студентов. Вовлечённые в обучение студенты, задающие глубокие вопросы и дающие обратную связь, могут способствовать повышению мотивации преподавателей совершенствовать курсы, искать

---

[155] Там же. С. 283.
[156] Želvys R., Akzholova A. Problems of Introducing a Competence Based Learning within the Context of Bologna Process // Pedagogika. 2016. Vol. 121, № 1. P. 187-197. P. 188.
[157] Wagenaar R. Competences and Learning Outcomes: A Panacea for Understanding the (New) Role of Higher Education? // Tuning Journal for Higher Education. 2014. Vol. 1, № 2. P. 279-302. P. 280.

новые знания и поддерживать профессиональный уровень, что, в свою очередь, влияет на академическое развитие самих преподавателей[158].

При этом субъектность студентов бывает неоднородной. Е.Г. Белякова и И.Г. Захарова на основе взаимодействия студентов с образовательным контентом в информационной образовательной среде выделяют такие группы студентов по уровню их вовлечённости, как «пассивные» (использующие минимальный набор ресурсов), «активные» (регулярно обращающиеся к различным видам контента), «продвинутые» (интенсивно использующие разнообразные ресурсы), «профессионально-ориентированные» (использующие контент для профильных задач)[159].

Студенты в Германии также становятся активными субъектами образовательной деятельности. Современное немецкое образование ориентировано не на передачу им готового знания, а на развитие способности к самостоятельному действию в сложных ситуациях, что соответствует логике компетентностного подхода[160]. В европейской системе образования компетенция формируется и оценивается на пересечении трёх компонентов (знаний, умений и навыков) и отражает то, что студент действительно способен самостоятельно выполнить задачу в реальных ситуациях[161].

В условиях неопределённости важными компетенциями становятся самоорганизация, командная работа, цифровые компетенции и другие качества, которые позволяют адаптироваться к новым условиям и успешно интегрировать знания в реальные рабочие процессы. Для их развития

---

158 Ефимова Г.З. Студенты как драйвер академического развития преподавателей // Научный результат. Социология и управление. 2025. Т. 11, № 3. С. 263-285. С. 263, 268.

159 Белякова Е.Г., Захарова И.Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 3. С. 77-105. С. 90-92.

160 Sauter W. Future Learning Ermöglichung selbstorganisierter Werte- und Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit // Digitale Transformation in der Bildung: Digital Change Summit 2022 / A. Schneider, C. Scholz (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2024. S. 1-39. S. 5.

161 Шункеева С.А., Акыбаева Г.С., Муканова С.Д. Оценивание результатов обучения в системе высшего образования: из опыта Германии // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2022. Т. 108, № 4. С. 97-106. С. 98.

необходим переход к практико-ориентированным подходам к обучению. Задачами современных вузов становится развитие личностного потенциала индивида как совокупности персональных, творческих и профессиональных возможностей своих студентов и выпускников.

Важной частью этого процесса является включение студентов в научное сообщество. В концепции поля науки по Бурдье формируется особое „illusio — внутренняя вера в значимость научной деятельности, побуждающая участников стремиться к истине и профессиональному признанию, при этом следовать именно научным критериям. Конкуренция в таком поле строится не вокруг материальных ресурсов, а вокруг символического капитала, научного статуса и влияния на развитие легитимного знания[162].

Вузы создают условия для вхождения студентов в поле науки и постепенно знакомят их с его внутренними правилами и ценностями. Студенты осваивают нормы и правила этого поля, например, изучая и соблюдая правила оформления письменных работ или цитирований, обучаясь грамотно аргументировать и защищать свою точку зрения, руководствуясь этическими принципами науки. Таким образом они проходят социализацию в академическое сообщество и формируют исследовательские, коммуникативные и личностные компетенции, необходимые для успешной самореализации в профессиональном и личностном развитии.

Необходимо уточнить, что личностное развитие и развитие личностного потенциала не являются тождественными понятиями. Личностное развитие обозначает более широкий процесс формирования личности в целом, т.е. формирование ценностей, способности к самостоятельности, ответственности. Развитие личностного потенциала акцентирует внимание на раскрытии и актуализации индивидуальных ресурсов и способностей

---

[162] Социоанализ Пьера Бурдье : альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской академии наук. М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб.: Алетейя, 2001. С. 59-61.

личности, которые могут быть целенаправленно поддержаны и актуализованы в образовательной и профессиональной деятельности[163][164].

Обратимся подробнее к содержанию и основным подходам к понятию «личностный потенциал». В последние годы идея личностного потенциала активно внедряется в образовательную практику[165]. Интерес к данному понятию связан с попытками осмыслить внутренние ресурсы человека как основу его активности, самореализации и социальной включённости. Сам термин «потенциал» имеет широкое междисциплинарное применение. В социальных науках потенциал трактуется как способность к реализации определённых функций. Человеческий потенциал описывает совокупность возможностей человека или человеческих общностей в различных сферах жизнедеятельности. При этом человеческий капитал характеризует «большие социальные общности», тогда как личностный потенциал рассматривается как характеристика отдельной личности[166].

В рамках гуманитарного знания выделяются различные подходы к интерпретации понятия личностного потенциала и личностного развития. Рассмотрим некоторые из них. ***Ресурсно-рефлективный подход*** (Д.А. Леонтьев, И.В. Мусханова, Е.В. Суворова и др.) к определению личностного развития рассматривает возможность раскрытия внутренних ресурсов индивида благодаря сформированной саморефлексии.

Д.А. Леонтьев рассматривает личностный потенциал как «стержень личности», т.е. то, благодаря чему человек способен действовать надситуативно, «не следуя внутренним импульсам или давлению внешней среды», а руководствуясь собственными целями и смыслами. При этом он

---

[163] Максимова Л.А., Брусницына Г.Г., Валиев Р.А., Каримова В.Г. Развитие личностного потенциала студентов средствами проектной деятельности (на примере студенческой экспедиции «Школьная образовательная среда») // Педагогическое образование в России. 2025. № 2. С. 271-284.

[164] Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. — Москва: Смысл, 2011.

[165] Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика. 2023. № 2 (94). С. 20-30. С. 21.

[166] Там же. С. 21.

выделяет важность тех личностных особенностей, благодаря которым возможно «успешно осуществлять функции саморегуляции», т.е. соотносить желаемое и действительное и действовать исходя из собственной мотивации, а не под влиянием обстоятельств[167].

Р.С. Хатуев и И.В. Мусханова понимают личностный потенциал как совокупность ресурсов личности (волевых, интеллектуальных, физических, духовных), которые позволяют студенту развиваться и быть успешным в профессии, коммуникации и жизни[168]. Для его развития необходимо формирование саморефлексии, т.е. способности оценивать своё поведение, осознавать мотивы и выстраивать собственную траекторию развития.

Развитие или профессионально-личностного потенциала можно представить как диалектический процесс (Е.В. Суворова и др.) столкновения возможностей, активности и влияния среды. Самодетерминация и системная рефлексия, предполагающие «сознательное опосредованное овладение собственным поведением», обеспечивают способность индивида управлять собственным поведением, оценивать и корректировать личные стратегии роста. Академическая среда является важным механизмом развития потенциала. Для этого образование должно быть направлено на формирование способности «автономной, целенаправленной работе над собой»[169].

Личностно-деятельный подход (И.А. Зимняя, Д.Л. Константиновский, В.М. Климов и др.) к определению личностного развития и раскрытию личностного потенциала предполагает рассмотрение индивидов как активных субъектов собственной образовательной и жизненной деятельности. Учащийся здесь рассматривается как актор собственной образовательной и

---

[167] Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика. 2023. № 2 (94). С. 20-30. С. 22, 24.

[168] Хатуев Р.С., Мусханова И.В. Развитие личностного потенциала студентов в условиях реализации программ высшего образования педагогического вуза // Современное педагогическое образование. 2022. № 3. С. 35-38. С. 36.

[169] Суворова Е.В., Полякова Л.С., Южакова Ю.В. Модель развития профессионально-личностного потенциала студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 1. С. 1-11. С. 3.

профессиональной траектории[170], что позволяет интерпретировать академическое развитие как процесс активного самоопределения, опосредованный социальными структурами и возможностями, предоставляемыми образовательной системой.

И.А. Зимняя под личностно-деятельностным подходом понимает способ организации образования, при котором поддерживаются и учитывается активность самого студента, его свобода выбора, рефлексия, прошлый опыт и личностные особенности. Это создаёт условия для развития гармоничной, социально активной и саморазвивающейся личности[171]. Личностный потенциал можно рассматривать как внутренние ресурсы и механизмы саморегуляции, которые активируются в образовательной деятельности.

Согласно В.М. Климову и др., личностное развитие студента должно строиться на принципах деятельностного участия и вовлечённости, например, через участие в коллективных проектах, практиках самоуправления и волонтёрства, в креативных формах работы, а также с помощью использования цифровых инструментов[172].

Согласно диспозиционной концепции саморегуляции социального поведения личности (В.А. Ядов и др.), личность понимается как социальная индивидуальность, чьи действия определяются в том числе внутренними предрасположенностями к восприятию, оценке и действию в определённых социальных ситуациях (диспозициями)[173]. Они формируются на основе предыдущего опыта индивида и выражают готовность действовать

---

[170] Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Новый характер образовательных и профессиональных траекторий молодёжи // Россия реформирующаяся : ежегодник. Вып. 20 / отв. ред. М. К. Горшков ; ФНИСЦ РАН. М. : Новый Хронограф, 2022. С. 379-399. С. 381.

[171] Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. Кн. 1. С. 244-252.

[172] Климов В.М., Галай И.А., Айзман Р.И. Личностный потенциал студентов как фактор профессионального успеха (обзор литературы) // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 53-59. С. 57-58.

[173] Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / В.А. Ядов, А.А. Семенов, В.В. Водзинская [и др.]. 2-е расширенное изд. М.: ООО «Центр социального прогнозирования и маркетинга», 2013. С. 21.

определённым образом в новых обстоятельствах. Поведение человека является результатом взаимодействия объективных условий его деятельности и субъективных предрасположенностей[174].

Академическая активность студента определяется в том числе его внутренними установками, мотивацией, стремлением к личностному росту. Соответственно, академическое развитие можно представить как согласование между диспозициями личности и объективными ограничениями образовательной среды. Во взаимодействии объективных возможностей и субъективных предрасположенностей протекают различные образовательные траектории индивида, представляющие собой «последовательность реализации во времени возможностей, предоставляемых обществом», а вероятность этих событий — «как шансы на реализацию возможностей»[175].

Д.Л. Константиновский рассматривал процесс выбора образовательной и профессиональной траектории как последовательность стадий:

1. Формирование ориентаций и предпочтений — абстрагированный выбор того, какую траекторию индивид хотел бы выбрать, если бы у него не было ограничений;

2. Появление конкретных намерений или планов — осознанных решений о поступлении в конкретные учебные заведения с учётом реальных возможностей, конкурса, рынка труда;

3. Реальное поведение — фактические действия (поступление и получение образования);

4. Реализация на рынке труда — востребованность образования в профессиональной деятельности и его влияние на трудоустройство[176].

Академическое развитие можно интерпретировать как динамическое движение внутри этой последовательности. На этапе ориентаций у абитуриента формируется интерес к обучению, что может заложить

---

[174] Там же. С. 21.

[175] Константиновский Д.Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся. 2018. № 16. С. 171-191. С. 183.

[176] Там же.

когнитивные и ценностные предпосылки будущего академического роста. На этапе намерений проявляется способность к целеполаганию и осмысленному выбору образовательной траектории. На следующем этапе проявляется реальное социальное поведение, однако оно зависит от того, насколько в академической среде существуют возможности участвовать в исследовательской и проектной деятельности, получать профессиональные и цифровые компетенции. На этапе реализации академическое развитие уже может подтверждаться способностью индивида использовать полученные знания и навыки в профессиональной деятельности.

Актуализационно-потенциальный подход (В.Н. Фомин) рассматривает развитие личностного потенциала как процесс актуализации внутренних ресурсов, который включает в себя три последовательные стадии: определение врождённых и приобретённых потенций (задатков), формирование на их основе личностного потенциала, его активизацию и реализацию в деятельности[177].

Согласно В.Н. Фомину, личностный потенциал имеет двойственную природу: возможностную и потребностную. В возможностном аспекте он определяется как совокупность сформированных способностей, средств и. ресурсов, обеспечивающих готовность личности к социальной и профессиональной активности. В потребностном аспекте это система осознанных мотивов, интересов и целей, направляющих использование этих возможностей. Эти два аспекта взаимосвязаны: возможности без осознанных потребностей остаются нереализованными, а потребности без возможностей ведут к снижению активности. Их согласование происходит в процессе социализации и профессионального становления личности, когда социальные среды создают условия для развития внутренних потенций[178].

---

[177] Фомин В.Н. К определению понятия личностного потенциала // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 244-249.
[178] Там же. С. 246-248.

Понятие «потенциала» нередко рассматривается как ещё нераскрытые способности, которые подлежат выявлению и включению в деятельность. Однако недостатком такого подхода является то, что личностный потенциал в таком случае сужается до предпосылок успешной определённой деятельности и фактически превращается в «потенциал деятельности», а не в более широкую характеристику личности[179].

Если предыдущие подходы акцентируют внимание скорее на процессе и способах раскрытия потенциала, то ***компетентностный подход*** описывает результаты этого развития в виде приобретённых компетенций. С.В. Кузьмина и Н.В. Власихина рассматривают личностный потенциал как интегративную способность применять свои компетенции и личностные ресурсы для эффективной профессиональной и социальной деятельности[180].

Личностный потенциал студента проявляется в сформированности профессиональных и универсальных компетенций, таких как способность ориентироваться в ценностных и культурных кодах общества, осознанно и ответственно принимать решения, включаться в коллективные формы взаимодействия, не теряя идентичности, адаптироваться к изменяющимся условиям и сохранять стабильность личного вектора развития[181]. Современные вузы ориентированы на формирование профессиональной конкурентноспособной личности студента, способной к эффективной деятельности, самостоятельному поиску знаний и реализации творческого и интеллектуального потенциала[182].

---

[179] Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 46.

[180] Кузьмина С.В., Власихина Н.В. Развитие личностного потенциала студента с позиций компетентностного подхода // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 3 (1). С. 26-32.

[181] Булаева М.Н., Колдина М.И., Ершов В.Ю. Особенности проявления личностного потенциала студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 2 (78). С. 58-60.

[182] Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А. Профессионально-личностное развитие конкурентоспособности студента в теории и практике современного вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12, № 1. С. 54-60. С. 58.

Рассмотренные подходы позволяют интегрировать образовательный, социально-культурный и индивидуальный компоненты в единую структуру личностного потенциала. Для представления структуры личностного потенциала студента предлагается следующая модель (рис. 1):



Рис. 1. Модель структуры личностного потенциала студента

Источник: составлено автором

Образовательный компонент отвечает за формирование компетенций и развитие разностороннего мышления, что задаёт ориентиры для реализации в академической и профессиональной среде. *Социально-культурный* компонент придаёт полученным знаниям контекст через взаимодействие, общие ценности и коллективную деятельность, что превращает знания в реальный опыт. *Индивидуальный компонент* позволяет усваивать академические и социальные нормы осознанно. В академической среде сочетаются образовательные ресурсы и социально-культурные практики, чтобы грамотно раскрыть индивидуальные способности и трансформировать их в осознанные цели и траектории развития.

Итак, личностный потенциал студента целесообразно рассматривать как интегральную характеристику личности, включающую совокупность её

способностей, ценностно-мотивационных установок, механизмов саморегуляции и рефлексии, а также готовности к академическому, социальному и профессиональному действию, которые формируются, развиваются и проявляются в процессе обучения и взаимодействия с университетской средой.

Академическая среда исторически была пространством, в котором создаются возможности для реализации личностного потенциала. Однако актуальным остаётся вопрос о том, каким образом вузы создают условия для этого. Рассмотрим примеры из практик немецких вузов, которые стараются активно продвигать обучение по индивидуальным образовательным траекториям и поддерживают гибкие программы обучения, которые позволяют учитывать различные темпы, интересы и личные цели студентов.

Гумбольдт рассматривал университет прежде всего как пространство для формирования целостной личности. С этим связано его требование к „zweckfreie Bildung“, т.е. к свободном от утилитарных целей образованию, ориентированном на личностное развитие. Оно подразумевает развитие умений студентов действовать осознанно, брать ответственность, мыслить критически и самостоятельно. В гуманистической трактовке высшее образование понимается как Fach- und Selbstbildung, то есть одновременно профессиональное и личностное становление. Студент в течение нескольких лет должен погружаться в свою область знания и благодаря этому развивать своё мировоззрение, профессиональные и универсальные компетенции[183].

Образовательные программы современных немецких вузов, несмотря на различия в содержании, так или иначе преследуют одну общую цель — подготовить индивида к тому, чтобы он был способен справляться со внешними вызовами[184]. Развитие личности понимается как целостный процесс

[183] Hoidn S. Persönlichkeitsentwicklung an der Universität als zentrales Studienziel // Vom Sinn der Soziologie. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft / A. Brosziewski, C. Maeder, J. Nentwich (eds.). Wiesbaden : Springer VS, 2015. S. 219-236. S. 220.
[184] Miksch A., Ostermaier H. Achtsamkeit im Studium: Impulse für eine gesundheitsfördernde Hochschulentwicklung. Berlin : Springer, 2024. S. 27.

формирования устойчивой личности, который включает передачу профессиональных знаний и развитие универсальных навыков: способность к саморефлексии, самостоятельному действию и развитие этических ориентиров. Также внимание уделяется развитию „Gestaltungskompetenz“ («формирующей компетенции») как готовности к изменениям в контексте устойчивого развития[185]. Система образования Германии всё больше ориентируется на развитие Future Skills — способностей, которые обеспечивают самостоятельное действие в условиях неопределённости, что демонстрирует смещение акцента с традиционной модели передачи знаний на умение решать новые задачи и брать ответственность за свои решения[186].

Научный совет Германии (Wissenschaftsrat), ведущий консультативный орган в сфере науки и образования страны, подчёркивает в своих актуальных рекомендациях, что успешное обучение не должно быть просто прохождением курсов и сдачей экзаменов. Личностное развитие студентов достигается благодаря академической социализации, совместной рефлексии и самостоятельному освоению знаний. Совет также подчёркивает необходимость создания таких форматов обучения и организации учебного процесса, которые способствуют развитию у студентов научного мышления, способности к креативности, умению вести диалог, а также усилению их личной ответственности за собственное обучение[187].

В Германии отмечается трансформация отношения к науке, которая выражается в переосмыслении её взаимосвязи с практикой и обществом и изменении представлений о студентах как об активных субъектах обучения. В частности, исчезает чёткое разделение науки и общества. Вузы начинают чаще ориентировать научную деятельность на общественные проблемы и на взаимодействие с практикой совместно производить знания с внешними

---

[185] Там же. С. 27-29.

[186] Ehlers U.-D. Future Skills für die Welt von morgen: Das Future-Skills-Triple-Helix-Modell der Handlungsfähigkeit in emergenten Praxiskontexten // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 355-373. S. 356-357.

[187] Wissenschaftsrat. Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. Köln: Wissenschaftsrat, 2022. S. 28-30.

акторами[188]. Помимо этого, социальные компетенции в европейском высшем образовании становятся важными элементами подготовки студентов к быстро меняющемуся миру, в котором профессиональная успешность всё более начинает зависеть от способности сотрудничать, выстраивать коммуникацию и участвовать в общественной жизни[189].

По данным международной Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), вузы и научные учреждения активно участвуют в совместной деятельности с индустриальными партнёрами. Это отражается в росте совместных патентов и мобильности выпускников в прикладных областях, в том числе в сфере ИКТ[190]. Страны ОЭСР, в число которых входит Германия, поддерживают эти процессы с помощью грантов, налоговые льготы и меры по развитию трансфера знаний.

Сегодня повышается значимость развития у студентов цифровых навыков: умения обучаться в цифровой среде, работать в виртуальных командах, обладания цифровой грамотностью в работе с данными („Data Literacy“) и критически осмысливать собственные цифровые практики. Вузы всё активнее взаимодействуют с индустрией и осуществляют постоянную корректировку компетентностных требований в соответствии с запросами рынка труда, в том числе в сфере цифрового развития[191].

Цифровые технологии способствуют развитию самоуправляемого обучения студентов, т.к. они позволяют более гибко организовывать учебный процесс, структурировать учебные материалы и задания, выбирать

---

[188] Gottschalk I. Auf dem Weg zu einer transdisziplinären, transformativen Hochschuldidaktik: Das Konzept der öffentlichen Soziologie als hochschuldidaktische Bezugswissenschaft // Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven / R. Rhein, J. Wildt (Hrsg.). Bielefeld: transcript, 2023. S. 305-322. S. 306-311.

[189] Brdulak J., Lewicki J., Beseda J. [et al.]. The Development of Graduates' Social Competences. The Case Studies from Four European Universities in the Context of Higher Education Public Policy in Poland, Germany, Latvia and the Czech Republic // Studia z Polityki Publicznej. 2020. Vol. 7, No. 1. P. 99-120. P. 99-104, 107.

[190] University-Industry Collaboration: New Evidence and Policy Options. Paris: OECD Publishing, 2019. P. 20, 45-46.

[191] König C., Mahrt K. Schwerpunkte und Themen des Sammelbands // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden: Springer VS, 2021. S. 9-21. S. 16.

индивидуальную траекторию освоения содержания, фиксировать результаты работы и оценивать собственный прогресс, в частности благодаря инструментам предварительной диагностики знаний, интерактивным заданиям и средствам обратной связи[192]. Таким образом, цифровые инструменты технологии помогают студентам становится активными субъектами собственного образовательного процесса

В Германии существует межвузовский проект по созданию ИИ-ассистента для высшего образования HAnS (Hochschul-Assistenz-System). Проект финансируется в рамках инициативы Bund-Länder-Initiative KI in der Hochschulbildung[193]. Изначально платформа создавалась как система с функциями транскрибирования учебных материалов, умного поиска по ним, автоматической генерации рекомендаций. Затем в систему был встроен чат-бот, что позволило студентам получать более гибкую автоматическую обратную связь после проверки заданий. Исследование на основе групповых дискуссий со студентами (K. Schelling и S. Go) показало, что сами студенты воспринимают ИИ на данной платформе в трёх возможных ролях: как помощника в обучении (Lernhilfsmittel), наставника (Coach) и партнёра по обучению (Peer). При этом студенты предпочитают такие формы общения и поддержки со стороны ИИ, которые не управляют учебным процессом напрямую, а только дают советы или ответы по запросу, оставляя принятие решений за обучающимися и таким образом поддерживая их автономию[194].

Согласно аналитическому докладу „Monitor Digitalisierung 360°, заметное место в образовании занимают форматы, сочетающее очное и

---

[192] Roß D., Nickel J. Selbstgesteuertes Lernen in digitalen Lehr-Lernarrangements fördern – eine Perspektive für die Hochschullehre // Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development. 2022. Vol. 2, № 1. S. 14-20. S. 16-18.

[193] Digitale Hochschulbildung // Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt. URL: https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/Hochschulen/DigitaleHochschulbildung/digitalehochschulbildung.html (Дата обращения: 18.06.2025)

[194] Schelling K., Go S. KI als Lernhilfsmittel, Coach oder Peer wie können Large Language Models das Selbststudium unterstützen? Ergebnisse einer explorativen Erhebung zur studentischen Perspektive auf künstliche Intelligenz // Räume der Hochschullehre: Bildungsorte für die Zukunft / L. Mrohs [u.a.] (Hg.). Bielefeld : transcript Verlag, 2026. S. 179-196. S. 179.

цифровое обучение, такие как Blended Learning и гибридные занятия. Более половины руководств вузов (51,1%) отмечают, что эти подходы находятся в центре стратегических дискуссий, причём такие форматы оцениваются как более значимые, чем исключительно очные или только онлайн-модели[195].

Одним из значимых факторов, способствующих расширению академического опыта, остаётся академическая мобильность. Согласно отчёту DAAD за 2024 год, в зимнем семестре 2023/24 в Германии 13,2% от числа всех студентов являлись иностранцами. Исходящая мобильность немецких студентов демонстрирует умеренное снижение. К примеру, в 2021 году за рубежом обучалось 5% от общего числа студентов, что на 2% меньше, чем в 2016 году. Доля краткосрочных академических поездок за два десятилетия снизилась с 32% до 19%. Основными направлениями для немецких студентов по обмену остаются Австрия, Нидерланды, Швейцария и Великобритания[196].

Результаты исследования DAAD (2022 г.) показали, что большинство иностранных магистрантов (76%) планируют остаться в Германии после обучения, однако среди студентов бакалавриата такой показатель ниже и составляет всего 42%. В целом студенты, лучше владеющие немецким языком и имеющие продолжительный опыт проживания в Германии, реже хотят уезжать после окончания обучения. Помимо этого, чаще остаются студенты технических направлений из-за наличия широких карьерных возможностей[197].

Итак, в немецкой образовательной системе придаётся большое значение раскрытию личностного потенциала обучающихся, особенно в контексте самостоятельности, рефлексии, а также их подготовке к социально ответственному участию в общественной жизни. Однако длительное время

---

[195] Budde J., Friedrich J.-D. (Hrsg.). Monitor Digitalisierung 360°: Wo stehen die deutschen Hochschulen? : Arbeitspapier Nr. 83. Hochschulforum Digitalisierung, 2024. S. 39.

[196] Deutscher Akademischer Austauschdienst e. V. (DAAD). Wissenschaft weltoffen 2024: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. Bielefeld: wbv Publikation, 2024. S. 65-67.

[197] Pineda J., Kercher J., Falk S., Thies T., Yildirim H. H., Zimmermann J. Accompanying International Students in Germany to Academic Success: Results and Recommendations from the SeSaBa Project: DAAD Study. 2022. P. 48.

отсутствовали валидные инструменты для измерения таких компетенций (например, критического мышления и других сложных когнитивных навыков). Это порождало разрыв между нормативно закреплёнными целями и фактическими результатами обучения.

Министерство образования и исследований Германии (BMBF) инициировало программу KoKoHs („Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“, 2011-2020), которая была ориентирована на теоретическую разработку модели компетенций и создание эмпирически проверенных инструментов их оценивания[198]. Реализация программы стала важным этапом институционализации компетентностных исследований в Германии и позволила сформировать методологически согласованную систему диагностики студенческих компетенций, позволяющую проводить международные сравнения[199].

Оценивание компетенций строилось на заданиях, строго соотнесённых с теоретической моделью. Каждое задание отражало отдельные элементы компетентности и позволяло выявлять характерные способы рассуждения, анализа и решения задач. Инструменты опирались на анализ около 1 000 модульных описаний, более 1 500 учебных материалов и данные экспертных интервью. Это обеспечило соответствие компетенций реальным академическим и профессиональным требованиям[200]. Программа KoKoHs является частным примером ориентации немецкой системы на измеримость и стандартизацию результатов обучения, где развитие личностного потенциала включается в систему управленческих практик.

---

[198] Zlatkin-Troitschanskaia O. Advances and Perspectives of Competence Research in Higher Education Report on the German KoKoHs Program // International Journal of Chinese Education. 2021. No. 10 (1). P. 67-84. P. 67.

[199] Lautenbach C., Toepper M., Zlatkin-Troitschanskaia O., Pant H. A., Molerov D. Kompetenzen von Studierenden Ergebnisse des „KoKoHs“-Programms im Kontext der nationalen und internationalen Assessmentpraxis // Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive / N. Hericks (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2018. S. 199-216. S. 205-206.

[200] Там же. С. 205-206.

Выводы к параграфу §1.2. Представленные подходы к личностному потенциалу студента позволяют рассматривать данное понятие как интегральную характеристику, формирующуюся во взаимодействии индивидуальных способностей, условий образовательной среды и норм академического сообщества. В рамках исследования развитие личностного потенциала рассматривается как процесс преобразования мотивации, способностей и знаний в осознанные цели, ценности и траектории развития в академической и профессиональной среде.

Студент начинает выступать самостоятельным субъектом собственного академического развития, обладающий способностью к рефлексии, самостоятельному выбору образовательной траектории и участию в институциональных изменениях. Это выражается в распространении гибких и персонализированных образовательных форматов, практик проектного обучения, ориентации на формирование компетенций, предполагающих самостоятельное действие в условиях неопределённости.

Цифровизация высшего образования усиливает субъектную позицию обучающихся с помощью расширения возможностей их участия в гибких форматах обучения с разнообразными образовательными ресурсами. Она способствует рефлексивному контролю над собственным образовательным процессом, что выражается в возможности отслеживать свой прогресс, оценивать результаты и корректировать образовательную траекторию на основе обратной связи и накопленного опыта.

Личностное развитие и раскрытие личностного потенциала приобретают реальное содержание при наличии институциональных и организационных условий и педагогических практик, направленных на поддержку и реализацию потенциала. Современная управленческая модель академического развития отходит от одностороннего и нормативного внешнего воздействия и трансформируется в субъектно-ориентированный тип взаимодействия, который основан на соучастии и координации действий различных акторов академической среды.

§1.3. Цифровая модернизация как контекст трансформации академического развития

Цифровая модернизация высшей школы формирует структурный контекст функционирования современного вуза, в рамках которого переопределяются цели, инструменты и результаты академического развития. Использование цифровых платформ, онлайн- и гибридных форматов обучения трансформируют способы производства и передачи знания, а также влияют на формы академической коммуникации.

Для начала необходимо разграничить понятия «оцифровка», «цифровизация», «цифровая трансформация» и «цифровая модернизация» образовательной среды. Оцифровка понимается как технический перевод материалов в цифровую форму; цифровизация — этап внедрения цифровых технологий в образовательные и управленческие процессы; цифровая трансформация предполагает уже системные, качественные изменения образования, которые затрагивают его структуру, цели, взаимодействия и ценностные основания[201]. Цифровая трансформация затрагивает подходы к обучению, расширяет образовательные возможности и воспроизводит новые требования к адаптации акторов к изменениям[202].

Цифровая модернизация высшего образования представляет собой уже целенаправленную государственную стратегию, направленную на переход к новому типу общественного устройства («цифровому обществу»), основанному на производстве и обработке информации и знаний. Цифровая модернизация рассматривается как проект, связанный с разработкой, заимствованием и внедрением комплекса цифровых технологий обработки

---

[201] Котлярова И.О. Цифровая трансформация образования как инновация // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14, № 1. С. 6-21.

[202] Косников С.Н., Золкин А.Л., Дубоносова Е.А. Интеграция онлайн-образования в традиционные модели высшего образования в условиях цифровой трансформации // Экономика и управление: проблемы, решения. 2024. № 12, т. 3. С. 155-163. С. 157.

данных[203]. Она предполагает стратегическую интеграцию цифровых инструментов в преподавание, развитие новых компетенций и форматов взаимодействия. При этом важно учитывать то, насколько цифровые решения органично встраиваются в существующие управленческие процессы[204].

Цифровая модернизация предполагает долгосрочные структурные преобразования: модернизацию образовательной инфраструктуры, переоборудование аудиторий. Исследователи (R. Tegtmeyer,) отмечают, что в условиях длительных бюрократических процедур такие изменения часто отстают от реальных потребностей вузов. К примеру, в Германии нередко после завершения строительных работ инфраструктура зданий уже может частично устаревать. В связи с этим необходимы «быстро реализуемые и экономически эффективные преобразования», чтобы вовремя удовлетворять возникающие требования к аудиториям, рабочим зонам и лабораториям[205].

Для понимания процессов цифровой модернизации немецких вузов рассмотрим концепцию цифровой культуры Штальдера, которая используется для переосмысления образовательных процессов. В традиционной модели распространение знаний происходит благодаря институционально закреплённым формам преподавания и академической коммуникации. Цифровая среда расширяет возможности участия в совместном производстве знаний и изменяет практики преподавания и способы освоения знаний[206].

Феликс Штальдер понимает цифровизацию не как совокупность технологий, а как новый способ организации социальных связей и

---

[203] Смирнов В.Э. Цифровизация как форма модернизации // Журнал Белорусского государственного университета. Социология, 2022. № 1, С. 23-32. С. 26.

[204] Pietzonka, M. Digitalisierung von Hochschulen als Change-Management-Projekt. Organisationspsychologische Praxisempfehlungen — In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 2017. 26 (2), S. 20-31. S. 21.

[205] Tegtmeyer R. Hochschulbau in Deutschland: Anforderungen und Aussichten. In: R. Tegtmeyer (Hrsg.), Betrachtungen zum Hochschulbau in Deutschland — Eindrücke, Erfahrungen, Erkenntnisse (HIS-HE: Forum 4|2021), (pp. 8-13). HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V., 2021. S. 8-9.

[206] Ruge W.B. Diversität in Digitalisierungstheorien // Diversität und Digitalität in der Hochschullehre: Innovative Formate in digitalen Bildungskulturen / T. Witt [u.a.] (Hg.). Bielefeld: transcript, 2024. S. 15-26. S. 21-22.

взаимодействий. Его концепция «культуры цифровой эпохи» („Die Kultur der Digitalität“) позволяет рассматривать цифровые технологии как посредников новых социальных практик, формирующих среду для новой культурной структуры. Она характеризуется тремя взаимосвязанными чертами: референциальностью („Referentialität“), общинностью („Gemeinschaftlichkeit“) и алгоритмичностью („Algorithmizität“). Референциальность относится к заимствованию, цитированию и переработке уже существующего культурного материала в новые смысловые контексты. Здесь одновременно важны узнаваемость источника и свобода его интерпретации. Общинность обозначает коллективное производство знаний в рамках цифровых сообществ, которые выступают реальными субъектами культурного производства. Алгоритмичность отражает определяющую роль алгоритмов при отборе, организации и репрезентации информации. Разработчики алгоритмов сами получают значительную власть над культурными процессами[207].

Согласно Штальдеру, цифровизация открывает исторически новые возможности взаимодействия «человеческих и нечеловеческих акторов»[208]. В сфере высшего образования это проявляется в том, что сам процесс обучения начинает включать не только преподавателей и студентов, но и цифровые платформы, алгоритмы и другие инструменты. Цифровое обучение перестаёт быть экспериментальным или «периферийным», а становится центральным элементом образовательной системы[209]. Таким образом, цифровые технологии уже не являются пассивными инструментами, а сами влияют на то, как выстраиваются образовательные практики.

Вузы становятся «проводниками» цифрового образования, в том числе благодаря увеличению доступности онлайн-образования и интеграции

---

[207] Stalder F. Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2016. S. 97-99, 131, 166-167.
[208] Bormann I., Truschkat I. Soziale Innovationen und Vertrauen am Beispiel von Digitalisierung im Bildungsbereich // Soziale Innovation im Kontext: Beiträge zur Konturierung eines unscharfen Konzepts / E. Schüll [u.a.] (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2022. S. 79-101. S. 88.
[209] Там же. С. 88-89.

различных групп населения в цифровую образовательную среду в рамках третьей миссии[210].

При этом данный процесс сопровождается новыми рисками. Во всемирном докладе ЮНЕСКО по мониторингу образования за 2023 г. отмечается стремительный рост образовательного онлайн-контента. Однако качество и разнообразие материалов контролируется недостаточно, а 90% контента создаётся в Европе и Северной Америке, т.е. в политически и экономически доминирующих регионах, и в большинстве своём представлено на английском языке[211]. Таким образом, цифровая образовательная среда формируется за счёт увеличения количества и доступности образовательных материалов и усиления роли алгоритмических механизмов их отбора и продвижения. С развитием поисковых систем и технологий персонализации такие механизмы всё чаще определяют видимость конкретных ресурсов и авторов и влияют на то, какие акторы получают преимущество в производстве и распространении массового образовательного контента.

Сегодня ИИ становится вторым важнейшим двигателем цифровизации наряду с интернетом[212]. Идеи воплощения разума вне человеческого сознания сопровождали людей ещё с античности; люди всегда стремились к обеспечению решений задач посредством вычислительных операций и выходу за пределы собственных возможностей[213]. Технологии постоянно развивались, что привело к появлению систем ИИ, способных анализировать большие данные, выявлять закономерности и улучшать результаты за счёт машинного

---

[210] Воеводина Е.В. Анализ «третьей миссии университетов» в разрезе образовательных рисков цифрового неравенства // Цифровая социология / Digital Sociology. 2022. № 5 (1). С. 54-63.

[211] ЮНЕСКО. Всемирный доклад по мониторингу образования 2023. Технологии в образовании: на чьих условиях? Резюме. Париж: UNESCO, 2023. С. 8-9.

[212] Miebach B. Soziologische Theorien der Digitalisierung: Eine Einführung. Wiesbaden : Springer VS, 2023. S. 24.

[213] May S., Szczypien N., Vahldiek K., Klawonn F. Die Rolle Künstlicher Intelligenz in Assistiven Technologien // Assistive Technologien im Sozial- und Gesundheitssektor. Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2022. S. 51-77. S. 51-52.

обучения. Сегодня ИИ способен решать такие задачи, которые ранее считались исключительно сферой человеческого интеллекта[214].

Системы ИИ изменяют саму логику управления социальными системами, т.к. она начинает строиться не на заранее заданных правилах, а на анализе данных, выявлении скрытых закономерностей и автоматической оптимизации процессов[215]. ИИ прогнозирует вероятные ориентиры действий индивида, опираясь на заранее заданные модели, содержащие предположения о человеческом поведении, целях и условиях среды[216].

Подобные системы начинают активно использоваться в вузах Германии. К примеру, распространяются технологии Learning Analytics (LA) — инструменты, позволяющие анализировать поведение студентов, давать рекомендации по мере обучения и прогнозировать академические риски, такие как возможное отчисление[217]. Вместе с тем применение ИИ в образовательной сфере актуализирует нормативно-этические проблемы, такие как непрозрачность алгоритмов ИИ, непонимание студентами оснований оценок и рекомендаций подрывает доверие к таким системам [218].

Эксперты (J. Henke и др.) подчёркивают существующую нормативную неопределённость использования ИИ в образовательной среде в Германии. ИИ может использоваться в образовании в различных формах, например, в качестве вспомогательного инструмента для определённых задач (выполнение

---

[214] Miebach B. Soziologische Theorien der Digitalisierung: Eine Einführung. Wiesbaden : Springer VS, 2023. S. 24-26.

[215] Spöttl G., Tärre M. Wandel durch Digitalisierung Herausforderungen für Berufsbildung und Didaktik // Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung / G. Spöttl, M. Tärre (ed.). Springer, 2024. S. 95-109. S. 98.

[216] Baecker D. Wir zählen nicht nur bis eins: Künstliche Intelligenz im Kontext // (Un)ergründlich? Künstliche Intelligenz als Ordnungsstifterin / K. Krenn, S. Hunt, P. Parycek (Hrsg.). Berlin: Fraunhofer-Gesellschaft, 2020. S. 29-45. S. 31-33.

[217] Scheidig F., Holmeier M. Learning Analytics aus institutioneller Perspektive: Ein Orientierungsrahmen für die hochschulische Datennutzung // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke / Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 215-232. S. 221-222.

[218] Rohs M., Weber C. Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung // Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung / W. Jütte, M. Rohs (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS, 2020. S. 455-478. S. 468.

перевода, поиска идей). Однако ИИ также позволяет делегировать ему фактическое авторство, принятие решения или создание готового результата вместо человека. В немецких вузах до сих пор нет чёткого разделения подобных форм использования ИИ на приемлемые и недопустимые[219].

Подобная нормативная неопределённость усугубляется неоднородным уровнем цифровых компетенций субъектов образовательного процесса. Кастельс отмечает, что эффективность цифровых инструментов в обучении определяется не самими технологиями, а уровнем цифровой и педагогической компетентности преподавателей[220]. М. Пренски описал различия в использовании цифровых технологий между поколениями через понятия «цифровых аборигенов» и «цифровых иммигрантов». Преподаватели выступают цифровыми мигрантами, прошедшими свою социализацию ещё до цифровой эпохи и разговаривающими на «доцифровом языке». Они обучают поколение цифровых аборигенов, для которых «цифровой язык компьютеров, видеоигр и интернета» является родным. Осваивая новые технологии, преподаватели сохраняют «акцент», проявляющийся в неуверенном использовании цифровых инструментов[221].

Увеличившееся внимание к цифровизации процессов в Германии не является случайным, т.к. страна на своём опыте столкнулась со множеством трудностей во время пандемии COVID-19. Незадолго до пандемии исследования (H. Gilch и др.) выявляли существенные различия в оценке цифровых компетенций различных категорий персонала немецких вузов. Так, в 2018 году уровень цифровых компетенций научного персонала оценивался как высокий в 47,7% случаев, а среди сотрудников технических или административных подразделений этот показатель составил всего 20,9%. При

---

[219] Henke J., Begenat M. Generative KI in der Hochschulkommunikation. Ergebnisse der 3. Welle – 2025 (HoF-Arbeitsbericht 135). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2026. S. 9-10.

[220] Castells M. Die Internet-Galaxie: Internet, Wirtschaft und Gesellschaft / Übers. R. Kößler. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021. S. 237.

[221] Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. MCB University Press, 2001, Vol. 9. No 5. P. 1-6. P. 1-2.

этом доля высоко оценённых компетенций оказалась значительно ниже в восточных землях: у научного персонала она составила 13,3% в вузах Восточной Германии и 51,2% в Западной; у неакадемического персонала — 6,3% против 22%. Также 71,4% представителей вузов по всем землям отмечали высокий кадровый дефицит в данной сфере, при этом здесь различия между Востоком и Западом практически отсутствовали[222].

В 2019 году в Германии отмечалась «сдержанность немецких вузов в систематической разработке и предоставлении инновационных цифровых образовательных программ», что объяснялось тем, что в стране была недостаточно развита цифровая инфраструктура, а процессы реформирования образования занимают длительное время, в отличие от динамично развивающихся процессов цифровизации[223]. В том же году, согласно экспертно-аналитическому отчёту Centre for European Policy Studies, страна заняла последнее место в ЕС по уровню готовности к переходу на цифровое обучение, в качестве причин этого в исследовании называются недостаточные инвестиции в цифровую инфраструктуру, низкая скорость интернет-соединения и ограниченный широкополосный доступ в ряде регионов[224].

В период пандемии Германия столкнулась с последствиями долгосрочного недооценивания важности цифровизации и развития цифровых компетенций. По оценкам экспертов, наибольшие трудности при переходе на дистанционное обучение в то время были связаны не столько с техникой, сколько с недостатком цифровых навыков преподавателей[225]. Пандемия стала

---

[222] Gilch H., Beise A. S., Krempkow R., Müller M., Stratmann F., Wannemacher K. Digitale Kompetenzen in der Hochschulstrategie. Quo vadis? Ergebnisse einer bundesweiten Schwerpunktstudie zur Digitalisierung an Hochschulen // Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland / R. A. Fürst (Hrsg.). Wiesbaden : Springer, 2020. S. 443-456.

[223] Mah D.-K., Hense J. Zukunftsfähige Formate für digitale Lernangebote innovative didaktische Ansätze am Beispiel einer Lernplattform für Künstliche Intelligenz // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 617-632. S. 619.

[224] Index of Readiness for Digital Lifelong Learning: Changing How Europeans Upgrade Their Skills: Final Report. CEPS Centre for European Policy Studies, 2019. P. 23.

[225] „Durch diese Krise einen digitalen Durchbruch geschaffen“ // Deutschlandfunk. URL: https://www.deutschlandfunk.de/lehre-an-den-hochschulen-durch-diese-krise-einen-digitalen.694.de.html?dram:article_id=475467. (Дата обращения: 18.06.2025)

важным ускорителем процессов цифровизации, особенно в контексте преподавания, технически-дидактической поддержки преподавателей и развития цифровой инфраструктуры[226]. Полученный опыт стал предметом осмысления, а эффективные цифровые практики — основной для закрепления в долгосрочном развитии высшего образования[227].

В вузах Германии сегодня активно используются цифровые технологии, например, специализированные образовательные системы (Learning Management Systems, LMS), которые позволяют размещать учебные материалы, структурировать курсы, проводить упражнения[228]. Также используются системы Campus Management Systems (CMS) для управления данными студентов и сопровождения образовательных процессов[229].

Появление мультимодальных модулей для самостоятельного обучения в системах LMS даёт студентам больше возможностей планировать время и обеспечивает им большую гибкость в распределении времени на учёбу и личную жизнь. Также такие системы включают в себя различные цифровые инструменты, в том числе интерактивные доски для совместной работы (например, Miroboard), цифровые пинборды (например, TaskCard) и интерактивные учебные материалы. Они позволяют создавать индивидуализированную среду, учитывающую разные стили обучения[230].

---

[226] Lübcke M., Bosse E., Book A., Wannemacher K., Gilch H. Impact of the COVID-19 Pandemic on the Digitalization and Strategic Development of German Universities // Proceedings of EUNIS 2022 The 28th International Congress of European University Information Systems / J.-F. Desnos, R. Yahyapour, R. Vogl (eds.). Vol. 86. P. 87-94. S. 88.

[227] Digitalisierung der Hochschulbildung // Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt. VDI/VDE Innovation + Technik GmbH, 2023. URL: https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/726018_Digitalisierung_der_Hochschulbildung.pdf (дата обращения: 05.04.2025). S. 3.

[228] Görl-Rottstädt D., Heinrich-Zehm M., Arnold M., Köhler M., Hähnlein V. Online Teaching in Lockdown: Analysis of the Usage Behaviour of Collaborative Tools by Students and Teachers in the Context of Higher Education and Vocational Education // Proceedings of the 7th International Conference on Education. 2021. Vol. 7, No. 1. P. 265-276. P. 266-268

[229] Scheidig F., Holmeier M. Learning Analytics aus institutioneller Perspektive: Ein Orientierungsrahmen für die hochschulische Datennutzung // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 215-231. S. 216.

[230] Trapp A., Klewin G. Jonglage mit zu vielen Bällen?! Digitalität, Diversität und pädagogischer Doppeldecker als Anspruch an Lehrveranstaltungen in der Lehrer:innenbildung // Diversität und

Благодаря цифровой модернизации появляются новые формы социальных взаимодействий, которые уже невозможно представить без использования цифровых устройств и необходимых для этого навыков. В преподавании цифровые технологии используются как способ делегирования отдельных элементов преподавательской деятельности на цифровые носители, к примеру перенос объяснения материала в видео-форматы[231].

Значительная часть коммуникации в образовательной среде перемещается на управляемые цифровыми платформами каналы. Подобные каналы требуют от участников определённых форм активности и фиксируют действия как наблюдаемые операции — например, отметки о просмотре студентами материала, его обновление. Важным показателем образовательного взаимодействия начинают выступать поддающиеся контролю цифровые следы, оставляемые на платформах[232].

Цифровые образовательные платформы нередко заимствуют элементы социальных сетей: они позволяют публиковать и комментировать материалы и использовать мультимедийный контент. При этом наблюдаются различия между коммуникацией в социальных сетях и цифровых сетях вуза. На учебных платформах коммуникация происходит более сдержано, поскольку основная цель таких платформ — обучение, а не самопрезентация[233].

Трансформируются способы взаимодействия и управленческого контроля между субъектами академического развития — студентами, преподавателями и административным персоналом. Исследования (M. Godsk

---

Digitalität in der Hochschullehre / T. Witt [u.a.] (Hrsg.). Bielefeld : transcript Verlag, 2024. S. 103-115. S. 109.

[231] Ketter V., Schmidt J., Tsirikiotis A. Digitalisierung der Hochschulbildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive: Das Forschungsprojekt «DISTEL» // Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. / B. Getto, P. Hintze, M. Kerres (Hrsg.). Waxmann, 2018. S. 84-92. S. 87-89.

[232] Gourlay L. Surveillance and Datafication in Higher Education: Documentation of the Human // Postdigital Science and Education. 2024. No. 6. P. 1039-1048. P. 1042-1046.

[233] Borukhovich-Weis S. [et al.]. Mobiles Lernen, Selbststeuerung und Gamification. Ergebnisse einer qualitativen Begleitstudie zu Chancen und Grenzen einer Inverted-Classroom-Veranstaltung in der Lehrer*innenprofessionalisierung // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke / Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 475-493. S. 489.

и K.L. Møller) показывают, что технологии могут поддерживать коммуникацию и повышать вовлечённость студентов с помощью социальных сетей, аудиовизуальных средств. Однако важны также регулярное взаимодействие с преподавателями и однокурсниками, активное участие преподавателя; также эффективность коммуникации зависит от степени развития цифровых навыков[234]. Недостаточно налаженные каналы коммуникации могут привести к рискам отчуждения студентов, снижению мотивации и симуляции образовательной деятельности[235]

Исследование, проведённое сотрудниками кафедры социологии МГИМО в 2020 году, показало, что одним из значимых последствий массового перехода к дистанционному обучению стала переоценка качества коммуникации во время пандемии. 46% студентов немецких вузов назвали отсутствие социального общения главным недостатком онлайн-образования. Для российских студентов эта проблема также значима (20,9%), однако на первое место вышли технические сбои и трудности с подключением (24,1%).

При этом студенты определили и ряд преимуществ дистанционного обучения. Среди них главными оказались отсутствие необходимости тратить время на дорогу (41,7% среди студентов в России) и наличие гибкого графика (48,3% среди студентов в Германии). Российские студенты также отмечали комфортную домашнюю атмосферу, а немецкие студенты делали акцент на экологических преимуществах онлайн-формата (сокращение использования печатных материалов и снижение выбросов углекислого газа в атмосферу вследствие отказа от транспорта)[236].

---

[234] Godsk M., Møller K.L. Engaging Students in Higher Education with Educational Technology // Education and Information Technologies. 2025. No. 30. P. 2941-2976. P. 2958-2959.

[235] Чугров С.В., Галицкая Д.В. Онлайн-коммуникация в образовательной среде России и Германии: функциональные и дисфункциональные эффекты цифровизации. Коммуникология. 2021. Том 9. № 4. С. 97-113.

[236] Галицкая Д.В. Преимущества и ограничения онлайн-образования в России и Германии: восприятие онлайн-обучения студентами // Цифровой поворот в системе образования: социально-гуманитарный контекст / под ред. С.А. Кравченко, А.В. Носковой. Москва: МГИМО-Университет, 2023. С. 131-137.

Другие исследования (M. Lörz, J. Koopmann) показали, что пандемия затронула сам характер академической вовлечённости студентов. Многие студенты немецких вузов столкнулись с ухудшением финансовой ситуации, что отразилось на социальной интеграции и повысило риски отчисления. Однако для более социально уязвлённых групп (например, студентов с детьми или миграционным прошлым) онлайн-обучение обеспечило большую гибкость и улучшило их академическую интеграцию[237].

Характер коммуникации также влияет на участие студентов в образовательном процессе. К примеру, персонализированные 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. Согласно исследованию (M. Mühlhauser и D. Herrmann), около половины студентов оценивают такие письма как более «приятные» и «мотивирующие»[238], что говорит о том, как качество общения со стороны преподавателя напрямую влияет на отклик от студентов и их вовлечение в работу.

Изменения в форматах коммуникации затрагивают и неакадемический персонал, который также реагирует на изменения. Исследования (H. Haag, D. Kubiak) показали, что переход к онлайн-форматам взаимодействия во время пандемии был воспринят административными сотрудниками немецких вузов не только как вынужденная мера, но и как новые возможности. Отмечались преимущества в экономии времени и снижении транспортных издержек благодаря видеоконференциям, что позволяло эффективнее распределять время на рабочие задачи, а также удобство дистанционной работы с внешними преподавателями. Однако были отмечены и недостатки: цифровые

---

[237] Lörz M., Koopmann J. 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. 2024. No. 4. S. 495-516. S. 511-513.

[238] Mühlhauser M., Herrmann D. Studie zum Nutzen persönlicher E-Mails in der Online- und Präsenzlehre // Digitale Kulturen der Lehre entwickeln: Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge / L. Mrohs [u.a.] (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS, 2023. S. 63-89. S. 85.

инструменты могут использоваться как механизм количественной оценки и мониторинга продуктивности, что вызывало опасения по поводу усиления контроля и давления на сотрудников[239].

Согласно Нассехи, цифровые технологии превращают цифровые следы онлайн-практик в данные и формируют не столько настоящие социальные группы, сколько статистические группы, доступные для наблюдения и анализа[240]. Цифровая образовательная среда может рассматриваться одновременно как пространство обучения, коммуникации и сбора информации о поведении участников образовательного процесса.

Современные немецкие вузы внедряют специальные цифровые системы для обработки данных студентов, управления финансами и структурами организации. Однако здесь появляются организационные проблемы: слабая связь между подразделениями, фрагментация цифровых решений и отсутствие чётко определённых зон ответственности за цифровизацию на уровне вуза[241]. Распространение цифровых платформ в управлении приводит и к росту объёмов данных. В результате возникает процесс, получивший название „Datafication of Higher Education“ («датафикация высшего образования»), т.е. превращение образовательной деятельности в источник данных[242]. Уже сейчас в управлении, исследованиях и преподавании в вузах Германии отмечается большое количество данных о студентах и самих учёных[243].

В немецкоязычном социологическом поле нередко поднимаются вопросы о роли цифровизации в усилении социального неравенства. Исследователи (J. Heinz) выделяют два противоположных сценария влияния

---

[239] Haag H., Kubiak D. Hochschule in krisenhaften Zeiten: Eine qualitativ-explorative Längsschnittstudie zum Erleben der Pandemie von Lehrenden, Forschenden und Studierenden. Frankfurt am Main : Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2022. S. 24-26.

[240] Nassehi A. Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. Beck, 2019. S. 294-295.

[241] Schuetze H.G. Digitalization of German Higher Education and the Role of Europe // Journal of Comparative & International Higher Education. 2024. Vol. 16, No. 2. P. 75-85. P. 79.

[242] Scheidig F., Holmeier M. Learning Analytics aus institutioneller Perspektive: Ein Orientierungsrahmen für die hochschulische Datennutzung // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 215-231. S. 216.

[243] Borggräfe M. Wandel und Reform deutscher Universitätsverwaltungen: Eine Organigrammanalyse. Wiesbaden : Springer VS, 2019. S. 392.

цифровизации на образовательную среду. С одной стороны, технологии становятся средством достижения справедливого общества знаний с открытым доступом к информации. С другой стороны, уязвлённые группы могут быть исключены из цифровой экономики знаний, а неравенство будет усиливаться в том числе через алгоритмическую дискриминацию[244].

Несмотря на глобальные усилия ЮНЕСКО в рамках повестки «Образование 2030», преследующей в том числе цель «обеспечения всеохватного и справедливого качественного образования»[245], цифровой разрыв в Германии препятствует достижению социальной справедливости в сфере образования[246]. Цифровые технологии теоретически облегчают доступ к знаниям, однако распределение цифровых ресурсов и умение ими пользоваться по-прежнему в значительной степени зависят от различных социально-демографических и экономических факторов[247].

Участие в учебном процессе зависит не только от доступа к технологиям, но и от уверенности в их использовании. Распространено мнение, что большинство студентов являются «цифровыми аборигенами» и интуитивно овладевают новыми технологиями. На практике уровень цифровых навыков у немецких студентов зависит от многих социальных факторов. Согласно исследованиям (G. Janschitz), более высокими компетенциями обладают студенты с техническим образованием; студенты старших курсов лучше ориентируются в цифровых технологиях, чем студенты младших курсов. Студенты мужского пола демонстрируют лучшие навыки,

---

[244] Heinz J. Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft // MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 2023. No. 52. S. 191-216. S. 202.

[245] Образование преображает жизнь людей // UNESCO. UNESDOC Digital Library. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234_rus (дата обращения: 23.01.26). С. 3.

[246] Wilmers A., Keller C., Anda C. Reviews zur Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen: Zur Methodik und Diskussion von Bias in Reviewverfahren der Bildungsforschung // Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen / A. Wilmers, M. Achenbach, C. Keller (Hrsg.). Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2021. S. 7-32. S. 18.

[247] Janschitz G. Digitale Ungleichheiten im Hochschulbereich // Organisationen in Zeiten der Digitalisierung / C. Onnen [u.a.] (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS, 2022. S. 101-126. S. 101.

чем женского. В целом, базовые навыки оцениваются высоко, но специализированные (например, программирование) — значительно ниже[248].

Преподаватели немецких вузов имеют ряд трудностей, связанных с цифровизацией обучения. Как показывают следующие исследования (K. Stolz), преподаватели не ощущают реальной интеграции цифровых технологий, несмотря на широкую политическую поддержку и финансирование данного процесса. Цифровые инструменты используются преимущественно для административных задач, но не для совершенствования образовательного процесса. К тому же для преподавателей характерно скептическое отношение к цифровым форматам и недостаточное понимание их преимуществ, что может быть связано с недостатком опыта и компетенций в этой области[249]. Подобное может свидетельствовать о наличии разрыва между целями государства в рамках цифровой модернизации высшего образования и их реальным воплощением на уровне практик цифровизации.

Другое исследование (A. Vogel и др.) показало, что цифровизация не добавляет существенно новых ролей преподавателей, но усложняет и трансформирует их существующие роли, такие как эксперт, координатор, консультант и т.д. Изменения ролей связаны с расширением задач, ростом ожиданий, необходимостью развивать цифровые компетенции, техническими и правовыми вопросами использования цифровых технологий и перераспределением ответственности между преподавателями и структурными подразделениями вуза[250].

Следующий эффект проявляется том, что академическая деятельность начинает осуществляться в формах, допускающих символическое

---

[248] Janschitz G. Digitale Ungleichheiten im Hochschulbereich // Organisationen in Zeiten der Digitalisierung / C. Onnen [u.a.] (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2022. S. 101-126. S. 120.
[249] Stolz K. The Impact of Digitalisation on Higher Education Teaching in Germany // Research Handbook on the Transformation of Higher Education / L. Leišytė, J. R. Dee, B. J. R. van der Meulen (Hrsg.). Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2023. S. 281-294. S. 282, 289.
[250] Vogel, A., Riedel, J., Henschler, J. Rollenbeschreibungen von Hochschullehrenden im Kontext der Digitalisierung // Digitale Kulturen der Lehre entwickeln: Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge / L. Mrohs [u.a.] (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS, 2023. S. 103-116.

воспроизводство знаний без глубокой и содержательной вовлечённости, что являет собой симуляцию образовательных практик. В понимании Ж. Бодрийяра симуляция — это обретение знаками, образцами, символами самодостаточной реальности. Сами симуляции ставят под сомнения различия между «истинным» и «ложным», «реальным» и «мнимым»[251].

Применительно к образованию Бодрийяр писал, что обмен знаний становится «сговором, сопровождающимся горечью безразличия», при которой симуляции происходят при негласной договорённости между преподавателями и студентами[252]. Симуляцией образовательных практик является подмена действий преподавателями вузов с одной стороны ввиду формального воспроизведения процедур, демонстраций соблюдения установленного хода образовательного процесса, и студентами с другой стороны ввиду имитации освоения переданных знаний, умений и т.д.[253].

Студенты могут не читать целые научные труды, а ограничиться прочтением их кратких содержаний в интернете. Более того, во время широкого распространения технологий ИИ возможно при одном запросе за доли секунд получить краткую справку и даже анализ того, о чём говорится в том или ином тексте. Так на передний план выходит задача не выучить и запомнить материал, а знать, где его найти в случае необходимости.

Использование поисковых систем для поиска материалов может приводить к одностороннему восприятию информации. Они выдают информацию исходя из типичных запросов, что «постепенно формирует ограниченную и фрагментированную картину мира при отсутствии смысловых доминант для её упорядочивания и рационализации»[254].

---

[251] Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М. : Издательский дом «ПОСТУМ», 2015. С. 8.
[252] Там же. С. 204.
[253] Селиверстова Н.А. Имитация образовательных практик в сфере высшего образования // Социологические исследования. 2020. Т. 46, № 3. С. 71-77.
[254] Зарубина Н.Н. Непреднамеренные социокультурные последствия цифровизации: новое качество формальной рационализации, риски десоциализации и дегуманизации // XIV Международная научная конференция «Сорокинские чтения. Традиционные и новые социальные конфликты в XX веке» : материалы. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2020.

Южнокорейские психологи отмечают в этой связи «эффект цифрового слабоумия» („digital dementia“). Его суть заключается в пассивном и быстром поиске нужного материала, не прилагая усилий по осмыслению найденной информации и претворения её в собственные знания[255].

Постепенное перекладывание своего умственного труда на системы ИИ приводит к замене живого мышления упрощённым вариантом коммуникации, утрате навыков критического и системного мышления. Помимо этого, возрастает поток доступной информации, однако индивид больше не стремится интегрировать знания в свой опыт и самостоятельно осмысливать его, а потребляет их как информационный контент[256]. Подобная симуляция может подорвать не только суть академического знания, но и эффективность стратегий академического развития. Возрастает необходимость усиления мотивации студентов к осмысленному обучению и развитию критического мышления, а также поддержки содержательной коммуникации и обратной связи от студентов по вопросам реализации образовательного процесса.

На институциональном уровне важно преодолевать симуляцию образовательных практик с помощью пересмотра систем оценки и внедрения форматов, стимулирующих реальное участие: например, проектные задания, групповые дискуссии или коллоквиумы. К примеру, представляется важным отходить от модели «одного докладчика» на семинаре, предполагающей пассивную позицию остальных студентов во время доклада, и предусматривать предварительное чтение текстов всей группой с последующим коллективным обсуждением и распределённой ответственностью за анализ материала.

Обучение, основанное на активном взаимодействии и обсуждении, значительно эффективнее традиционной лекционной модели в

---

[255] Орлова Л.В. Интеллектуальная пассивность и цифровое слабоумие // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 308-310.

[256] Лазинина Е.В. Цифровые технологии как фактор влияния на социальную реальность современного человека // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Философия. 2020. № 2. С. 78-84. С. 83.

профессиональном образовании[257]. Исследователи отмечают, что развитие креативности требует подходящей атмосферы взаимодействия. Для этого вузы должны учитывать не только когнитивные, но и пространственно-социальные аспекты, т.е. создавать среду, способствующую свободному обмену идеями, междисциплинарному диалогу и рефлексивной работе[258].

Переход от содержательного взаимодействия к его формальному воспроизводству проявляется и на уровне преподавателей. Это может быть связано с внедрением стандартизированных моделей преподавания и других управленческих механизмов. Цифровизация со стороны преподавателей нередко воспринимается как противоречие между гуманистической миссией вуза и управленческой логикой, направленной на рыночную эффективность, однако роль преподавания в таком случае смещается к передаче формализованного, кажущегося «неоспоримым» знания в рыночной и стандартизированной цифровой форме[259].

Выводы к параграфу §1.3. Цифровая модернизация выступает структурным контекстом для академической деятельности на всех уровнях её реализации и напрямую влияет на сформированные практики студентов, преподавателей и неакадемического персонала вуза. Повсеместное внедрение цифровых устройств изменяет способы производства и легитимации знания, трансформирует коммуникационные форматы, усиливает значение алгоритмических процедур и показателей эффективности. Это приводит к возникновению стандартизации и организационному изоморфизму, усиливает алгоритмический контроль и образовательное неравенство.

---

[257] Li R., Srikhao S., Jantharajit N. An Experimental Study on the Impact of Collaborative and Active Learning on Vocational Students' Learning Achievement and Self-Motivation // Gist Education and Learning Research Journal. 2024. No. 28. P. 7-28. P. 18-23.

[258] Bohlen W., Markgraf D. Wettbewerbsfähige digitale Arbeitswelt fordert neue Kompetenzen für Management und Belegschaft // Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland: Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda / R. A. Fürst (Hrsg.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020. S. 97-110. S. 102.

[259] Götsch M., Bliemetsrieder S. Digitalisierung an Hochschulen: Bildung oder Employability // Digitale Hochschulbildung? Bildungsprozesse Studierender und Lehrender im Zeitalter der Digitalisierung / A. Tsirikiotis, J. Schmidt, V. Ketter (Hrsg.). Bielefeld: transcript Verlag, 2023. S. 191-210. S. 194, 201.

Академическое развитие направлено на содержательное, рефлексивное профессиональное становление участников образовательного процесса. Однако оно оказывается под влиянием логики рациональности и контролируемости, которую несёт за собой в качестве ненамеренных эффектов цифровая модернизация. В таких условиях управление академическим развитием приобретает характер балансирования между требованиями управляемости и подотчётности с одной стороны и сохранением содержательной автономии академического поля и ответственного отношения к обучению и исследованиям с другой стороны.

ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование практик управления академическим развитием в вузах Германии

Вторая глава посвящена эмпирическому исследованию управленческого опыта Германии в контексте академического развития. В §2.1 обозначены различные уровни реализации академического развития в немецком контексте. Далее представлены результаты двух параллельных исследований: §2.2 посвящён анализу стратегических документов немецких вузов, отражающих практики реализации академического развития на уровне организации, что соотносится с институциональным и практико-ориентированным подходами к академическому развитию (см. §1.1). В §2.3 анализируются результаты опроса студентов немецких вузов. Их опыт включения в академические практики рассматривается как кейс индивидуально-ориентированного измерения академического развития (см. §1.2). Данные исследования позволяют рассмотреть академическое развитие как институционально задаваемый и одновременно проживаемый субъектами процесс.

§2.1. Уровни реализации и управления академическим развитием: немецкий контекст

Академическое развитие охватывает различные уровни международной и национальной политики, модернизацию вузов, а также индивидуальное развитие акторов, поэтому его целесообразно рассматривать как многоуровневую взаимосвязанную систему. Рассмотрим наиболее важные уровни и аспекты его реализации в немецком контексте.

1. Международный уровень. На международном, в первую очередь европейском уровне академическое развитие реализуется через международное сотрудничество и программы, что способствует интеграции немецких вузов в глобальное академическое пространство.

Исторически международное академическое взаимодействие являлось распространённой практикой в Европе ещё со средних веков. С 1950-х годов в Европе существовал принцип взаимного доверия между национальными системами высшего образования, который основывался на предположении, что различия между образовательными системами не настолько существенны. Разнообразие программ рассматривалось не как барьер, а как возможность расширения международного опыта[260].

Однако к середине 1990-х годов ведущие вузы континентальной Европы стали отставать от университетов Великобритании, США и Австралии в привлечении иностранных студентов из быстро развивающихся стран Азии (Китая, Индии и др.). Это вызвало новые дискуссии по поводу интернационализации европейского высшего образования. В результате в 1998 году министры образования ведущих европейских стран (в том числе Германии) заявили о необходимости структурного сближения систем образования и введения единой системы бакалавриата и магистратуры[261].

В 1999 году между 29 странами была подписана Болонская декларация, которая закрепила направление на развитие единого европейского образовательного пространства с целью стимулирования академической мобильности, повышения трудоустройства выпускников и укрепления глобальной конкурентоспособности[262]. В дальнейшем число стран-участниц увеличилось, и по состоянию на 2025 год процесс объединяет 49 стран[263].

Значимой реформой в рамках процесса стало введение трёхступенчатой системы бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Чёткого регулирования

---

[260] Teichler U. Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems // Higher Education Forum (RIHE, Hiroshima). 2003. № 1. P. 33-53. P. 33, 41-42.
[261] Там же. С. 46-47.
[262] Kroher M., Leuze K., Thomsen S. L., Trunzer J. Did the “Bologna Process” Achieve Its Goals? 20 Years of Empirical Evidence on Student Enrolment, Study Success and Labour Market Outcomes: IZA Discussion Paper No. 14757. Bonn : Institute of Labor Economics (IZA), 2021. S. 2.
[263] Bologna-Prozess. Politische Entwicklungen. Umsetzung // Deutscher Bildungsserver. URL: https://www.bildungsserver.de/hochschulbildung/bologna-prozess.-politische-entwicklungen.-umsetzung-1824-de.html (дата обращения: 16.01.2026)

продолжительности ступеней нет, но существуют указания по количеству необходимых кредитов ECTS, т.е. единиц измерения учебной нагрузки. Также бакалавриат должен длиться не менее трёх лет[264].

Приоритеты развития уточняются каждые два года на конференциях министров образования стран-участниц. Принятые решения публикуются в виде коммюнике. Например, тема цифровизации стала постепенно приобретать важное значение для высшего образования, начиная с Пражского коммюнике (2001 г.), когда появились упоминания исследований в этой области. В Парижском коммюнике (2018 г.) цифровизация впервые получила статус одного из приоритетных направлений; в Римском коммюнике (2020 г.) уже говорилось о важности развития цифровых компетенций[265].

Коммюнике не являются юридически обязательными, т.к. Болонский процесс имеет основанную на добровольном и согласованном принятии решений систему управления. При этом добровольный характер процесса не стал препятствием для реализации реформ, а способствовал формированию консенсуса на национальном уровне стран и оказался достаточным для стимулирования масштабных преобразований европейского высшего образования. Европейские образовательные системы значительно расширились на фоне Болонского процесса: так, во многих странах увеличилось количество студентов и число вузов[266].

Одним из важных принципов Болонского процесса стало соединение образования и науки, восходящее к идеям Гумбольтда[267]. Болонская реформа изменила структуру обучения: оно стало модульным и более

---

[264] Crosier D., Parveva T. The Bologna Process: Its Impact in Europe and Beyond : Fundamentals of Educational Planning No. 97. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), 2013. P. 32-33.

[265] Rampelt F., Orr D., Knoth A., Suter R. Bologna Digital – die digitale Transformation im Europäischen Hochschulraum gestalten // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 139-161. S. 143-145.

[266] Crosier D., Parveva T. The Bologna Process: Its Impact in Europe and Beyond : Fundamentals of Educational Planning No. 97. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), 2013. С. 27, 31-32.

[267] Ключарев Г.А., Тюрина И.О. Болонский процесс: успехи и сомнения // Социологические исследования. 2023. № 4. С. 84-93. С. 90.

ориентированным на проверку знаний. Принципы данного процесса дают возможности развития практических и исследовательских навыков студентов. Для этого используются форматы „Forschendes Lernen“ («обучение через исследование»), при котором студенты самостоятельно проводят все этапы исследования; также выделяется проектно-ориентированный подход „Service Learnings„ при котором студенты участвуют в реальных проектах с различными общественными организациями и могут объединить академическое обучение с развитием социальной ответственности[268].

Болонский процесс оказал важное, но неоднозначное влияние на развитие немецкого высшего образования. Переход к новой системе занял в Германии более десяти лет из-за медленного внедрения реформ. В странах с быстрым переходом к новой модели (как в Италии или Португалии) наблюдался рост числа студентов, но в Германии такой эффект не проявился[269]. Усилилось и социальное неравенство в стране: например, бакалавры в среднем имеют менее благоприятные позиции на рынке труда, чем выпускники магистратур; они реже получают постоянную работу и имеют меньший заработок. Однако в Германии это относится прежде всего к выпускникам университетов, а не высших прикладных школ, что можно объяснить их более практической направленностью обучения и тесными связями таких учреждений с работодателями[270].

Важным инструментом Болонского процесса стало принятие Европейских стандартов и руководства по обеспечению качества (ESG) в 2005 году. В результате внедрения данной системы в большинстве европейских стран были созданы национальные агентства по обеспечению качества,

---

[268] Müller-Naevecke C., Naevecke S. Forschendes Lernen und Service Learning: Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen // Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive / N. Hericks (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2018. S. 119-143. S. 120-121.

[269] Kroher M., Leuze K., Thomsen S. L., Trunzer J. Did the “Bologna Process” Achieve Its Goals? 20 Years of Empirical Evidence on Student Enrolment, Study Success and Labour Market Outcomes : IZA Discussion Paper No. 14757. Bonn : Institute of Labor Economics (IZA), 2021. P. 9-10.

[270] Там же. С. 15.

которые до Болонского процесса существовали только в немногих странах[271]. В 2015 году система ESG была пересмотрена; в стандартах был усилен акцент на ориентированное на студентов обучение, развитии преподавания и системе внутреннего и внешнего контроля качества[272].

От немецких вузов ожидается массовизация образования и увеличение доступа к нему, но одновременно остаются высокие требования к поддержанию качества образования[273]. Процесс усилил институциональное давление на преподавателей. В частности, это проявляется при составлении программ обучения, когда преподаватели вынуждены соотносить собственные научные представления о дисциплине с организационными ожиданиями вуза и внешне заданными требованиями и стандартами[274]. Так разработка программ становится ареной перераспределения символического капитала внутри научного поля.

Следующая важная инициатива — программа академической мобильности Erasmus+ является одной из крупнейших образовательных программ Европейского союза. Она институционально не входит в механизмы Болонского процесса, однако напрямую способствует практической реализации его целей в области интернационализации и академической мобильности. Она предоставляет возможности обучения, стажировок и работы за рубежом как студентам, так и исследователям и преподавателям. Результаты индивидуальной мобильности и приобретения нового опыта способствуют развитию форм сотрудничества и формированию

---

[271] Crosier D., Parveva T. The Bologna Process: Its Impact in Europe and Beyond: Fundamentals of Educational Planning No. 97. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), 2013. P. 43.

[272] Smidt H. European Quality Assurance A European Higher Education Area Success Story: overview paper // The European Higher Education Area / A. Curaj [et al.] (eds.). Cham: Springer, 2015. P. 625-637. P. 632.

[273] Schubarth W., Mauermeister S., Seidel A. Einführung: Debatten und Positionen zur Hochschulentwicklung // Studium nach Bologna: Befunde und Positionen. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2017. S. 9.

[274] Grunert C., Ludwig K. Academic Reform in Fractured Disciplines On the Interaction of Bologna, New-Public-Management and the Dynamics of Disciplinary Development // Minerva. 2022. Vol. 60. P. 57-80. P. 75.

международных научных сетей и партнёрств, а также участию вузов в международных образовательных инициативах[275].

Программа Erasmus+ нацелена на формирование у студентов чувства включённости в более широкую европейскую образовательную среду. Однако участие в таких программах нередко сопровождается логистическими и юридическими трудностями, а также ощущением частичной исключённости из академического сообщества принимающей страны. У студентов нередко формируется принадлежность к «абстрактной Европе» и ослабляются связи с национальными и региональными социальными структурами, которые традиционно обеспечивают чувство «дома»[276].

Программы „Horizont 2020“ (2014-2020 годы) и „Horizont Europa“ (2021-2027 годы) направлены на укрепление исследовательского потенциала Европы. Программа Horizont 2020 имела бюджет 75,6 млрд евро и оказала поддержку почти 35 тыс. проектов. Программа значительно усилила научный потенциал Европы и способствовала научным достижениям в медицине и технических науках. Публикации в рамках программы цитируются почти в два раза чаще мирового среднего уровня, а около 4% из них входят в число наиболее цитируемых в мире[277]. Программа Horizon Europe имеет бюджет уже в 93,3 млрд евро и является крупнейшей подобной программой в мире. Она направлена на решение глобальных вызовов, прежде всего в области климатических исследований и устойчивого развития[278].

---

[275] Academic Cooperation Association (ACA). Driving Impact of Erasmus+: Outgoing Academic Staff Mobility Current Landscape and Pathways for the Future: Insights from Austria, Croatia, Czechia, Hungary, Iceland and Slovenia. Brussels: ACA, 2023. P. 66-67.

[276] Cairns D., França T. Institutionalized Mobility Inside and Outside Erasmus // The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration / D. Cairns (ed.). Springer, 2021. P. 157-162. P. 159.

[277] Commission Staff Working Document: Executive Summary of the Evaluation. Accompanying the Report from the Commission to the European Parliament and the Council. Ex-post Evaluation of Horizon 2020, the EU Framework Programme for Research and Innovation (SWD (2024) 30 final) // European Commission. Brussels, 2024. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52024SC0030 (дата обращения: 12.05.2025).

[278] Horizont Europa // Bundesministerium Innovation, Mobilität und Infrastruktur. URL: https://www.bmimi.gv.at/themen/innovation/internationales/horizont-europa.html (дата обращения: 12.05.2025).

2. Национальный уровень. Данный уровень отражает управление академическим развитием со стороны государства и земельных министерств.

Рассматривая реализацию академического развития на данном уровне, необходимо учесть исторические особенности страны. До объединения страны в 1990-м году системы образования Германии формировались в двух различных политических и институциональных условиях — в ГДР и ФРГ. В ГДР существовала единая государственная система образования, созданная по социалистической модели, которая была формально равной для всех, но имела свои особенности. Например, после 10 класса происходил строгий отбор на основании успеваемости и социальном происхождении. Всего около 10% учащихся получали возможность продолжить обучение до необходимого для поступления в вуз уровня[279]. Несмотря на это, образовательная система ГДР в целом характеризовалась более высокой степенью формального равенства и меньшими региональными различиями, чем система ФРГ[280].

В ФРГ система образования была сильно стратифицированной ещё на уровне школы: после начальных классов ученики распределялись по различным типам школ в зависимости от сложности программ. Основная школа (Hauptschule) предоставляла ограниченные образовательные перспективы; «реальная школа» (Realschule) имела более углубленные знания; гимназии (Gymnasium) имели наиболее высокий уровень образования и давали право поступления в университет[281]. Возможности перехода между ними были ограниченными, и это усиливало влияние социального происхождения на дальнейшие возможности получения образования[282].

---

[279] Below S.V., Powell J.J.W., Roberts L.W. Educational Systems and Rising Inequality: Eastern Germany after Unification // Sociology of Education. 2013. No. 86 (4). P. 362-375. P. 365.
[280] Klein M., Barg K., Kühhirt M. Inequality of Educational Opportunity in East and West Germany: Convergence or Continued Differences? // Sociological Science. 2018. No. 6. P. 1-26. P. 9.
[281] Below S.V., Powell J.J.W., Roberts L.W. Educational Systems and Rising Inequality: Eastern Germany after Unification // Sociology of Education. 2013. No. 86 (4). P. 362-375. P. 364.
[282] Klein M., Barg K., Kühhirt M. Inequality of Educational Opportunity in East and West Germany: Convergence or Continued Differences? // Sociological Science. 2018. No. 6. P. 1-26. P. 9.

После объединения Германии образовательная система ГДР была перестроена по западной модели: появились новые для ГДР Fachhochschulen, а многие прежние учреждения теряли статус университета и исследовательские функции. Около 60% научных сотрудников восточных вузов потеряли работу, а дипломы из ГДР подвергались дополнительным проверкам. Разработкой учебных программ и руководством вузами тоже в основном занимались специалисты из ФРГ[283].

К середине 1990-х годов реформирование системы по западному образцу практически завершилось, и многие профессорские должности заняли учёные из Западной Германии, при этом данный процесс происходил неравномерно. Заметной была разница между техническими и социальными науками: в естественных и технических дисциплинах доля западных профессоров составляла 50%, а в социальных — около 86%. Одной из причин этого являлось предположение, что социальные науки в ГДР были сильнее связаны с политической идеологией, поэтому многие восточногерманские учёные были исключены из академической системы в ходе переоценки[284].

В настоящее время региональные различия постепенно сглаживаются. Исследования (S. Mau и др.) показывают, что восприятие различий между восточными и западными немцами почти не зависит от социально-экономического положения, также люди с более высоким уровнем образования реже замечают различия между жителями бывшей ГДР и ФРГ[285]. В целом, различия в современной Германии возникают скорее не из-за исторического деления на ГДР и ФРГ, а из-за неравномерного экономического положения различных регионов (не только на Востоке), социальной структуры

---

[283] Schulze M. Zwischen schwacher Professionalisierung und innovativer Akademisierung // Sozial Extra. 2025. Bd. 49. S. 388-392. S. 388-389.

[284] Önder A.S. Die Verwestlichung der ostdeutschen Wissenschaft. Was die Wende für die ostdeutschen MINT-Fächer bedeutete // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2022. № 31 (1/2). S. 124-133. S. 126.

[285] Mau S., Lux T., Heide J. Ost- und Westdeutsche für immer? Zu Wahrnehmungen von Unterschieden und Konflikten zwischen Ost- und Westdeutschen // Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 2024. No. 76. S. 1-23. S. 16.

населения и уровня образования и дохода во всех землях. Эти факторы влияют на политические взгляды и чувство социальной справедливости[286].

Несмотря на снижение различий между Западом и Востоком, доступ к высшему образованию и выбор специальностей в Германии по-прежнему зависит от социального-демографических характеристик, а наиболее важным фактором остаётся уровень образования и социальный статус родителей: так, студенты из неакадемических семей реже поступают в университеты; студенты из академических семей чаще учатся на более престижных программах, таких как медицина или право[287].

BMBF, постоянная Конференция министров образования и культуры (Kultusministerkonferenz, KMK), а также Научный совет Германии стремятся увеличить доступность образования для студентов из различных слоёв населения посредством финансирования и рекомендаций. Исследование (J. Mergner и др.) официальных документов по данному вопросу показал, что поддержка уязвимых групп студентов необходима для достижения в первую очередь двух целей: 1. обеспечение равных образовательных возможностей для них; 2. удовлетворение возникающих потребностей экономики ввиду нехватки специалистов и демографических изменений[288].

В середине 2000-х годов в ряде федеральных земель Германии была введена плата за обучение, но к 2014 году она была полностью отменена. Сегодня высшее образование является бесплатным, особенно для студентов, получающих первое высшее образование. Исключение составляет земля

---

[286] Deutschland-Monitor ’23. Gesellschaftliche und politische Einstellungen mit dem Themenschwerpunkt: Stadt und Land. URL: https://deutschland-monitor.info/fileadmin/Reports/Deutschland-Monitor-23_Extrakt_Web.pdf (дата обращения: 14.02.2026). S. 10-14.

[287] Mauermeister S., Erdmann M. Soziale Ungleichheit bei Hochschulzugang und Studienfachwahl // Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft / P. Pasternack, G. Reinmann, C. Schneijderberg (Hrsg.). Baden-Baden : Nomos Verlag, 2025. S. 369-378. S. 371-372.

[288] Mergner J., Leišytė L., Bosse E. The Widening Participation Agenda in German Higher Education: Discourses and Legitimizing Strategies // Social Inclusion. 2019. Vol. 7, No. 1. P. 61-70.

Баден-Вюртемберг, которая ввела в 2017 году плату за обучение для иностранных студентов, не являющихся гражданами ЕС[289].

Для поддержки доступности образования государство инициирует различные программы. Важной инициативой выступила федеральная программа „Qualitätspakt Lehre“ («Пакт качества обучения», 2011-2020 гг.), которая была направлена на улучшение качества преподавания и поддержку расширения участия в высшем образовании[290]. На фоне реформ и внедрения таких программ в стране увеличились международные образовательные программы, часто реализуемые бесплатно и на английском языке[291].

Следующая крупная инициатива — „Exzellenzstrategie“ («Стратегия превосходства»), запущенная в 2016 году после „Exzellenzinitiative“ (см. §1.1). С 2026 года бюджет программы составляет до 687 млн ежегодно (75% финансируется государством и 25% — федеральными землями)[292]. Данная программа нацелена на финансирование ведущих вузов и междисциплинарных исследовательских кластеров („Exzellencluster“) на основе конкурсного отбора. Программа направлена и на поддержку научной карьеры: финансирование вузов-участников программы помогает улучшать условия для аспирантов и постдоков (лиц, которые уже имеют степень PhD) и создавать больше постоянных академических позиций[293].

Реализация программы при этом демонстрирует наличие регионального неравенства между вузами Восточной и Западной Германии. Исследования (S. Blasczyk, P. Pasternack) показывают, что восточные вузы получают меньше

---

[289] Gallas A. Precarious Academic Labour in Germany: Termed Contracts and a New Berufsverbot // Global Labour Journal. 2018. Vol. 9, No. 1. P. 92-102. P. 100.

[290] Mergner J., Leišytė L., Bosse E. The Widening Participation Agenda in German Higher Education: Discourses and Legitimizing Strategies // Social Inclusion. 2019. Vol. 7, № 1. P. 63.

[291] Кудашова Н.Н. Система образования в современной Германии // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 25-29. С. 27.

[292] Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Exzellenzstrategie. URL: https://www.bmbf.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/Hochschulen/Exzellenzstrategie/exzellenzstrategie_node.html (дата обращения: 02.05.2025).

[293] Konsortium BuWiK. National Report on Early Career. Researchers 2025. URL: https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2025/2025_buwik_keyresults.pdf (дата обращения: 22.01.2026). S. 52-53.

финансирования на кластеры, чем можно было бы ожидать, исходя из их численности и экономического потенциала. Так, согласно расчётам, в 2018 году такие вузы могли бы иметь 6 кластеров, но фактически им удалось привлечь финансирование только для 3,5. Также в среднем профессор из восточной земли привлекает на 4 200 евро внешнего финансирования (Drittmittel) в год меньше, чем его западногерманский коллега[294]. Итак, данная инициатива остаётся предметом дискуссий, т.к. она усилила уже имеющиеся различия между вузами, особенно в привлечении внешнего финансирования. Менее спорным воспринималась инициатива „Hochschulpakt“ («Пакт о высшей школе»), в рамках которого государство и земли совместно финансировали возросшее количество учебных мест[295].

Сегодня высшее образование в Германии традиционно регулируется федеральными землями, которые отвечают за образовательную политику и управление вузами. Федеральное правительство инициирует и финансирует программы развития и международного сотрудничества. При этом министерство образования (BMBF) находится в постоянном и частично конкурентном взаимодействии с федеральными землями[296].

В более ранней модели управления государство осуществляло прямой контроль над деятельностью вузов, в том числе благодаря детализованному законодательству, правовому надзору и централизованному планированию их развития. С начала 2000-х годов вследствие перенятия принципов NPM произошёл переход к модели, предполагающей расширение автономии вузов при одновременном уменьшении влияния государства[297].

Управление вузами в Германии сегодня на национальном уровне во многом строится через контрактные соглашения между земельными

---

[294] Blasczyk S.A, Pasternack P. Exzellenzstrategie und die Universitäten in den ostdeutschen Flächenländern. Input und Leistungsdaten Schlussfolgerungen. Halle-Wittenberg, 2020. S. 27-28.
[295] Hepp, G.F., Immerfall S. Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Nature), 2025. S. 97.
[296] Там же. С. 79, 91.
[297] Möller B. Ministerielle Steuerung von Universitäten durch Kennzahlen: Eine empirische Analyse in fünf Bundesländern. Wiesbaden : Springer VS, 2023. S. 1.

министерствами и вузами, такими как Hochschulpakte, Hochschulverträge и Zielvereinbarungen. Они обеспечивают вузам планируемость финансирования, но одновременно закрепляют обязательства по достижению определённых показателей, оптимизации расходов и различных целей (например, повышение качества). Несмотря на формальный переговорный характер, ведущая позиция остаётся за государством, который задаёт основные условия[298].

Влияние федерального уровня Германии в лице BMBF на образовательную политику на уровне земель реализуется преимущественно при помощи трёх инструментов: 1. Законодательные полномочия (но их применение ограниченно возможным сопротивлением земель); 2. Формирование публичного образовательного дискурса посредством экспертных оценок и стратегических документов; 3. Финансирование образовательных программ и учреждений[299].

Согласно программному обзору Федерального министерства исследований, технологий и космоса (BMFTR) за 2023 г., приоритетным направлением развития высшего образования Германии является цифровизация образования. Среди конкретных инициатив можно выделить экспертный форум „Hochschulforum Digitalisierung“ и Фонд поддержки инноваций в преподавании („Stiftung Innovation in der Hochschullehre“). Важным направлением становится интернационализация вузов, например, через такие инициативы, как программы академической (в том числе виртуальной) мобильности DAAD и поддержка участия немецких вузов в европейских академических сетях („Europäische Hochschulnetzwerke“). Выделяются программы, связанные с внедрением ИИ: инициатива „KI in der Hochschullehre“, преследующая цель внедрения ИИ в обучение, разработку курсов по ИИ и создание ИИ-систем для обучения и администрирования вузов; инициатива KI-Campus — национальная образовательная платформа

[298] Hepp G.F., Immerfall S. Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Nature), 2025. S. 106.
[299] Там же. С. 79-80.

для развития компетенций в области работы с ИИ и большими данными[300]. Также обсуждаются программы по цифровизации управления и администрирования вузов: например, BAföG Digital, позволяющая подавать заявки на студенческую финансовую поддержку онлайн, Bildungsjourney — цифровые сервисы для образовательных документов и услуг[301].

3. Организационный уровень. Он охватывает структуры и механизмы управления академическим развитием на уровне вуза как организации.

Практическая реализация академического развития в вузах часто осуществляется через специализированные подразделения. Согласно результатам исследования в рамках проекта BMBF „HoDaPro“, в 2021 году около двух третей вузов имели структуры развития дидактики[302]. Чаще всего они подчиняются администрации вуза и выполняют преимущественно сервисные функции: повышение квалификации (69%), консультирование по вопросам преподавания (51,2%) и разработку цифровых форматов обучения (50,6%). Значительная часть таких подразделений была создана относительно недавно, в последние 10-15 лет. Чаще всего в таких подразделениях работают от 1 до 5 человек[303]. Это может говорить о том, что академическое развитие в немецких вузах пока находится на стадии институционального становления.

В последние десятилетия европейские вузы уделяют много внимания управлению качеством, что связано с усилением требований подотчётности со стороны государства и общества. Однако внедряемые стандартизированные

---

[300] Digitalisierung der Hochschulbildung // Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt. VDI/VDE Innovation + Technik GmbH, 2023. URL: https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/726018_Digitalisierung_der_Hochschulbildung.pdf (дата обращения: 05.04.2025). (дата обращения: 05.04.2025).

[301] Там же.

[302] Merkt M. Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession // Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven / R. Rhein, J. Wildt (Hrsg.). Bielefeld : transcript, 2023. S. 357-378. S. 372.

[303] Merkt M., Kraut M., Rüther J. Academic Development Units in German Universities. Results Report of an Online Questionnaire of the Project HoDaPro : Working Paper Nr. 2. University of Hamburg, HUL, 2024. URL: https://www.hul.unihamburg.de/forschung/projektarchiv/hodapro.html. (Дата обращения: 05.06.2025).

системы управления качеством не всегда приводят к реальному улучшению преподавания и обучения и нередко воспринимаются как навязанные сверху инструменты, что вызывает сопротивление академического персонала[304].

Эффективность таких систем зависит от соответствия организационной культуре вуза — совокупности норм, ценностей и практик, определяющих поведение участников академического сообщества. В этом контексте возникло понятие «культура качества» („Quality Culture“), включающее культурно-психологический (общие ценности, убеждения и приверженность качества) и структурно-управленческий (процессы и механизмы повышения качества) компоненты. Культура качества предполагает сочетание управленческих инструментов, ценностных установок и коллективной ответственности акторов за уровень качества образовательной деятельности[305].

Исследования (K. Matthews, M. Dollinger) показывают, что вовлечение участников образовательного процесса, в том числе студентов, в принятие управленческих решений способствует формированию коллективной ответственности перед обществом ("shared responsibility"), при которой ответственность за качество обучения и развитие вуза распределяется между различными акторами образовательного процесса[306].

Студенты ежедневно погружены в учебный процесс, поэтому обладают практическим знанием об особенностях университетской среды. Понимая значимость студенческой точки зрения для выявления и решения проблем академических практик, в 2005 году министры на КМК призвали закрепить на уровне земельного законодательства и уставов вузов участие студентов в оценке преподавания[307].

---

[304] Bendermacher G., Oude Egbrink M., Wolfhagen I., Dolmans D. Unravelling Quality Culture in Higher Education: A Realist Review // Higher Education. 2017. Vol. 73. P. 39-60. P. 40.
[305] Там же. С. 41.
[306] Matthews K.E., Dollinger M. Student Voice in Higher Education: The Importance of Distinguishing Student Representation and Student Partnership // Higher Education. 2023. No. 85. P. 555-570. P. 556-559.
[307] Raffaele C., Rediger P. Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre : HoF-Arbeitsbericht 117 / unter Mitarbeit von S. Schneider. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, 2021. S. 11-13.

В немецких вузах качество оценивается на четырёх основных уровнях и с использованием разных процедур[308]: 1. Оценка отдельных учебных занятий („Lehrveranstaltungsevaluation“), при которой студенты в стандартизированной форме оценивают различные аспекты курса. Это наиболее распространённый вид оценивания, и полученные данные используются как обратная связь для преподавателей и администрации. 2. Оценивание студентами целых модулей („Modulevaluation“). Они позволяют анализировать согласованность содержания, экзаменов и структуру обучения. 3. Общеуниверситетские внутренние процедуры оценки качества на более широком уровне: опросы выпускников и преподавателей или анализ статистических показателей (результаты экзаменов, продолжительность обучения и количество отчислений). 4. Внешние механизмы контроля качества, такие как аккредитация, в рамках которой внешние эксперты оценивают программы на основе документов и интервью с участниками образовательного процесса.

Итак, традиционно субъектами управления академическим развитием выступали государство и управленческие структуры вуза, а студенты и преподаватели рассматривались как объекты управленческого воздействия. Однако сегодня наблюдается переход от субъектно-объектного подхода к управлению академическим развитием к логике субъектно-ориентированных отношений, при которой преподаватели и студенты сами становятся активными субъектами академического развития и напрямую участвуют в совершенствовании преподавания и институциональных практик.

Следующим важным направлением академического развития на организационном уровне выступает цифровизация образовательных и административных практик. В Германии выделяются следующие основные подходы к обучению с использованием цифровых образовательных

---

[308] Hense J., Raser M. Evaluation und Qualitätssicherung in der Hochschullehre // Handbuch Hochschuldidaktik / R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba (Hrsg.). Bielefeld : wbv Publikation, 2021. S. 139-152. S. 142-144.

технологий[309]: 1. «Концепция обогащения» („Anreicherungskonzept“) — очное обучение, дополненное цифровыми инструментами (например, цифровые платформы, онлайн-опросы); 2. «Интеграционная концепция» („Integrationskonzept“) — сочетание очных и онлайн-занятий для комбинирования преимуществ обоих форматов; 3. «Концепция виртуализации» („Virtualisierungskonzept“), когда обучение проходит полностью в дистанционном формате как без прямого контакта с преподавателем (например, e-learning), так и с помощью онлайн-занятий с преподавателем в реальном времени (например, на платформе Zoom).

Если в период до пандемии отмечались множественные проблемы с цифровым оснащением, то в настоящее время ситуация в целом улучшается. Так, согласно докладу „Monitor Digitalisierung 360°“, если ещё в 2022 году 36,2% руководителей немецких вузов считали техническое оснащение кампусов недостаточным, то уже через полтора года так считали всего 6,6% руководителей. Однако остаются проблемы с оснащением отдельных учебных аудиторий: 46,9% преподавателей и 49,1% студентов сообщают об этих недостатках, в частности о нехватке розеток в аудиториях как об очевидной, но часто недооценённой проблеме[310].

Согласно исследованиям (H. Gilch и др.), в Германии до сих пор присутствуют препятствия для внедрения цифровых технологий на уровне вузов, в первую очередь из-за организационных и институциональных барьеров. Отмечается проблема децентрализации структур вузов, из-за которой цифровизация часто происходит на уровне отдельных факультетов, что приводит к появлению параллельных систем и изолированных решений, которые трудно интегрировать в другие подразделения. Руководству вузов часто не хватает понимания цифровизации, что также мешает созданию

[309] Ulrich I., Wenzel S. F. C., Schulze-Vorberg L., Scherer S., Schaper N. Lehren und Lernen mit digitalen Medien // Handbuch Hochschuldidaktik / R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba (eds.). Bielefeld : wbv Publikation, 2021. S. 153-167. S. 156-157.
[310] Budde J., Friedrich J.-D. (Hrsg.). Monitor Digitalisierung 360°: Wo stehen die deutschen Hochschulen? : Arbeitspapier Nr. 83. Hochschulforum Digitalisierung, 2024. S. 31.

единой системы управления процессами. Помимо этого, существует скепсис со стороны части академического сообщества по отношении к стандартизации и цифровизации, потому что они воспринимаются как административное вмешательство в академическую свободу[311].

Из-за активного использования цифровых систем обучения в вузах собираются большие массивы данных о студентах и их учебной активности, которые также используются для совершенствования практик обучения и преподавания. В вузах Германии и Австрии практикуется внедрение систем Learning Analytics, например, Audience-Responce-System — голосование студентов на лекциях с помощью мобильных телефонов, который позволяет сразу увидеть, поняли ли студенты материал, и Gamify-Bat — инструмент, использующий элементы геймификации и позволяющий отслеживать задания, визуализировать прогресс и мотивировать выполнять задания[312].

Системы ИИ также используются в сочетании с инструментами LA. Выделяются 4 главных области применения ИИ в данном контексте: 1. Анализ данных студентов и прогнозирование их результатов; 2. Автоматическая оценка и анализ результатов обучения; 3. Адаптивные системы обучения, которые подстраивают материалы под уровень студента; 4. Умные обучающие системы или тьюторы. Обе системы имеют ряд принципиальных отличий. ИИ в образовании часто предлагает более оптимальные решения и учебные траектории, но имеет он непрозрачные алгоритмы. Системы LA более прозрачны, они дают информацию и рекомендации, но решения остаются за студентами и преподавателям[313].

---

[311] Gilch H., Gerling I., Stratmann F. Digitalization of the Student Life Cycle: Challenge and Opportunity for Universities // Proceedings of European University Information Systems Congress 2023 / J.-F. Desnos, M. López Nores (eds.). Vol. 95. P. 89-100. S. 97-98.

[312] Schön S., Leitner P., Lindner J., Ebner M. Learning Analytics in Hochschulen und künstliche Intelligenz // Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens / T. Schmohl, A. Watanabe, K. Schelling (Hrsg.). Bielefeld : transcript, 2023. S. 27-49. S. 29, 31-33.

[313] Там же. С. 38-39.

Важной темой для Германии выступают вопросы защиты персональных данных. В стране с 2018 года действует Общеевропейский регламент по защите данных (Datenschutz-Grundverordnung, DSGVO), который обязывает вузы назначать уполномоченных по защите персональных данных и регулирует их обработку в вузах[314]. Немецкое законодательство существенно ограничивает использование LA-систем: обработка данных возможна только при явном согласии студентов и наличии необходимости или легитимного интереса[315]. Таким образом, внедрение цифровых технологий и систем аналитики обучения позволяют анализировать образовательные процессы на основе данных, своевременно выявлять трудности студентов и совершенствовать академические и преподавательские практики. Однако их использование требует учёта институциональных и организационных возможностей вузов, а также отношения к таким технологиям со стороны участников среды.

4. Индивидуальный уровень. Данный уровень охватывает процессы профессионального и образовательного роста, происходящие на уровне конкретных участников академических практик: преподавателей, аспирантов, студентов и неакадемических сотрудников вузов.

4.1. Академическое развитие преподавателей. В рамках Hochschuldidaktik в Германии выделяется понятие индивидуальной педагогической профессионализации („individuelle pädagogische Professionalisierung“), которое связано с развитием профессиональной биографии преподавателя от начала его карьерного пути до полноценной профессиональной деятельности. В данном процессе происходит «освоение педагогических и социально-научных знаний, формирование особого типа профессионального мышления и ценностей профессии, а также формирование

[314] Aden H., Rumpel R. Hochschul-Datenschutz in Zeiten der Digitalisierung // Digitalität@HWR / M. Egger De Campo, O. Resch (Hg.). Baden-Baden : Nomos, 2020. S. 37-57. S. 43.
[315] Wie die Hochschulen durch das Zeitalter des Frühdigitalismus kommen: Basiswissen für die avancierte Organisationsgestaltung in 94 Fragen und Antworten / J. Henke, P. Pasternack (Hrsg.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020. S. 199.

профессионального габитуса»[316]. Программы повышения квалификации позволяют системно развивать компетенции и совершенствовать собственную преподавательскую практику. Однако исследования в контексте профессионального развития преподавателей (L. Van Bruggen и др.) показывают, что участие преподавателей в таких программах может сопровождаться сопротивлением, т.к. преподаватели воспринимают подобные программы скорее как административное требование, которое требует много временных затрат и бюрократизацию при оформлении удостоверения[317].

Такие структуры вуза, как сервисные центры, библиотеки или IT-службы внедряют стратегические темы руководства вузов в реальную практику преподавания с помощью программ предложений квалификации (Qualifizierungsangebote), направленные на повышение профессиональных и цифровых компетенций. Такие программы пользуются спросом среди преподавателей, особенно если они предоставляются своими вузами. В 2023 году преподаватели чаще всего были заинтересованы программами, связанными с темами гибридного обучения (32,9%), ИИ (28,7%) и цифровыми форматами экзаменов (27,2%)[318].

В условиях усложнения образовательной среды от преподавателей требуется способность к критической рефлексии собственной профессиональной практики, а также развитие методологических и дидактических компетенций, а также участие в открытой коммуникации и совместном обучении, что формирует способность к критическому осмыслению образовательной практики[319].

---

[316] Merkt M. Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession // Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven / R. Rhein, J. Wildt (Hrsg.). Bielefeld : transcript, 2023. S. 357-378. S. 362.

[317] Van Bruggen L., ten Cate O., Chen H. C. Developing a Novel 4-C Framework to Enhance Participation in Faculty Development // Teaching and Learning in Medicine. 2020. No. 32 (4). P. 371-379.

[318] Budde J., Friedrich J.-D. (Hrsg.). Monitor Digitalisierung 360°: Wo stehen die deutschen Hochschulen? : Arbeitspapier Nr. 83. Hochschulforum Digitalisierung, 2024. S. 19-21.

[319] Kaiser F. Theme-Centered Interaction in Critical Vocational Teacher Education: An Introduction into an Ethically Founded Method and Model to Strengthen Self-Reflexive

4.2. Академическое развитие аспирантов и исследователей. Отдельного внимания заслуживает проблематика развития и продвижения по карьерным траекториям аспирантов и исследователей, которые также являются активными субъектами академического развития. В академической системе Германии существует две степени: Promotion (Doktor) и Habilitation. В 1999 году в рамках совместного заявления России и Германии немецкая степень Doktor была признана эквивалентной российской степени кандидата наук, а степень Habilitation — доктора наук[320].

Профессиональное университетское объединение UniWinD, занимающееся вопросами квалификации молодых исследователей в Германии, периодически выпускает рекомендации по улучшению условий третьей ступени высшего образования. В рекомендациях 2025 г. в качестве главных направлений поддержки аспирантов называются научное руководство, включение в академическую среду и научные сообщества, развитие самостоятельности и ответственности, карьерное сопровождение, поддержка иностранных аспирантов, формирование принципов добросовестной научной практики. Также выделяется деятельность центральных структур поддержки аспирантов (Graduierteneinrichtungen), которые участвуют в организации, структурировании и обеспечении качества аспирантуры. Такие центры уже созданы в большинстве немецких вузов[321].

Исследования (N. Epstein и др.) показывают, что включённость в научное сообщество, опыт публикаций и поддерживающие отношения с

Autonomy and Socially Responsible Action // International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET). 2018. Vol. 5, No. 3. P. 191-207. P. 204.

[320] Совместное заявление о взаимном академическом признании периодов обучения в высших учебных заведениях, документов о высшем образовании, германских академических квалификаций и российских ученых степеней. Москва, 1999. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/02-07-05-Mobilitaet-und-Anerkennung/HRK_Abk_RUS_russ.pdf (дата обращения: 20.02.2026).

[321] UniWinD. Empfehlungen für eine zukunftsorientierte Qualifizierung von Promovierenden in Deutschland. Freiburg, 2025. URL: https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/2025-Juni-UniWinD_Empfehlungen_zur_Promotion_web.pdf (дата обращения: 25.03.2026). S. 3-4, 8-10.

научным руководителем повышают удовлетворённость научной работой и укрепляют ориентацию на академическую карьеру аспирантов в Германии[322].

Однако развитие аспирантов и молодых исследователей в Германии происходит в условиях высокой конкуренции и ограниченного числа постоянных академических позиций. Согласно Федеральному отчёту о молодых исследователях BuWiK 2025, в настоящее время рынок академических должностей в Германии является нестабильным: 96% молодых исследователей работают на основании временных контрактов[323]. Существует серьёзный разрыв между увеличивающимся количеством молодых учёных и наличием ограниченного количества постоянных позиций в вузе. Шанс получить должность профессора составляет от 4 до 20%, что снижает привлекательность научной карьеры[324]. Помимо этого, молодые исследователи в условиях увеличивающегося дефицита исследовательского времени начинают больше ориентироваться на инструментальные публикационные стратегии, например репутацию журнала, вероятность принятия и скорость публикации[325]. В целом, это говорит о том, что реализация карьерной траектории учёных-исследователей зависит от структурных условий функционирования академической системы.

4.3. Академическое развитие студентов. Сегодня немецкие вузы ориентируются на идеи непрерывного образования, а образовательные траектории студентов становятся менее линейными. Это меняет понимание,

---

[322] Epstein N., Eberle J., Meuleners J., Lachmann D., Heuser S., Herzig S., Neuhaus B., Fischer M.R. The Role of Research Competence as an Influencing Factor for the Careers of Young Academics: Findings and Implications from Studies on Doctorates in Medicine and Life Sciences in Germany // GMS Journal for Medical Education. 2023. Vol. 40, No. 6.

[323] Konsortium BuWiK. Bundesbericht Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in einer frühen Karrierephase. Bielefeld: wbv Publikation, 2025. URL: https://buwik.de. (Дата обращения: 05.10.25).

[324] Forbrig D. What Keeps Them Interested? Influences on the Stability of Research Career Intentions in the Course of Academic Qualification // International Journal of Doctoral Studies. 2020. Vol. 15. P. 217-235. P. 219.

[325] Johann D., Neufeld J., Thomas K., Rathmann J., Rauhut H. The Impact of Researchers' Perceived Pressure on Their Publication Strategies // Research Evaluation. 2024. P. 1-16. P. 6-7.

что можно считать академическим успехом студентов и каким образом можно способствовать их академическому развитию.

В немецкоязычной литературе выделяются несколько подходов к академическому успеху студентов: 1. Формально-институциональный (formalinstitutionelle Sichtweise), рассматривающий успех через измеримые показатели (получение диплома, оценки, количество отчислений). Такой подход активно используется администрациями вузов и образовательной политикой; 2. Субъективно-ориентированный подход (subjektorientierte Definition) учитывает уже индивидуальный опыт студентов, личностное развитие, приобретение компетенций и достижение собственных целей[326].

Прекращение обучения для студента может быть воспринято позитивно, если он во время обучения (особенно в начале своего образовательного пути) осознаёт, что данное направление не соответствует его интересам[327]. Поэтому академическое развитие студентов не может сводиться к исключительно формальным показателям успеваемости или завершённости обучения; его важным элементом становится способность студентов самостоятельно выстраивать свои образовательные траектории и цели обучения.

Важным фактором академической адаптации для студентов, согласно исследованиям (D. Malai и др.), является такие личные качества, как упорство или настойчивость (Beharrlichkeit). Студенты, обладающие таким качеством, лучше справляются с требованиями обучения. Важную роль также играют их учебные стратегии: внутренние (управление временем, вниманием и концентрацией) и внешние (совместное обучение, самостоятельная работа с научной литературой и организация рабочего пространства)[328]. Другое исследование (O. Zlatkin-Troitschanskaia, J. Schlax) показало, что исходные

---

[326] Ülpenich B., Junghänel L., Krause J., Rosar U. Studienerfolg und -misserfolg aus institutionen- und studierendenzentrierter Perspektive: Eine qualitative Untersuchung // Beiträge zur Hochschulforschung. 2023. Bd. 45, № 2. S. 54-74. S. 56.

[327] Там же. С. 67.

[328] Malai D., Vogel S., Lipowsky F. Beharrlich, strategisch, integriert. Zur Vorhersage akademischer Studienadaptation von Lehramtsstudierenden durch Beharrlichkeit und den Einsatz von Lernstrategien // Zeitschrift für Bildungsforschung. 2023. Bd. 13. S. 433-455. S. 437-439.

предпосылки будущих студентов существенно влияют на дальнейшее освоение знаний, а существующие образовательные практики не в полной мере компенсируют стартовые различия. В этой связи подчёркивается необходимость проведения входной диагностики и разработки более ориентированных на индивидуальные потребности форм поддержки[329].

Это означает, что академическое развитие студентов невозможно без учёта исходных когнитивных способностей, критического мышления и рефлексии, которые не формируются в вузе автоматически, а требуют целенаправленного развития. Использование разнообразных внешних учебных стратегий (например, групповое взаимодействие, обсуждение самостоятельно проделанной работы в виде дискуссий) помогает формировать образовательные компетенции, эффективнее осваивать знания и успешнее интегрироваться в академической среде.

В немецких вузах существует практика временного официального трудоустройства студентов на различных должностях в качестве ассистентов (Studentische Hilfskraft или HiWi). Как правило, HiWi выполняют вспомогательные академические или административные задачи: например, участвуют в научных проектах, готовят и проводят семинары, выполняют различную техническую работу в библиотеках, архивах и т.п. Часто в процессе работы в качестве HiWi студенты могут наладить контакты с преподавателями и сформировать исследовательские интересы. Студентам позволяется использовать данные исследовательских проектов, в которых они задействованы, в своих квалификационных работах, что также создаёт связь между практической работой и обучением[330]. В 2024 году Германии всего обучалось 2,864 млн студентов, а на таких должностях в общей сложности

---

[329] Zlatkin-Troitschanskaia O., Schlax J. Entry Assessment of Student Learning Preconditions in Higher Education: Implications for the Transition from Secondary to Tertiary Education in Germany // European Review. 2020. Vol. 28, № S1. P. 67-84. S. 69-71.

[330] Klank C. Chancen ergreifen. Als studentische Hilfskraft in die Hochschulwelt eintauchen // Exposé Zeitschrift für wissenschaftliches Schreiben und Publizieren. 2023. No. 4 (1). S. 14-16.

было задействовано около 82 000 из них[331]. Такая занятость приносит относительно небольшой доход: она ограничена 20 часами в неделю, а оплата часто составляет до 556 евро в месяц[332].

Такая занятость представляет собой возможность погрузиться в повседневную академическую среду и получить представления о научной и педагогической деятельности, что напрямую способствует академическому развитию. Однако такой небольшой процент (3%) задействованных как HiWi студентов может объясняться как ограниченным предложением мест, так и невысоким уровнем оплаты. Такой вид занятости можно считать довольно эффективным способом академического развития, однако данный ресурс доступен небольшой доле студентов и требует определённой инициативности и готовности принять относительно низкую оплату.

4.4. Академическое развитие неакадемического персонала. Устойчивость цифровых нововведений в образовательном процессе зависит от эффективности различных административных подразделений вуза.

Согласно аналитическому документу Hochschulforum Digitalisierung (2024 г.), «преподаватели и студенты не должны оставаться один на один с вопросами медиадидактики и технологий» и хорошо структурированные и оснащённые сервисные службы являются необходимым условием успешной цифровизации процессов и обучения[333]. Составители документа рекомендуют создавать централизованные службы поддержки ИТ- и сервисных подразделений, которые смогут направлять запросы нужным специалистам и

---

[331] Statistisches Bundesamt. Statistik des Hochschulpersonals 2024: Statistischer Bericht. 02.10.2025. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-hochschulpersonal-2110440247005.html (дата обращения: 17.01.2026).

[332] Köchel G., Heil F. Hiwi Berufsbild. Studentische und wissenschaftliche Hilfskraft: Aufgaben, Arbeitszeit und Gehalt. URL: https://www.academics.de/ratgeber/hiwi-wissenschaftliche-hilfskraft-studentische-hilfskraft (дата обращения: 15.07.2025).

[333] Budde J., Dänzer Barbosa M., Peters L., Sames J., Wagner B. Die digitale Transformation in Studium und Lehre strategisch stärken. Diskussionspapier Nr. 30. Hochschulforum Digitalisierung, 2024. URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/04/HFD_DP_30_digitale_Transformation_strategisch_staerken.pdf (дата обращения: 09.06.2025). S. 5.

снижать нагрузку на такие подразделения. Также вузам необходимо развивать тесное взаимодействие между административными подразделениями и избегать дублирующих ИТ-систем на различных уровнях работы вуза[334].

Научный совет Германии в 2025 г. предложил комплексную реформу кадровых структур научной системы с целью повышения их функциональной дифференциации, прозрачности и устойчивости. Научно-сопровождающий персонал (wissenschaftsnahe Stellenprofile) рассматривается в документе как важный элемент выполнения институциональных задач. Такие сотрудники не предназначены для научной квалификации, а занимаются обслуживанием инфраструктуры, координацией образовательных программ, обеспечением качества, управлением трансфером знаний и связей с общественностью[335].

В документе подчёркивается, что развитие персонала должно стать центральной задачей научных организаций и охватывать как научных, так и научно-сопровождающих категорий сотрудников, в первую очередь с помощью систематического развития их компетенций[336]. Следовательно, неакадемический персонал включается в систему развития персонала наравне с научным, т.к. благодаря ним происходит оптимизация, внедрение цифровых процессов и инструментов контроля качества. Систематическое развитие компетенций таких категорий сотрудников позволяет им оценивать и применять новые управленческие механизмы и адаптироваться к изменяющимся требованиям институциональной среды.

Сотрудники вузов, занятые в сфере научного менеджмента, в большей степени ориентированы на повышение квалификации, чем занятое население в среднем[337]. Повышение квалификации воспринимается большинством из

---

[334] Там же. С. 5-6.

[335] Personalstrukturen im deutschen Wissenschaftssystem: Positionspapier. Köln: Wissenschaftsrat, 2025. URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2025/2639-25.pdf (дата обращения: 26.03.2026). S. 19.

[336] Там же. С. 47-48.

[337] Janson K., Rathke J. Weiterbildung im Wissenschaftsmanagement: Was muss man wissen, über das Wissen? // Berufsfeld Wissenschaftsmanagement / R. Krempkow [u.a.]. Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler, 2023. S. 121-147. S. 121-122.

них как важный фактор профессионального развития. Крупные вузы предлагают собственные внутренние программы обучения для сотрудников, например, курсы Center for LifeLongLearning в Техническом университете Мюнхена или Posdoc Career and Mentoring Office в Университете Гиссена, или внешние образовательные форматы, такие как Центр развития высшего образования (Centrum für Hochschulentwicklung)[338].

На основе анализа представленных научных и нормативных источников и выделенных уровней управления, предлагается многоуровневая модель реализации академического развития на примере Германии (рис. 2):



Рис. 2. Модель уровней реализации академического развития: немецкий контекст

Источник: составлено автором

[338] Там же. С. 122.

Представленная модель отражает взаимосвязь международных, национальных, институциональных и индивидуальных процессов академического развития. Она показывает, что академическое развитие представляет собой иерархически организованную систему. На международном уровне задаются нормативные рамки и стандарты, на национальном уровне предлагаются инструменты их реализации и формулируются конкретные требования к вузам, на уровне организации внедряются механизмы реализации, а на индивидуальном уровне акторы являются конечными адресатами происходящих изменений.

Выводы к параграфу §2.1. На основе проанализированных источников и представленной модели можно заключить, что академическое развитие в Германии не представляет собой односторонний процесс движения «сверху вниз», а формируется как многоуровневая система управления и реализации изменений, включающая международный, национальный, организационный и индивидуальный уровни.

Управление академическим развитием в Германии смещается от субъектно-объектному к субъектно-ориентированному типу. Это проявляется в формировании цикличной модели управления, в которой обратная связь интегрирована в процессы планирования, корректировки и реализации стратегических приоритетов, а участники образовательной среды выступают активными субъектами формирования направлений академического развития.

§2.2. Приоритеты академического развития в цифровую эпоху: анализ официальных стратегий немецких вузов

Руководства современных вузов формулируют приоритеты развития в специальных стратегических документах и планах, чтобы соотносить их с имеющимися ресурсами, долгосрочными задачами и внешними ожиданиями. В связи с этим официальные стратегии развития вузов представляются достаточно информативными источниками для анализа того, какие элементы академического развития вузы воспринимают наиболее или наименее

значимыми, а также как они представляют собственную роль в развитии общества. В данном параграфе представлены результаты анализа стратегических документов развития немецких вузов.

Методология. Для проведения исследования был выбран метод качественного анализа документов, сочетающий тематическое кодирование и количественную оценку степени конкретизации выявленных категорий академического развития. Эмпирической основой анализа послужил массив из 90 отобранных стратегических планов развития вузов, которые были собраны в открытом доступе на официальных сайтах вузов Германии. Исследование не ставило задачу оценить фактическую реализацию заявленных целей и мер по их достижению, а было направлено на выявление того, как и в какой степени конкретизации представлены отдельные направления академического развития в официальных стратегиях вузов.

Для создания массива данных был составлен полный список вузов Германии, из которых после были отобраны все государственные вузы с численностью студентов от 5 000 человек. Более крупные вузы, как правило, обладают более развитой организационной структурой, что позволяет рассматривать их стратегические документы информативным источником для выявления и анализа практик академического развития. Таким образом, для исследования была сформирована интенсивная выборка[339]: в анализ были включены информационно значимые случаи, где исследуемое явление в значительной (но не экстремальной) степени представлено в более развёрнутом и институционально оформленном виде.

С февраля по май 2025 г. на официальных сайтах всех отобранных вузов был осуществлён поиск опубликованных актуальных документов стратегического развития. В общей сложности для просмотра и загрузки были отобраны 90 документов по 90 вузам из списка выделенных ранее учебных заведений. Собранные стратегии разделяются по типу вуза: 42 документа

[339] Ковалев Е.Ж., Штейнберг И.Е. Качественные методы в полевых социологических исследованиях. М.: Логос, 1999. С. 71.

относятся к университетам, 48 — к высшим прикладным школам. Также стратегии разделяются на тип документа: среди них 69 относятся к планам стратегического развития — Strategie- und Entwicklungspläne и Hochschulentwicklungspläne (HEP), ещё 21 документ относится к соглашениям с земельными министерствами (Zielvereinbarungen (ZV) и Hochschulverträge (HV)), которые были собраны для тех случаев, когда конкретная стратегия вуза на официальном сайте отсутствовала.

Hochschulverträge являются соглашениями между вузами и земельными министерствами, регулирующие цели и финансирование вуза (всего собрано 13 документов); Zielvereinbarungen — целевые соглашения, определяющие задачи, приоритеты развития и конкретные показатели (8 документов). Сбор таких документов был особенно важен для вузов Баварии, т.к. на сайтах почти всех вузов данной земли были доступны только Hochschulverträge, а не собственные стратегии развития. Такие документы анализировались отдельно, т.к. они отличаются по своему институциональному статусу. В отличие от HEP, написанных в относительно более свободной форме, соглашения имеют более типовую структуру и отражают согласованные между вузом и земельным уровнем управления цели, обязательства и механизмы отчётности. Сбор и анализ соглашений с земельными министерствами позволил учесть институциональный аспект академического развития (см. §1.1), т.к. такие документы отражают согласование этих приоритетов с целями, требованиями и механизмами управления на земельном уровне.

В первую очередь были проанализированы документы HEP, т.к. они в большей степени отражают стратегические приоритеты, выдвигаемые самими вузами. В отличие от них, Zielvereinbarungen и Hochschulverträge имеют более типизированную структуру договорных документов, поэтому они были рассмотрены отдельно на последующем этапе анализа.

Предварительный анализ структуры документов. Для проведения предварительного анализа были отобраны оглавления (Inhaltsverzeichnisse) документов HEP, т.е. их содержания, заголовки разделов, подзаголовки,

приложения и повторяющиеся рубрики, исходя из предположения, что они позволяют увидеть, какие укрупнённые темы сами вузы выносят в качестве значимых направлений развития. Анализ заголовков документов выполнял функцию предварительной индуктивной категоризации. Он позволил выявить повторяющиеся смысловые категории, через которые немецкие вузы структурируют академическое развитие. На основе анализа была построена схема компонентов академического развития немецких вузов (рис. 3).

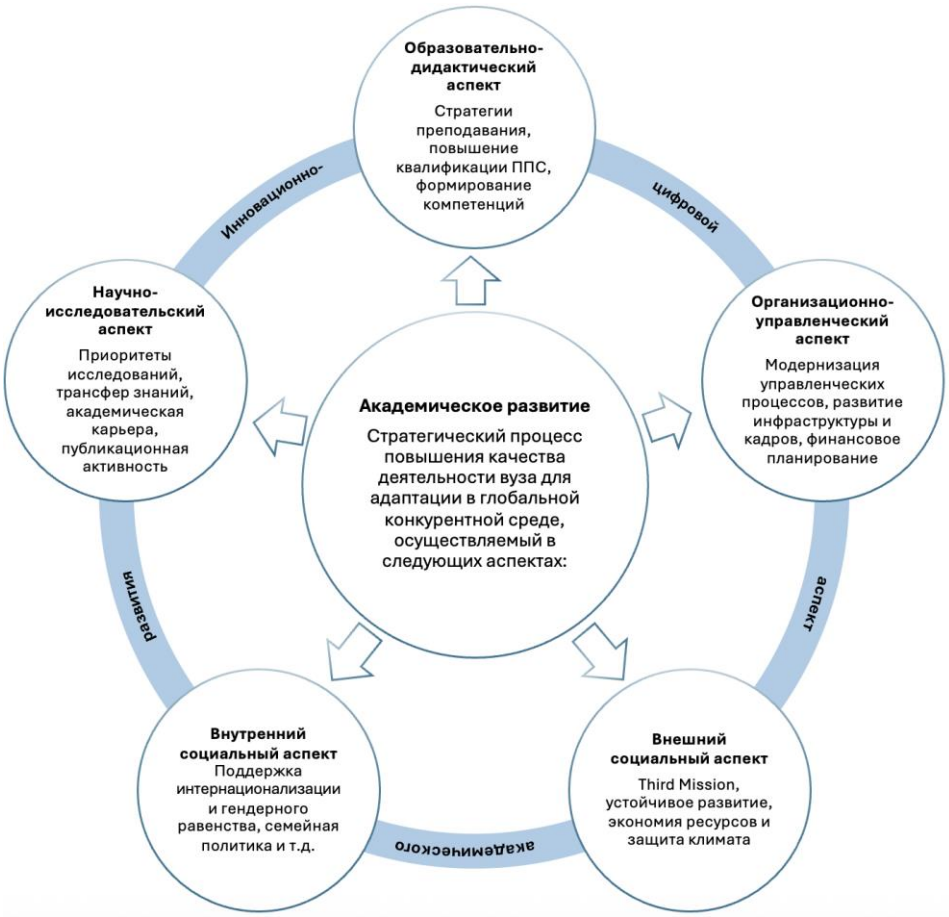


Рис. 3. Схема компонентов академического развития вуза в Германии

Источник: составлено автором

Согласно схеме на рис. 3, академическое развитие в стратегических документах немецких вузов артикулируется как управляемый процесс, направленный на повышение качества деятельности вуза в его исследовательском, образовательном, управленческом и социальном модусах для адаптации к условиям цифровой трансформации, глобализации и усиливающейся конкуренции между вузами.

Рассмотрим конкретные компоненты его реализации:

Научно-исследовательский компонент (Forschung) охватывает направления развития научного потенциала и научных кадров вуза. Он включает развитие исследовательской инфраструктуры, привлечение внешнего финансирования (Drittmittel), расширение междисциплинарных исследований и кооперaций.

Образовательно-дидактический компонент (Studium und Lehre) включает развитие структур и содержания учебных программ, формирование компетенций, сопровождение обучения (например, выделяются этапы образовательного пути студента — Studieneinstieg, Studienerfolg, Betreuung), а также качество образования.

Организационно-управленческий компонент (Governance und Verwaltung) посвящён развитию управленческих механизмов, регулирующих работу вуза как организации: процессам управления и системам принятия решений (Governance), оптимизации административных процессов, управлению ресурсами, повышению качества управления и контроля.

Внешний социальный компонент отражает взаимодействие вуза со внешней средой, а именно с обществом, экономикой, международной средой. Он включает такие направления, как трансфер знаний и технологий, развитие партнёрств, интернационализация, устойчивое развитие (Nachhaltigkeit) и ответственность перед обществом или социальная миссия.

Внутренний социальный компонент подразумевает наличие поддержки различных социальных групп студентов и сотрудников вуза, обеспечение равенства (Gleichstellung) и борьбу с дискриминацией, а также социальную поддержку студентов и сотрудников.

Инновационно-цифровой компонент (Digitalisierung) является сквозным и охватывает все сферы деятельности вуза. Данный аспект фокусируется на цифровой модернизации и внедрении цифровых технологий на всех уровнях академической и управленческой деятельности вуза, на цифровой безопасности и защите персональных данных.

Содержательный анализ собранных документов. Для осуществления анализа была разработана кодировочная схема, с помощью которой оценивалась представленность и степень конкретизации различных направлений академического развития. Направления академического развития в исследовании операционализировались как тематические категории анализа. Формирование категорий носило комбинированный характер: они уточнялись индуктивно на основе выделенных компонентов из структуры самих документов; также учитывались выделенные уровни реализации академического развития (см. §2.1). Все выделенные тематические категории и подкатегории представлены в таблице 1.1 Приложения 1.

Единицей анализа выступал отдельный документ, единицей кодирования — тематический фрагмент текста, в котором соответствующая тема была представлена как упоминание, цель, программа, механизм реализации. Такой принцип позволил учесть практико-ориентированный подход к академическому развитию (см. §1.1), в котором внимание уделяется конкретным формам реализации заявленных направлений. Для обеспечения сопоставимости документов использовалась единая шкала конкретизации темы от 0 до 4 баллов, где 0 — тема отсутствует; 1 — тема представлена декларативно; 2 — тема представлена как цель или приоритет; 3 — вместе с темой представлена мера, инструмент, программа или т.п. по её развитию; 4 — тема представлена максимально подробно, есть конкретные меры, инструменты, KPI, финансирование, сроки, механизм мониторинга и т.д.

Сбор фрагментов текста и их кодирование проводилось в таблице Excel. Для каждого документа в массиве были определены тип вуза, год издания документа, тип документа (HEP, Zielvereinbarung или Hochschulvertrag), значения по тематическим категориям, средний балл по кодам, сумма баллов, количество наиболее полно конкретизированных категорий, количество отсутствующих тем и количество максимально конкретизированных категорий. Для массива были построены две сводные таблицы отдельно по двум типам документов (HEP и соглашения) по всем выделенным ранее

тематическим категориям и их подкатегориям. По всем показателям рассчитывались средние значения. Затем категории были сгруппированы по степени выраженности (см. таблицу 1.2 в Приложении 1).

Для соглашений Zielvereinbarungen и Hochschulverträge использовалась та же шкала от 0 до 4 и рассчитывались те же показатели: наличие темы по выделенным категориям, степень их конкретизации, средний балл, различия между университетами и высшими прикладными школами, различия между самими ZV и HV (см. таблицу 1.3 в Приложении 1). Затем результаты данного анализа сопоставлялись с результатами анализа HEP. Важно отметить, что HEP в данном исследовании рассматриваются как документы с представлением приоритетов развития в более свободной форме, а соглашения представляют собой документы с более формальным представлением приоритетов академического развития.

Итак, анализ оглавлений документов (см. рис. 3) и полученные данные в таблице 1.2 в Приложении 1 показывают, что академическое развитие в стратегиях немецких вузов представлено как достаточно широкая совокупность взаимосвязанных категорий. Почти все выделенные категории представлены в подавляющем большинстве документов. На графике на рис. 4 показаны средние баллы представленности тематических категорий академического развития в документах HEP.



Рис. 4. Средняя степень представленности категорий академического развития в документах HEP

Источник: составлено автором

Согласно полученным данным, наиболее выраженным направлением в документах являются партнёрства и сети: средний балл по данной категории составляет 3,92 из 4, что может говорить о высокой степени важности взаимодействия с другими вузами, научными организациями, международными партнёрами, регионом, экономикой и обществом в целом для стретегического академического развития немецких вузов.

К группе наиболее выраженных категорий также относятся обучение и преподавание и развитие компетенций (по 3,37, см. рис. 4). Равенство и антидискриминация также имеют близкие к этому значения (3,36). Высокие значения наблюдаются у категорий институционализации (3,33), третьей мисси и устойчивого развития (3,10). Наиболее слабо выражены категории ИИ (2,00) и HiWi (0,91).

Отметим, что сам факт упоминания темы ещё не означает, что она институционально закреплена в стратегии в виде механизмов реализации. В связи с различной степенью конкретизации представления категорий интересно рассмотреть соотношение представленности темы с уровнем её конкретизации в документе, а именно с количеством документов, имеющих наиболее высокие баллы (3-4) по представленности категории (см. рис. 5).

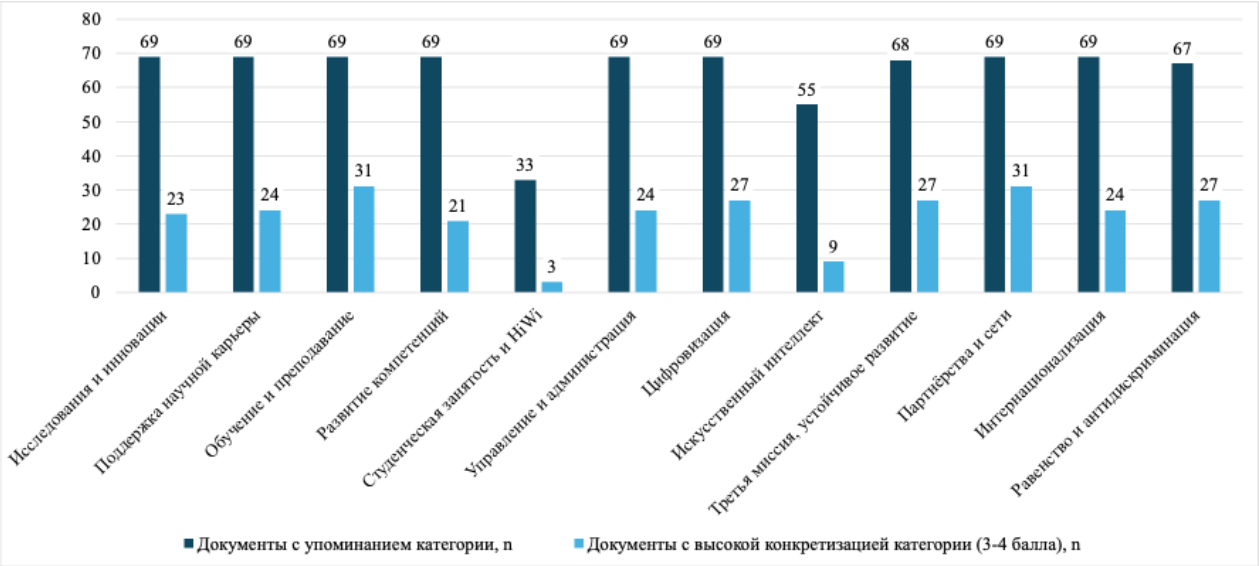


Рис. 5. Соотношение представленности тематических категорий с категориями высокой степени представленности

Источник: составлено автором

Согласно рис. 5, большинство категорий, за исключением категории «Студенческая занятость и HiWi», были упомянуты во всех или почти во всех документах HEP. Это говорит о том, что данные направления входят в общее тематическое ядро стратегического планирования немецких вузов. Однако количество документов, в которых выделенные категории были представлены наиболее полно, т.е. имеющие степень представленности от трёх баллов, у них заметно ниже. Чаще всего более широко представлены категории «Обучение и преподавание» и «Партнёрства и сети» (по 31). Это означает, что данные темы чаще другие представлены не только как общий приоритет, но и как направления, которые требуют конкретных мер, программ, инструментов и механизмов реализации.

Если обратиться к примерам из самих документов, то в стратегиях немецких вузов партнёрства и сети часто описываются как конкретные формы сотрудничества с вузами, исследовательскими организациями, бизнесом, регионом и международными партнёрами. Так, Duale Hochschule Baden-Württemberg выстраивает тесное взаимодействие с около 9 000 партнёров из областей экономики, социальной сферы и здравоохранения. Такие партнёры участвуют в развитии учебных программ и помогают обеспечить связь образования с рынком труда. Hochschule Heilbronn активно развивает международные сети: в документе указано наличие 140 партнёрских вузов по ERASMUS+ и 90 глобальных партнёрских вузов для расширения возможностей студенческой и преподавательской мобильности, совместных программ, летних школ и международных учебных форматов. Hochschule Bremen выстраивает 370 международных кооперацией более чем в 70 странах. Также данный вуз позиционирует своей сильной стороной «хорошо развитые кооперации с экономикой, обществом, управлением и политикой региона и за его пределами», которые приводят к «высокой трудоустраиваемости и востребованности выпускников вуза», что свидетельствует «об успешном согласовании образовательного предложения вуза с потребностями региона».

По категории «Обучение и преподавание» в стратегиях поднимаются вопросы качества преподавания и Hochschuldidaktik, а также обсуждается создание специальных структур поддержки преподавателей. Например, в Universität Würzburg в 2023 году создал Центр научного образования и преподавания (ZBL) для дальнейшего повышения высокого уровня обучения и преподавания, который «должен проводить постоянный мониторинг в области преподавания и обучения для преподавателей и студентов, выявлять потенциал улучшения, а также разрабатывать, апробировать и распространять инновационные, в том числе цифровые и гибридные, форматы преподавания и обучения». Hochschule Pforzheim уделяет немало внимания консультированию и поддержке студентов на всех этапах обучения. Например, в вузе внедряется система раннего предупреждения трудностей в учебном прогрессе “StudiCockpit”, благодаря которой «становится возможным целенаправленное консультирование на основе данных». Подобные системы, а также промежуточные тесты для выявления пробелов и потенциальных дефицитов знаний у студентов также используются в Hochschule Esslingen. Universität Potsdam предлагает в стратегии академическое наставничество и регулярные разговоры со студентами, чтобы сопровождать их в течение обучения и развивать их способность к рефлексии и самостоятельности.

Средний уровень конкретизации (см. рис. 5) наблюдается у категории «Поддержка научной карьеры», «Управление и администрация», «Интернационализация» (по 24) и «Исследования и инновации» (23). То есть такие темы также выступают стратегическими приоритетами, но степень их выраженности в документах варьируется.

Менее конкретизированной темой стала категория «Развитие компетенций»: сама тема упоминается во всех 69 документах HEP, но высокий уровень конкретизации встречается только в 21 документе. Это связано с тем, что во многих документах компетенции упоминаются в общем как ориентир: например, говорится в целом о развитии ключевых компетенций (Schlüsselkompetenzen), межкультурных компетенций (interkulturelle

Kompetenzen), а также о более широком наборе компетенций, например, о развитии цифровых, социальных, исследовательских, коммуникативных компетеций, а также развитие рефлексивности и общественной ответственности (gesellschaftliche Verantwortung).

Конкретные примеры из текстов стратегий показывают, что важную роль в стратегиях играет личностное развитие студентов (Persönlichkeitsentwicklung). Оно связывается с формированием зрелой гражданской позиции, самостоятельности и способности к ответственному действию. Так, Hochschule Rhein-Waal описывает успешность обучения студентов как соединение прикладного освоения компетенций с их развитием как «общественно зрелых граждан» («gesellschaftlich mündige Bürger*innen»), готовых действовать в условиях международной и разнообразной академической среды. В Ruhr-Universität Bochum описано развитие самостоятельности и личной ответственности «с первого семестра». Студенты рассматриваются как будущие участники науки, экономики и общества, способные брать на себя ответственность и лидерские функции. Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe подчёркивает значение Future Skills и гражданских компетенций («Future- und Citizenskills»), которые помогают студентам участвовать в общественной жизни и осмысливать социальную ответственность своей деятельности. Universität Duisburg-Essen связывает личностное развитие с развитием самоэффективности и профессионального этоса, научной практики и готовности к участию в устойчивом развитии общества. Universität Münster отмечает развитие критически-рефлексивного мышления и действия, самостоятельности, ответственности и готовности к общественному участию («verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe»).

На рис. 5 снова заметен разрыв в категориях «Искусственный интеллект» и «Студенческая занятость и HiWi». Тема ИИ упоминается в 55 документах, но высокий уровень конкретизации представлен только в 9 из них. Так, в некоторых документах темы, связанные с ИИ, были упомянуты всего лишь в одном предложении (например, в FH Münster по теме ИИ

упомянут небольшой этический вопрос о том, как изменится человеческий труд ввиду развития таких технологий), а в некоторых других документах представлены как полноценное направление развития, а именно как направление исследований (например, в стратегиях Duale Hochschule Baden-Württemberg, Hochschule Pforzheim и т.д.), создание центров прикладного ИИ (как в Hochschule Coburg, Hochschule Heilbronn и т.д), интеграция тематики ИИ в учебные программы и т.п (например, магистратура по данному направлению в Universität Ulm).

Возможно, недостаточно выраженное упоминание проблематики ИИ связано с тем, что данная тема ещё не успела получить достаточного осмысления и войти в управленческий дискурс несмотря на то, что более половины документов (57) были опубликованы в 2022 году и позднее, среди них ИИ упомянут в 49. Уточним, что с 2022 года многие технологии ИИ, особенно системы генерации текстов, стали массово доступными и начали заметно активнее распространяться в повседневной жизни[340]. От вузов как стратегических акторов в образовательной и научной политике, как правило, ожидается не только реагирование на текущие тенденции, но и предвосхищение значимых трендов. Поэтому отсутствие упоминания ИИ в ряде отобранных документов может указывать на ограниченную степень прогнозирования перспективных направлений развития.

Категория студенческой занятости и HiWi остаётся наименее широко представленной. В большинстве документов она не оформлена как самостоятельное направления академического развития, а скорее упоминается как вспомогательный формат, например, как разовое участие студентов в проектах. Всего лишь 3 вуза выделяют эту категорию более подробно: например, Bergische Universität Wuppertal и Hochschule Niederrhein развивает программу сертификатов для тьюторов, Universität Konstanz рассматривает студентов, работающих в качестве HiWi, как раннее приобщение к научной

[340] Springmier K. An exploration of faculty and student perceptions of generative AI // Library Trends, 2025. No. 73(4). P. 426-442. P. 428.

деятельности и разрабатывает программы для тьюторов. В целом, этот результат интересен тем, что он показывает не отсутствие самой практики как таковой, т.к. в Германии задействовано более 80 000 студентов в качестве HiWi (см. в §2.1), а то, что вузы не воспринимают такие позиции как важный самостоятельный элемент академического развития. Поэтому данную категорию можно интерпретировать как латентную или недостаточно институционализированную тему академического развития.

Рассмотрим более детально различия между университетами и высшими прикладными школами по количеству документов, где тема имеет высокую степень конкретизации (рис. 6):

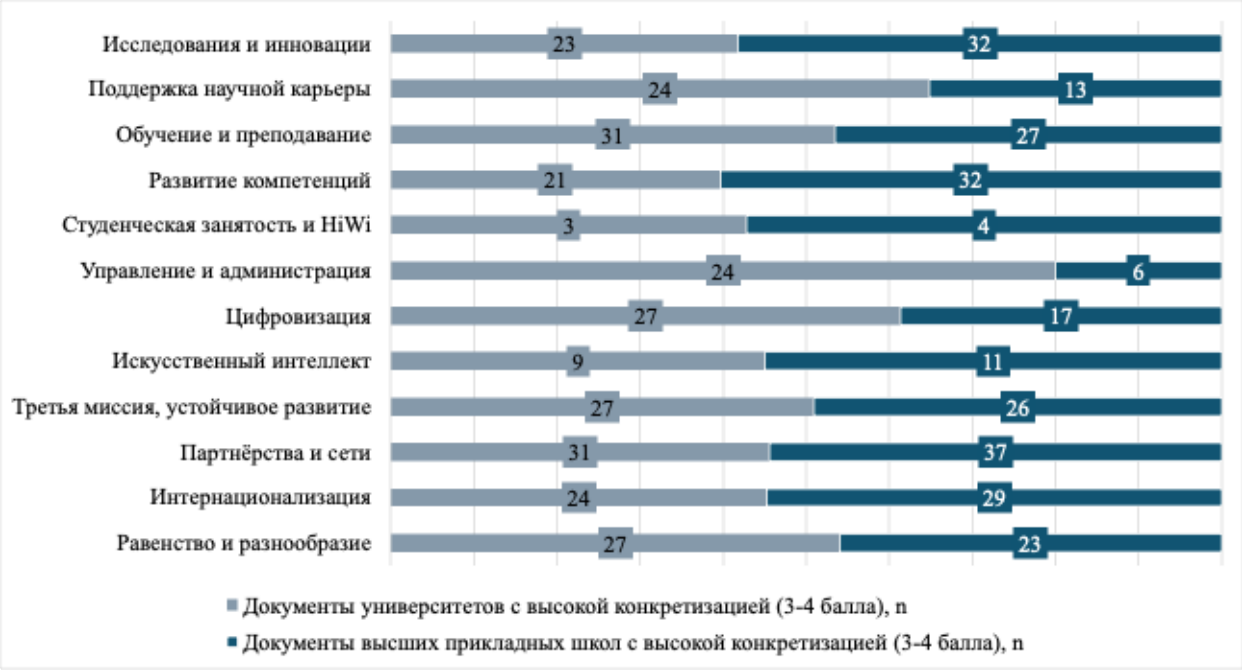


Рис. 6. Доля документов с высокой конкретизацией категорий по типу вуза

Источник: составлено автором

График на рис. 6 показывает, что высокая конкретизация категорий распределена между двумя типами вузов скорее неравномерно. В ряде направлений более детально описывающими приоритеты оказываются высшие прикладные школы, что особенно заметно по категориям «Исследования и инновации» (32 против 23) и «Развитие компетенций» (32

против 21). У университетов наиболее заметное доминирование упоминания категорий наблюдается по теме «Управление и администрация» (24 против 6), также заметная разница видна по категориям «Цифровизация» (27 против 17) и «Поддержка научной карьеры» (24 против 13), что объяснимо с учётом институциональной специфики университетов, которые в большей степени ориентированы на подготовку научных кадров и Postdoc. Это говорит о том, что высшие прикладные школы чаще конкретизируют прикладные направления академического развития, а университеты более подробно раскрывают административные и ориентированные на академическую карьеру направления развития.

В целом, полученные данные показывают довольно заметно выраженную как внутреннюю, так и внешнюю социальную направленность стратегий академического развития. Подкатегория «Третья миссия и устойчивое развитие» представлена почти во всех отобранных документах (в 68 из 69, см. рис. 5). Средний балл по данной категории составляет 3,10 (см. рис. 4). Согласно таблице 1.1 в приложении 1, среди подкатегорий наиболее выраженными являются подкатегории «Устойчивое развитие» (средний балл — 3,33, упоминание в 67 документах) и подкатегория «Защита климата и ресурсов» (средний балл — 3,00, упоминание в 64 документах), которые относятся ко внешнему социальному компоненту. Среди подкатегорий, входящих во внутренний социальный компонент (категории «Интернационализация» и «Равенство и антидискриминация»), выделяется подкатегория «Стратегическая интернационализация» (средний балл — 3,51, упоминание во всех 69 документах), «Равенство и гендерная справедливость» (средний балл — 3,81, упоминание 67 документах). Значительной разницы между типами вузов по среднему баллу не наблюдается.

По таблице 1.1 в Приложении 1 также видно, что категории партнёрств и исследований в целом устойчиво представлены не только на общем уровне, но и на уровне подкатегорий: стратегические партнёрства имеют средний балл представленности 3,94; исследовательские кооперации между вузами — 3,90;

международные кооперации 3;91. Это позволяет заключить, что направления, связанные с выстраиванием связей внутри страны и на международном уровне являются одними из наиболее значимых элементов стратегического развития немецких вузов.

Интересно, что университеты сильнее подчёркивают исследовательски ориентированное обучение и единство исследования и преподавания, а высшие прикладные школы более близки к прикладной логике компетентностного развития. Категория развития компетенций подтверждает эту разницу. Подкатегория «Универсальные компетенции и Future Skills» заметно сильнее выражена у высших прикладных школ: 3,66 против 2,90 у университетов, что можно объяснить ориентацией высших прикладных школ на практические навыки и подготовку студентов к изменяющейся профессиональной среде. В то же время цифровые компетенции, Data Literacy и ИИ сильнее представлены у университетов, что может быть связано с более развитой исследовательской инфраструктурой и использованием цифровых данных в научной деятельности.

Категория цифровизации также подразделяется на несколько различных подкатегорий: цифровое обучение, цифровые исследования, цифровое администрирование и цифровую инфраструктуру. Подкатегория «Цифровое администрирование» представлена во всех документах.

Обращаясь к текстам самих стратегий, можно увидеть, что нередко в данной подактегории речь идёт о цифровизации административных процедур как способе упростить, ускорить и сделать более прозрачными внутренние процессы вуза. Например, Duale Hochschule Baden-Württemberg внедряет систему Campusmanagement для сопровождения обучения студента на всех этапах, а также включает электронные личные дела (digitale Akten), электронные счета (e-Rechnungen) для упрощения финансовых операций, цифровые маршруты согласования (digitale Workflows) для ускорения процедур найма и назначения сотрудников. Hochschule Heilbronn развивает сервисы самообслуживания (Self-Service), чтобы студенты могли

самостоятельно получать справки, подавать онлайн-заявки и пользоваться административными услугами вне обычного рабочего времени. Такие сервисы должны «уменьшать лишнюю нагрузку в администрации и способствовать дальнейшему упрощению и ускорению процедур».

В 21 документе упоминается работа с интегрированной системой управления обучением и экзаменами (HISinOne). Эта система представляет собой инструмент цифровизации работы со студенческими данными, заявками, регистрацией на занятия и экзамены, экзаменационным администрированием, признанием результатов обучения, а также отдельными процедурами подачи и обработки документов. В стратегии Hochschule Pforzheim указано, что введение системы HISinOne позволило перевести приёмные процедуры в онлайн-формат: поступающие загружают документы через портал, коммуникация с ними стала удобнее, а выдача решений о зачислении ускорилась. Pädagogische Hochschule Freiburg использует эту систему для стандартизации процессов, включая управление студентами, занятиями и экзаменами. Technische Hochschule Rosenheim применяет HISinOne для организации экзаменов и учебных модулей, а также использует систему электронного документооборота (d3) для хранения документов и цифровых маршрутов согласования, например по выпускным работам и студенческим процессам.

Если документы НЕР показывают, как вуз сам описывает своё развитие, то соглашения (Zielvereinbarungen и Hochschulverträge) скорее показывают, какие элементы развития закрепляются как управленческие обязательства. В таблице 1.3 в Приложении 1. представлены результаты анализа по данным документам.

Исходя из полученных данных, большинство категорий академического развития в таких документах представлены также довольно подробно. Такие категории, как «Исследования и инновации», «Обучение и преподавание», «Управление и административная модернизация», «Третья миссия и устойчивое развитие», «Партнёрства и сети», «Равенство и

антидискриминация», имеют значения, близкие к максимальным. Это говорит о том, что в соглашениях академическое развитие описывается как система обязательных и управленчески закреплённых направлений.

Обратимся к сравнению документов HEP и соглашений Zielvereinbarung и Hochschulverträge по степени конкретизации категорий (рис. 7):

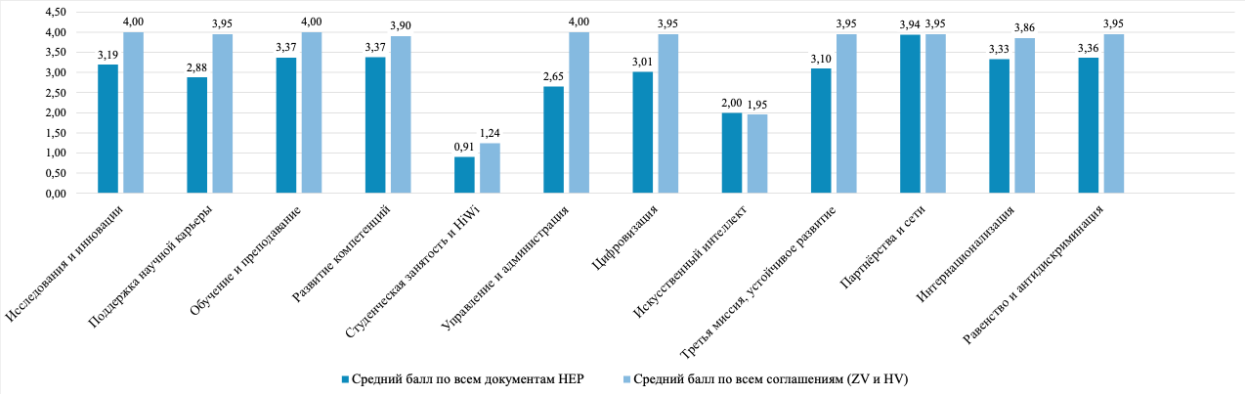


Рис. 7. Сравнение HEP и договорных документов по степени конкретизации категорий академического развития

Источник: составлено автором

Большинство категорий имеют довольно высокие показатели представленности. Категории «Исследования и инновации», «Обучение и преподавание», а также «Управление и административная модернизация» имеют максимальный средний балл (по 4,00), т.е. данные тематики в соглашениях почти всегда представлены через конкретные цели, механизмы, структуры или обязательства. Возможно, именно данные категории составляют основу договорного закрепления академического развития на уровне земельных министерств Германии.

Заметен контраст по категории «Управление и административная модернизация»: в HEP средний балл равен 2,65, а в соглашениях — 4,00. Возможно, что в соглашениях с земельными министерствами цели, отчётность, ресурсы, управление качеством и административные механизмы фиксируются гораздо строже. Значительно выше в согласиях представлены также «Поддержка научной карьеры» (2,88 в HEP против 3,95 в стратегиях), и «Цифровизация» (3,01 против 3,95). При этом снова две категории остаются

слабыми и в HEP, и в согласиях: «Студенческая занятость и HiWi» и «Искусственный интеллект». Тематика HiWi имеет 0,91 в HEP и 1,24 в согласиях, а искусственного интеллекта — 2,00 в HEP и 1,95 в согласиях. В целом, распределения на рис. 7 позволяют сделать вывод, что официальные соглашения сильнее стандартизируют академическое развитие по ключевым направлениям. В них почти все выделенные категории получили высокий уровень конкретизации.

Выводы к §2.2. Проведённый анализ показывает, что академическое развитие в немецких вузах понимается как многомерный процесс институционального развития, где исследования и преподавание дополняются управленческими, цифровыми и социальными направлениями. Заметную роль играет выстраивание партнёрств и сетей, что позволяет рассматривать академическое развитие высшей школы Германии как процесс, предполагающий включённость вузов в научные, образовательные, региональные, международные и общественные взаимодействия. Важное место занимает и социальная повестка: третья миссия, устойчивое развитие, равенство, антидискриминация и семейная политика. Общественная ответственность и социальная направленность становятся полноценной составляющей академического развития немецких вузов; таким образом вузы осмысливают и расширяют свою роль в обществе и регионе, а также поддерживают различные уязвимые группы студентов и сотрудников.

Сравнение университетов и высших прикладных школ показывает, что ключевые категории академического развития в целом значимы для обоих типов вузов, однако в их стратегическом описании проявляются разные акценты. В университетах более подробно раскрываются исследовательская карьера, управление качеством, мониторинг, ресурсное планирование, цифровые исследования и стратегическая интернационализация. В высших прикладных школах особенно заметны Future Skills, трансфер, инновации, практико-ориентированное обучение, международные образовательные программы и связь с профессиональной средой. Поэтому различия между

типами вузов можно интерпретировать как проявление их институциональной специфики: университеты сильнее конкретизируют исследовательско-академические и управленческие аспекты академического развития, а высшие прикладные школы —компетентностные и регионально-сетевые аспекты.

§2.3. Институциональные условия академического развития в восприятии студентов: результаты социологического опроса

Администрации вузов и земельные министерства Германии обозначают приоритеты академического развития в стратегических документах. Их практическое воплощение раскрывается уже на уровне повседневных практик различных участников университетской среды, в том числе студентов, которые являются одними из главных адресатов образовательных, цифровых и организационных изменений в вузе. Изучение студенческой перспективы позволяет оценить, каким образом институционально заданные условия действительно воспринимаются и превращаются в субъективно значимый опыт. В данном параграфе представлен анализ результатов социологического опроса, посвящённого восприятию студентами немецких вузов институциональных условий академического развития и их влиянию на реализацию их личностного потенциала.

Объектом исследования является личностный потенциал студентов немецких вузов в контексте академического развития. Предметом исследования выступают институциональные условия развития личностного потенциала студентов и их субъективное восприятие в студенческом опыте. Цель исследования состояла в анализе взаимосвязи между институциональными условиями развития личностного потенциала в немецких вузах и формами их субъективно фиксируемых проявлений, значимых для академического и профессионального развития студентов.

Методология. Опрос проводился в онлайн-формате на специализированной платформе SurveyMonkey в период с 10 июля по 17 августа 2025 года. Выборка носила целевой характер отбора: учитывались

образовательный статус респондента (студенты или выпускники, завершившие обучение не более двух лет назад), территориальный охват (все федеральные земли Германии) и тип вуза респондента (только государственные университеты и высшие прикладные школы).

Первоначальный объём массива данных составил 442 анкеты. Однако на этапе подготовки данных к анализу была проведена проверка полноты и релевантности ответов, после которой из дальнейшего анализа были исключены 9 случаев, в которых респонденты не соответствовали параметрам выборки. Итоговый объём массива составил 433 наблюдения.

Анкета включала 34 вопроса и имела сложную логику структуры: респонденты отвечали не на все вопросы, а только на релевантные в зависимости от предыдущего выбора. Например, при положительном ответе на вопрос об участии в научных мероприятиях следовал вопрос о мотивации участия, а при отрицательном ответе следовал вопрос о причинах, по которым респондент не принимал участия; блок вопросов о работе в вузе в качестве HiWi открывался только для тех, кто указал в предыдущем вопросе, что он имел или имеет соответствующий опыт. Согласно подсчёту платформы, в среднем прохождение опроса занимало 13 минут.

Анкета была представлена в двух версиях — на немецком и английском языках, что обеспечило возможность участия иностранных респондентов. Оба варианта анкеты представлены в Приложении 2. Уточним, что совмещение англо- и немецкоязычных студентов в выборке не влияет на валидность результатов, т.к. в ходе исследования ставилась задача охарактеризовать взаимодействие студентов с институциональной средой вуза, а не особенности менталитета или страновой принадлежности.

Социально-демографический профиль респондентов. Возрастной состав показал доминирование группы студентов в возрасте 26-30 лет (34%) и 20-25 лет (29%). 7% респондентов относятся к возрасту до 20 лет, 17% — к возрасту 31-35 лет, 13% — к возрасту 36 и старше. В опросе всего приняло участие 56% мужчин и 44% женщин. Подавляющее большинство

респондентов (77%) выбрали немецкоязычную версию анкеты и почти четверть участников (23%) выбрали анкету на английском языке. Большинство респондентов учатся или обучались в вузах земель бывшей ФРГ (75%), ещё 15% — в вузах земель бывшей ГДР и 10% — в Берлине.

По типу вуза 56% участников указали, что они учатся или обучались в университетах, 44% — в высших прикладных школах. Почти половина опрошенных (49%) являются студентами бакалавриата, 34% — магистрантами, 7% — аспирантами, а 9% респондентов являются недавними выпускниками. Чтобы наглядно показать распределение по направлениям подготовки, все указанные варианты ответов на соответствующий вопрос были распределены по четырём группам: 1. гуманитарные и социальные науки; 2. экономика и право; 3. естественно-научные и технические науки; 4. креативные и прикладные дисциплины (в данную группу вошли такие направления, как музыка, искусство, спортивные науки). Экономика и право были вынесены в отдельную группу, т.к. они ближе к прикладным дисциплинам, чем к фундаментальным наукам. Согласно полученным данным, в выборке преобладают обучающиеся по направлениям естественных и технических наук (40%); студенты гуманитарных наук составили 36%, экономики и права — 18%, креативных и прикладных дисциплин — 5%.

Анализ взаимосвязи между университетской средой и развитием личностного потенциала студентов немецких вузов. Для анализа в исследовании были сформированы два суммарных индекса. Первый индекс — *индекс наблюдаемого институционального вклада вуза в развитие студента* (ИНВ — индекс наблюдаемого вклада). Он показывает, что студент видит и воспринимает как вклад в собственное академическое развитие и раскрытие личностного потенциала со стороны вуза. ИНВ был рассчитан как среднее значение следующих компонентов:

- Образовательный компонент включает качество и актуальность обучения (переменные Q5.1 — вуз развивает ключевые компетенции; Q5.2 —

материалы современны и релевантны; Q5.3 — преподаватели связывают теорию с практикой);

- Исследовательский компонент отражает то, насколько университетская среда воспринимается как поддерживающая исследовательскую вовлечённость студентов (Q11 — частота получения информации о научных мероприятиях; Q12 — достаточность исследовательских ресурсов; Q13 — формы преподавательской поддержки в исследованиях; Q17 — доступность позиции HiWi);
- Административный компонент показывает открытость и качество организационного взаимодействия и возможности участия студентов в управлении обучением (Q14 — трудности взаимодействия с администрацией; Q15 — вовлечение студентов в обсуждение содержания обучения; Q16 — каналы влияния студентов на содержание обучения);
- Цифровой компонент характеризует оценку цифровой среды вуза (Q23 — как работают цифровые ресурсы вуза; Q24 — цифровые навыки преподавателей; Q25 — актуальность содержания программ обучения с точки зрения цифровых технологий и ИИ).

Второй индекс — *индекс субъективно фиксируемого развития личностного потенциала* (ИФР). Он отражает то, в какой степени сами студенты отмечают у себя развитие качеств и форм активности, отнесённых к компонентам личностного потенциала (см. §1.2). ИФР также был рассчитан как среднее значение данных компонентов:

- Индивидуальный компонент включает показатели самостоятельности при решении повседневных задач в обучении (Q6 — самоорганизация; Q5.4 — способность осваивать новые цифровые инструменты; Q5.5 — способность самостоятельно решать технические проблемы);
- Академический компонент относится к развитию значимых учебных и исследовательских навыков (Q6 — [развиваются ли в рамках

обучения] критическое мышление; аргументация; академическое письмо; поиск литературы; анализ и интерпретация данных; цифровые навыки);

- Социально-коммуникативный компонент отражает включённость студента в более широкий академический и межличностный контекст (Q6 — межкультурные коммуникации; работа в международной среде; Q8 — опыт участия в студенческих исследовательских группах; опыт участия в совместных проектах с преподавателем).

Для характеристики распределения рассчитанных индексов была проведена описательная статистика (см. таблицу 1). Дальнейшее разделение респондентов на группы высокого и низкого уровня по каждому индексу осуществлялось на основе медианы, поэтому указанные в таблице 1 медианные значения использовались в качестве пороговых.

Таблица 1.

Описательные статистики рассчитанных индексов

Индекс	Min	Max	Среднее	Стандартное отклонение	Медиана
ИНВ	5,21	98,33	59,40	12,81	59,58
ИФР	5,56	100,00	45,62	18,22	44,44

Источник: составлено автором

После расчёта индексов их значения были дихотомизированы на высокий и низкий уровни на основе медианного разделения, чтобы вывести типологию, основанную на сочетании двух параметров: уровня наблюдаемого институционального вклада (низкий и высокий) и уровня субъективно фиксируемого развития личностного потенциала (также низкий и высокий). Респонденты со значениями, равными медиане, включались в группу высокого уровня.

После сопоставления ИНВ и ИФР были выделены четыре эмпирических типа студентов (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Типология немецких студентов по соотношению наблюдаемого вклада вуза и субъективно фиксируемого развития

Тип	Соотношение индексов	Содержательная характеристика	Количество (%)
1. Тип согласованного развития	Высокий ИНВ / высокий ИФР	Студенты одновременно фиксируют вклад университетской среды и субъективно отмечают собственное развитие. Институциональные условия и переживаемый результат в данном случае взаимно согласованы.	153 (35%)
2. Тип ограниченной реализации условий	Высокий ИНВ / низкий ИФР	Студенты видят создаваемые вузом возможности, но не связывают их с выраженным эффектом собственного развития, что может указывать на неполную включённость в предлагаемые форматы, слабую адресность поддержки или трудности в преобразовании институциональных условий в личностно значимый результат.	66 (15%)
3. Тип автономного развития	Низкий ИНВ / высокий ИФР	Студенты не наблюдают выраженного вклада университетской среды, но при этом отмечают собственное развитие. В данном случае развитие, по-видимому, в большей степени обеспечивается личными ресурсами, внешним опытом или самостоятельным использованием доступных возможностей.	69 (16%)
4. Тип двойного ограничения	Низкий ИНВ / низкий ИФР	Студенты не фиксируют ни заметного вклада университетской среды, ни выраженного результата собственного развития. Такой тип указывает на сочетание слабой воспринимаемой поддержки и низкой субъективной выраженности развития. Данная группа может рассматриваться как наиболее уязвимая.	145 (33%)

Источник: составлено автором

Исходя из данных таблицы 2, наиболее многочисленными оказались группа первого и четвёртого типов респондентов. Студенты первого типа одновременно замечают вклад вуза и отмечают собственное развитие (35%

выборки). Это позволяет говорить о наличии значимой доли студентов, для которых университетская среда действительно выступает как ресурс личностного и академического развития. Почти сопоставимой по численности является группа четвёртого типа, объединяющая студентов, которые не наблюдают выраженного институционального вклада и одновременно субъективно не ощущают значимого развития (33%). Таким образом, наряду с группой согласованного развития в выборке широко представлены студенты, имеющие противоположную ситуацию.

16% респондентов относятся к третьему 15% — ко второму типам, которые можно назвать двумя типами рассогласования. Во второй тип вошли студенты, которые видят создаваемые вузом условия, но не связывают их с собственным развитием, что может указывать на наличие неосвоенных академических ресурсов. Третий тип, напротив, относится ко студентам, не замечающим выраженного вклада вуза, но при этом отмечающих собственное развитие, что позволяет интерпретировать их профиль как форму автономного или компенсаторного развития.

Несмотря на то, что согласованное развитие остаётся наиболее распространённым типом, его преимущество перед типом двойного ограничения оказывается незначительным. В совокупности доля студентов, находящихся в ситуации рассогласования или двойного ограничения, составляет 65%, что говорит о выраженной неоднородности студенческого опыта и о том, что наличие институциональных мер со стороны вуза не гарантирует их превращения в субъективно значимый результат развития.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена показал наличие умеренной положительной связи между двумя выделенными индексами ($r \approx 0{,}49$). Можно сделать вывод, что более высокая оценка студентами создаваемых вузом условий в среднем связана с более высокой оценкой собственного развития. Величина корреляции свидетельствует о заметной, но не полной согласованности двух измерений, что подтверждает тезис о том, что институциональные условия не превращаются в субъективно переживаемый

результат автоматически, а требуют включения и субъективного присвоения в индивидуальном студенческом опыте.

Далее рассмотрим направления и степень рассогласованности между выделенными индексами. Для этого был рассчитан *показатель индексного разрыва (ПИР)*, представляющий собой разность между индексом субъективно фиксируемого развития студента и индексом наблюдаемого институционального вклада вуза (ИФР-ИНВ). Для него была введена группировка случаев на основе условного порога в 10 пунктов по шкале от 0 до 100. Положительные значения разрыва (значение ПИР больше 10) указывают на ситуации, в которых субъективно переживаемое развитие выражено сильнее, чем воспринимаемый вклад университетской среды. Отрицательные значения (ПИР менее -10) показывают случаи, когда институциональные условия и возможности оцениваются студентами выше, чем результаты собственного развития. Значения ПИР в интервале от -10 до 10 интерпретируются как условная согласованность между двумя индексами. Полученные данные представлены в таблице 3:

Таблица 3.

Группы студентов по характеру соотношения между индексом наблюдаемого вклада и субъективно фиксируемого развития

Группа	**Критерий выделения**	**Содержательная характеристика**	**Количество (%)**
1. Группа преобладающего вклада вуза (Вклад выше развития)	ПИР<-10	Студенты, которые оценивают институциональный вклад вуза сильнее, чем собственное субъективно фиксируемое развитие.	264 (61%)
2. Группа условной согласованности	-10≤ПИР≤10	Студенты, у которых различия значений двух индексов относительно невысокие.	129 (30%)
3. Группа опережающего развития (Развитие выше вклада)	ПИР>10	Студенты, у которых субъективно фиксируемое развитие выражено сильнее, чем оценка наблюдаемого институционального вклада вуза.	40 (9%)

Источник: составлено автором

Согласно полученным данным, среди студентов немецких вузов доминирует группа преобладающего вклада вуза, в которой наблюдаемый институциональный вклад превышает субъективно фиксируемое развитие студентов (61% выборки), т.е. студенты в большинстве случаев распознают наличие определённых возможностей, ресурсов и форм поддержки со стороны вуза, однако эти условия не всегда преобразуются в ощущаемый результат собственного личностного, академического и социального развития. Полученный результат подтверждает, что сам по себе институциональный вклад ещё не гарантирует его восприятия студентами как значимого опыта.

Условная согласованность между двумя индексами проявляется почти у трети опрошенных (30%). Здесь необходимо отметить, что данная категория может объединять как ситуации высокой согласованности при высоких значениях обоих индексов, так и случаи совпадения сравнительно низких оценок. Поэтому близость значений ещё не говорит о сбалансированном взаимодействии между университетской средой и развитием студента, но указывает на относительное соответствие между этими двумя измерениями.

Наименьшей по объёму оказалась группа, в которой субъективно фиксируемое развитие превышает наблюдаемый институциональный вклад (9%). Данная категория может свидетельствовать о наличии механизмов автономного развития у некоторых студентов, при которых развитие их личностного потенциала воспринимается как результат собственных усилий, однако таких студентов представлено относительно немного.

В целом анализ показывает, что развитие личностного потенциала студентов определяется как наличием институционально заданных условий, так и степенью их индивидуального освоения и преобразования в субъективно значимый результат.

Социально-демографические различия в восприятии институциональных условий и развитии личностного потенциала. Для углубления анализа выделенные индексы были рассмотрены в сравнении с различными социально-демографическими группами респондентов. С этой

целью были рассчитаны средние значения ИНВ, ИФР и ПИР, а затем сопоставлены по возрастным группам, полу, типу вуза, уровню обучения, направлению подготовки, языковой версии анкеты и региональной принадлежности федеральной земли (бывшая ГДР, ФРГ и Берлин). Берлин был выделен отдельно, т.к. во время разделения Германии сам город был разделён между двумя политическими системами и однозначно не может быть отнесён ни к одной из них.

Средние значения индексов (ИНВ и ИФР) и индексного разрыва (ПИР), распределённые по социально-демографическим группам, представлены в Таблице 3.1 в Приложении 3. Также было проанализировано распределение выделенных ранее четырёх типов студентов и трёх групп по направлению индексного разрыва внутри каждой из указанных социально-демографических категорий (распределения представлены в таблице 3.2 в Приложении 3).

Интересным представляется то, что во всех выделенных группах средние значения индекса наблюдаемого институционального вклада вуза превышают значения индекса субъективно фиксируемого развития (см. таблицу 3.1). Возможно, независимо от выделенных социально-демографических характеристик респонденты в среднем в большей степени распознают институциональные условия, создаваемые вузом, чем субъективно ощущают результат собственного развития. Это может свидетельствовать о наличии разрыва между институционально создаваемой средой и субъективно присвоенным результатом её воздействия.

У студентов университетов немного выше средний индекс наблюдаемого вклада (60,6 против 58,0) и индекс субъективно фиксируемого развития (47,9 против 42,7), а разрыв между ними несколько меньше (-12,7 против -15,4). Среди студентов университетов также выявлена более высокая доля типа согласованного развития (41% против 29%, см, таблицу 3.2). Студенты высших прикладных школ чаще студентов университетов были отнесены к типу двойного ограничения (40% против 29%). Это позволяет предположить, что среда в классических университетах в большей степени

воспринимается студентами как поддерживающая и развивающая, чем в высших прикладных школах.

Возрастные различия позволяют рассмотреть динамику академического и личностного развития. У группы респондентов младше 20 лет наблюдается один из самых низких уровней субъективно переживаемого развития (39,8), наиболее выраженный отрицательный разрыв (-18,2) и высокая доля типа двойного ограничения (40%). Среди респондентов этого возраста отсутствует группа, в которой развитие выражено сильнее, чем наблюдаемый вклад среды. Возможно, на раннем этапе вхождения в университетскую среду студенты уже замечают её требования и возможности, но ещё не включают их в собственное развитие. Более благоприятная картина наблюдается у более возрастной группы (36 лет и старше): у неё самый высокий ИФР (49,3), наименьший отрицательный разрыв (-12,3), самая высокая доля типа согласованного развития (46%) и наибольшая доля случаев, когда развитие переживается как превышающее вклад вуза (14%). Если обратиться к ресурсно-рефлективному подходу к развитию личностного потенциала, то это можно интерпретировать как эффект калькулирования опыта, роста самостоятельности и способности осмысленно использовать университетские условия, который по мере накопления опыта становится внутренне освоенным ресурсом развития.

Гендерные различия в целом умеренны. Интересно, что женщины были немного чаще отнесены к типу согласованного развития (37% против 34% среди мужчин) и заметно реже к типу двойного ограничения (29% против 37%). Такие результаты позволяют осторожно предположить, что студенты женского пола в среднем немного успешнее используют возможности вуза как ресурс академического и личностного развития. При этом для обеих групп характерно преобладание наблюдаемого вклада над переживаемым развитием, и в целом различия нельзя посчитать радикальными.

Различия по направлению подготовки в целом также не существенны. Наиболее благоприятно выглядят гуманитарные и социальные науки, где наблюдается сравнительно высокий ИФР (47,0), наименьший отрицательный

разрыв (-12,6) и относительно высокая доля типа согласованного развития (37%). В естественно-научных и технических направлениях ИФР немного ниже (45,3), а доля типа согласованного развития составляет 35%; при этом немного более выражен отрицательный разрыв (-14,7). В группе экономики и права показатели в целом схожие. Группа креативных и прикладных дисциплин демонстрирует чуть менее благоприятный профиль (ИФР составляет 42,2), однако в силу малой численности респондентов (23 человека) соответствующие результаты следует интерпретировать с осторожностью.

Анализ данных по уровню и стадии обучения показывает, что наиболее уязвимыми выглядят студенты ранних этапов обучения, особенно бакалавры младших семестров, у которых при достаточно высоком ИНВ (60,7) наблюдается низкий ИФР (41,3) и наиболее выраженный отрицательный разрыв (-19,4). Сходная ситуация наблюдается и у магистрантов, обучающихся на ранних семестрах: при высоком ИНВ (59,3) их ИФР остаётся менее высоким (42,5), а разрыв значителен (-16,8). По мере продвижения по образовательной траектории профиль становится более благоприятным: у бакалавров старших семестров и магистрантов старших курсов ИФР выше, а разрыв между индексами заметно сокращается. Это позволяет предположить, что с накоплением опыта университетская среда в большей степени начинает восприниматься как ресурс собственного развития.

Интересно, что у бакалавров ранних семестров доля третьего типа (автономного развития) минимальна (6%), однако по мере продвижения по образовательной траектории она возрастает: до 14% у студентов средних семестров и до 20% у студентов старших курсов. Доля второго типа (ограниченной реализации), наоборот, сокращается с 24% на ранних семестрах до 15% на старших. Это позволяет предположить, что с накоплением опыта часть студентов начинает в большей степени воспринимать своё развитие как результат собственных усилий, самостоятельного освоения возможностей и формирования универсальных компетенций, не всегда напрямую связывая этот процесс с институциональным вкладом вуза.

У недавних выпускников прослеживаются самые низкие значения институционального вклада (52,6) и субъективно фиксируемого развития (38,0), а также самая высокая доля типа двойного ограничения (54%) и довольно низкая доля типа согласованного развития (21%). Это может говорить о том, что после завершения обучения университетский опыт в ретроспективе оценивается более критично, а часть формально созданных условий уже не воспринимается как действительно значимая для долгосрочного развития.

Региональные различия выражены слабее, чем различия по типу вуза или стадии обучения. У респондентов из бывшей ГДР немного выше ИНВ (60,3) и ИФР (48,1), а также выше доля типа согласованного развития (41%). У респондентов из бывшей ФРГ и Берлина наблюдается чуть более выраженное преобладание наблюдаемого вклада над субъективным развитием (ИНВ равен 59,1, а ИФР составляет 45,3). Однако эти различия следует интерпретировать осторожно ввиду значительного численного преобладания группы бывшей ФРГ и сравнительно малой численности остальных групп.

В целом, результаты анализа позволяют сделать вывод, что различия между социально-демографическими группами касаются не только самих уровней ИНВ и ИФР, но и степени согласованности между ними. В одних группах университетская среда чаще воспринимается как действительно развивающая (например, у студентов университетов, женщин, у магистрантов старших семестров). В других группах значительно чаще наблюдается ситуация, когда институциональные возможности остаются внешне видимыми, но не превращаются в субъективно переживаемый результат (у студентов высших прикладных школ, бакалавров младших семестров, недавних выпускников).

Как было показано в §1.2, личностный потенциал формируется на пересечении образовательного, индивидуального и социально-культурного компонентов. Соответственно, университетская среда становится развивающей не сама по себе, а тогда, когда её образовательные,

исследовательские и цифровые ресурсы и условия превращаются в осознанно освоенный опыт, встроенный в личную образовательную траекторию студента. Полученные данные показывают, что немецкая высшая школа в целом действительно создаёт заметные институциональные условия академического развития, однако их субъективное присвоение распределено неравномерно. Сильной стороной системы выступает сама выраженность и распознаваемость университетской среды, а слабой — неравномерность её превращения в переживаемый результат развития.

Итак, социально-демографический анализ позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, во всех социально-демографических группах индекс наблюдаемого институционального вклада университета выше индекса субъективно фиксируемого развития. Это означает, что студенты чаще замечают создаваемые вузом условия, чем переживают их как эффект собственного роста. Во-вторых, наиболее уязвимыми оказываются ранние этапы бакалавриата и группа недавних выпускников, а наиболее благоприятный профиль демонстрируют студенты более поздних стадий обучения, особенно магистранты старших семестров. Здесь университетская среда в наибольшей степени превращается в субъективно переживаемый результат развития. В-третьих, развитие личностного потенциала определяется не только наличием институциональных условий, но и степенью их включения в повседневный опыт студента, то есть их субъективного присвоения, осмысления и превращения в личную траекторию академического роста.

Далее рассмотрим некоторые конкретные механизмы включённости студентов в возможности, предоставляемые вузами. Для этого был проведён анализ ответов на вопрос Q8, посвящённый участию в различных форматах академической деятельности в течение последних двух учебных лет. Формы вовлечённости были разделены на четыре категории: выраженное активное участие, ограниченное активное участие, только пассивное участие и отсутствие участия. К выраженному активному участию были отнесены

случаи более интенсивной включённости в активные форматы исследований (участие с докладом на конференциях, исследовательская деятельность в проектах, подготовка публикаций), к ограниченному активному — случаи единичного или менее активного участия в перечисленных активных форматах, к пассивному — участие форматах в качестве слушателя на конференциях или семинарах, не предполагающих собственной исследовательской деятельности, а к отсутствию участия — респонденты, не участвовавшие ни в одном из указанных форматов. Далее распределение этих категорий было сопоставлено с ранее выделенными четырьмя типами студентов. Результаты представлены на рис. 8:



Рис. 8. Распределение форм академической вовлечённости среди выделенных типов студентов

Источник: составлено автором

Представленные на рисунке 8 результаты показывают, что во всех четырёх типах студентов одной из наиболее распространённых форм включённости является ограниченное активное участие, а полное неучастие представлено реже во всех группах.

У студентов типа согласованного развития распределение выглядит наиболее благоприятно: выраженное активное участие составляет 34%, ограниченное активное — 33%, а полное неучастие — всего лишь 8%. Возможно, при согласованности между воспринимаемым вкладом вуза и

субъективно переживаемым развитием академическая вовлечённость чаще носит деятельный и содержательный характер.

Для студентов типа ограниченной реализации наиболее характерно ограниченное активное участие (47%), выраженное активное участие встречается значительно реже (17%), а доля только пассивного участия составляет 27%. Такое распределение показывает, что даже при наличии определённой включённости в академические форматы студенты данного типа не всегда связывают её с выраженным эффектом развития потенциала.

У студентов типа автономного развития также наблюдается достаточно высокая вовлечённость: ограниченное активное участие достигает 36%, выраженное активное — 29%, только пассивное участие — 16%, а полное неучастие составляет 19%. Это позволяет предположить, что в данном случае студенты действительно включаются в академические практики, но они могут в большей степени связывать своё развитие с собственной активностью, чем с поддерживающей ролью университетской среды. Также достаточно заметная группа студентов (почти каждый пятый) совсем не принимает участия в мероприятиях вуза. Возможно, они не интересуются или не придают значения подобным мероприятиям в контексте собственного развития.

Для студентов типа двойного ограничения наиболее распространёнными оказываются ограниченное активное участие (34%) и только пассивное участие (30%). Выраженное активное участие составляет 19%, а полное неучастие также довольно заметно и составляет 17%. Интересно, что в этой группе отсутствие участия не является доминирующим сценарием. Результаты скорее говорят о том, что наличие включённости в академические практики ещё не гарантирует ни восприятия университетской среды как развивающей.

Для уточнения роли исследовательской вовлечённости как одного из механизмов развития личностного потенциала рассмотрим блок вопросов, посвящённый позиции HiWi, т.к. такая работа может рассматриваться как одна из конкретных форм вхождения студента в академическое и

исследовательское сообщество. Она соединяет институциональные условия, создаваемые вузом, с реальными практиками участия, саморегуляции и профессиональной социализации.

В эмпирическом анализе были использованы четыре вопроса анкеты: о субъективной доступности позиции HiWi (Q17), о наличии или отсутствии опыта такой работы (Q18), о том, в каких областях такой опыт способствовал академическому развитию (Q19), и о его общей роли в профессиональном развитии студента (Q20). Для начала целесообразно обратиться к общей оценке доступности позиции HiWi студентами. На рисунке 9 представлено распределение ответов по данному вопросу.



Рис. 9. Оценка студентами доступности позиций HiWi в немецких вузах

Источник: составлено автором

Согласно полученным данным, только 8,3% респондентов считают такую возможность полностью доступной. 73,2% оценивают её как скорее доступную и частично доступную, 12,5% воспринимают её как скорее недоступную, а 6% — как полностью недоступную. Позиции HiWi в немецких вузах предстают не как редкая или отсутствующая возможность, а как существующий, но неравномерно распределённый ресурс академического развития. Для большинства студентов этот канал включения в исследовательскую среду остаётся скорее условно доступным.

На основе вопросов Q17-Q20 были выделены три группы респондентов: имеющие или имевшие опыт HiWi, не имеющие такого опыта и те, кто пытался получить позицию, но не получил её. Далее эти группы были сопоставлены по средним значениям ИНВ, ИФР и по распределению в ранее выделенной типологии студентов (см. таблицу 4).

Таблица 4.

Связь опыта работы в качестве HiWi с ИНВ, ИФР и типами студентов

	Средний ИФР по статусу HiWi	**Средний ИНВ по статусу HiWi**	**Доля 1 типа**	**Доля 2 типа**	**Доля 3 типа**	**Доля 4 типа**
Есть опыт HiWi	48,2	60,1	39%	14%	16%	32%
Нет опыта HiWi	45,8	59,4	36%	14%	16%	33%
Не получил(-а) позицию после подачи заявки	41,5	58,6	28%	21%	15%	36%

Источник: составлено автором

Полученные результаты показывают, что наиболее уязвимой выглядит группа студентов, которые пытались, но не смогли получить позицию HiWi. У них заметны сравнительно более низкие значения субъективно фиксируемого развития (41,5) и наблюдаемого институционального вклада (58,6). Внутри данной группы ниже доля типа согласованного развития (28%), выше доли студентов типа ограниченной реализации (21%) и типа двойного ограничения (36%). Это позволяет предположить, что неудачная попытка вхождения в исследовательскую среду может сопровождаться снижением субъективного ощущения доступности университетских ресурсов и ограничивать восприятие вуза как среды, поддерживающей развитие и раскрытие потенциала.

Студенты, имеющие или имевшие опыт работы HiWi, демонстрируют наиболее высокий средний индекс субъективно фиксируемого развития (48,2) и более высокий средний индекс наблюдаемого институционального вклада (60,1), чем респонденты без подобного опыта. В этой группе доля типа согласованного развития составляет 39%, а доля типа двойного

ограничения — 32%. При этом различия между группой с опытом HiWi и группой без опыта не оказываются существенными: среди студентов без опыта HiWi также велика доля типа согласованного развития (39%), а средний ИФР составляет 45,8. Возможно, сам факт отсутствия работы в качестве HiWi ещё не означает дефицит развития. Группа студентов без опыта внутренне неоднородна и, вероятно, включает как тех, кто не стремился к такой позиции, так и тех, кто иначе реализует свою академическую траекторию.

Личностный потенциал в данной работе рассматривается как интегральная характеристика, формирующаяся на пересечении индивидуального, образовательного и социально-культурного компонентов (см. §1.2). Опыт работы в качестве HiWi можно интерпретировать как практику, которая позволяет соединять все эти компоненты, т.к. такая работа может дать возможность студенту осваивать исследовательские и организационные навыки, включаться в коллективные формы академической деятельности и получить возможность более осознанно выстраивать собственную образовательную и профессиональную траекторию. Однако полученные данные показывают, что подобные позиции не являются решающим фактором развития потенциала; более важными оказываются степень их реальной доступности и содержательной включённости студента в исследовательское поле. Поэтому наиболее неблагоприятной оказывается не группа без опыта как таковая, а группа тех, кто стремился войти в эту практику, но не получил такой возможности.

Выводы к параграфу §2.3. Проведённый анализ показывает разрыв между институционально созданной средой и её субъективным вкладом в личное развитие студента. Студенты чаще видят, что вуз предлагает возможности, чем ощущают их фактическое влияние на их собственное академическое и личностное развитие.

Академическое и личностное развитие не возникает автоматически благодаря наличию инфраструктуры, цифровых ресурсов, исследовательских мероприятий и т.п. Между вкладом вуза и его фактической реализацией

существует и промежуточное звено — включённость самого студента, его способность увидеть и осмысленно использовать возможности.

Типология студентов показала сильную поляризацию их опыта. С одной стороны, выделяется группа согласованного развития, которая видит вклад вуза и связывает его с собственным развитием. С другой стороны, наблюдается довольно значительная группа двойного ограничения, студенты из которой не видят существенного вклада вуза и не наблюдают выраженного собственного развития. При этом у большинства студентов наблюдаемый институциональный вклад вуза выше, чем субъективно фиксируемое развитие. Это может говорить о том, что вузы предлагают возможности и условия развития, но они не всегда становятся действительно значимым опытом для студентов.

Таким образом, университетская среда действительно содержит значимые ресурсы для развития, но их эффект зависит от того, насколько студент включён в такую среду, насколько он способен использовать её ресурсы для собственного развития. В целом, академическое развитие для студентов выступает многомерным процессом, на которое влияют управленческие решения, инфраструктурные условия и субъективное освоение студентами тех возможностей, которые предоставляет университетская среда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертация посвящена исследованию практик управления академическим развитием высшей школы Германии в условиях цифровой модернизации. Проведённый анализ показал, что академическое развитие в современных немецких вузах представляет собой сложный и многоуровневый процесс, встроенный в систему институциональных, организационных и индивидуальных взаимодействий. Оно выступает механизмом адаптации высшего образования к изменяющимся условиям внешней среды.

На основе проведённого исследования можно сформулировать следующие обобщающие положения.

Во-первых, академическое развитие целесообразно рассматривать как комплексный многоуровневый процесс трансформации высшей школы. Проведённый теоретический анализ показал, что академическое развитие включает развитие образовательной и исследовательской среды, обновление академических практик, цифровую трансформацию и изменение форм взаимодействия между акторами образовательной среды. При институциональном подходе академическое развитие реализуется на макро- и мезоуровнях под воздействием государственной политики, стратегического регулирования, программ финансирования и конкуренции между вузами за ресурсы и академическое позиционирование. В рамках практико-ориентированного подхода академическое развитие реализуется через повседневную деятельность акторов и проявляется в трансформации педагогических, исследовательских, культурных, управленческих практик, а также коммуникации и взаимодействия акторов образовательной среды. Индивидуально-ориентированное измерение раскрывает то, каким образом институциональные условия, управленческие решения и образовательные практики достигают непосредственных участников академической среды, переживаются ими и преобразуются в значимый для них опыт.

Во-вторых, проведённый анализ позволил показать меняющееся содержание роли и функций студента как важного адресата управленческих решений и одновременно активного субъекта образовательной деятельности. Создание институциональных условий, внедрение цифровых ресурсов и новых образовательных практик ещё не гарантирует их заметного вклада в академическое развитие акторов. Управленческие решения приобретают содержательную значимость тогда, когда они начинают отвечать настоящим потребностям участников, достигают своих адресатов и включаются в их образовательные и профессиональные траектории и в развитие личностного потенциала. Важным условием раскрытия потенциала становится развитие мотивации студентов к осмысленному обучению, формированию критического мышления и самостоятельному академическому действию. Этому могут способствовать активные и исследовательские форматы обучения, интеграция студентов в академическое сообщество, участие в научной деятельности и освоение практик самостоятельной работы с образовательными и исследовательскими ресурсами.

В-третьих, цифровая модернизация высшей школы выступает структурным контекстом академического развития. Она изменяет способы воспроизводства, распространения и легитимации знания, трансформирует форматы коммуникации, усиливает значение цифровых данных, алгоритмов и количественных показателей эффективности. Цифровые технологии предоставляют новые возможности для расширения доступности обучения, получения быстрой обратной связи и самостоятельного мониторинга прогресса в обучении. Однако цифровизация несёт за собой риски увеличения контроля, усиления организационного изоморфизма и цифрового неравенства. В подобных условиях управление академическим развитием требует баланса между осуществлением контроля, увеличением прозрачности процедур и подотчётности, а также сохранением академической автономии, содержательной глубины образования и ответственного отношения к обучению и исследовательской деятельности.

В четвёртых, анализ модели управленческих практик в немецких вузах показал, что академическое развитие представляет собой многоуровневую систему управления и адаптации к изменениям. Она включает международный, национальный, организационный и индивидуальный уровни, между которыми выстраиваются механизмы координации, обратной связи и корректировки стратегических приоритетов. В немецком опыте проявляется переход от субъектно-объектного управления к субъектно-ориентированному типу, при котором студенты, преподаватели, исследователи, административный и неакадемический персонал рассматриваются как активные участники академического развития. Управление академическим развитием приобретает цикличный характер: стратегические цели формулируются, реализуются через конкретные практики, оцениваются с помощью обратной связи и затем корректируются с учётом полученного опыта участников.

В-пятых, анализ содержания стратегических документов немецких вузов позволил разметить пространство академического развития, выделив его основные компоненты: научно-исследовательский, образовательно-дидактический, организационно-дидактический, инновационно-цифровой, а также внешний и внутренний социальные компоненты. С позиции практико-ориентированного подхода академическое развитие раскрывается через конкретные направления деятельности вуза в рамках выделенных компонентов. С точки зрения институционального подхода академическое развитие представляется как часть стратегического управления вузом. С помощью стратегий развития и соглашений с земельными министерствами внешние запросы земель и государства, региона, рынка труда и общества переводятся во внутренние приоритеты политики вуза. К таким приоритетам относятся качество образования, исследовательская результативность, цифровизация, выстраивание партнёрских сетей, интернационализация, выполнение общественной миссии вуза и т.д. Академическое развитие в немецких вузах выходит за пределы внутренней образовательной и

исследовательской деятельности и приобретает выраженное социальное измерение, которое всё более последовательно включается в стратегические приоритеты.

В-шестых, результаты эмпирического исследования выявили рассогласование между наблюдаемым институциональным вкладом вуза и субъективно фиксируемым развитием личностного потенциала студентов. Студенты чаще видят наличие возможностей для развития со стороны вуза, но реже ощущают их прямое влияние на собственное академическое и личностное развитие. Предложенные индексы позволили раскрыть индивидуально-ориентированное измерение как уровень субъективного освоения университетской среды и показать, что академическое развитие на индивидуальном уровне зависит от включённости студента в академические практики, его способности осваивать и использовать ресурсы и возможности, предлагаемые вузом. Выделенная типология студентов (типы согласованного развития, ограниченной реализации условий, автономного развития и двойного ограничения) показала различия в том, насколько созданные вузом условия достигают своих адресатов и становятся для них личностно значимым опытом.

Проведённое диссертационное исследование позволяет сделать вывод, что управление академическим развитием в условиях цифровой модернизации в Германии представляет собой комплексный, многоуровневый и субъектно-ориентированный процесс. Академическое развитие высшей школы проявляется в способности вуза адаптироваться ко внешним требованиям, обновлять образовательные и исследовательские практики, развивать цифровую и организационную инфраструктуру и создавать условия для раскрытия образовательного, исследовательского, организационного и личностного потенциала его участников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Университетское управление в зеркале западной социологии высшего образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 5. С. 37-66.

2. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 59-71.

3. Андреев А.Ю. Гумбольдт в России: министерство народного просвещения и немецкие университеты в первой половине XIX века // Российская история. 2004. № 2. С. 37-55.

4. Андреев А.Ю. Университетская идея в понимании М.В. Ломоносова // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2011. № 5. С. 52-68.

5. Антюхова Е.А. Образовательная политика: глобальный дискурс и национальные приоритеты. М. : МГИМО-Университет, 2022.

6. Белякова Е.Г., Захарова И.Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 3. С. 77-105.

7. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М. : Издательский дом «ПОСТУМ», 2015.

8. Булаева М.Н., Колдина М.И., Ершов В.Ю. Особенности проявления личностного потенциала студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 2 (78). С. 58-60.

9. Бурганова Л.А. Социальные риски цифровизации высшего образования // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 4. С. 224-227.

10. Бурдье П. Homo Academicus // Экономическая социология. 2017. Т. 18, № 4. С. 91-119.

11. Вершинина И.А. Формирование теории структурации Энтони Гидденса // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2010. № 4. С. 103-118.

12. Виньо А., Байков А.А., Калюжнова Е. Российское высшее образование в условиях санкций: конструктивистский взгляд // Полис. Политические исследования. 2022. № 4. С. 47-62.

13. Воевода Е.В. Цифровой разрыв в свете уроков пандемии: технологический и дидактический аспекты профессиональной языковой подготовки // Языковой дискурс в социальной практике : материалы Международной научно-практической конференции. Тверь, 2022. С. 81-85.

14. Воеводина Е.В. Анализ «третьей миссии университетов» в разрезе образовательных рисков цифрового неравенства // Цифровая социология / Digital Sociology. 2022. № 5 (1). С. 54-63.

15. Галицкая Д.В. Преимущества и ограничения онлайн-образования в России и Германии: восприятие онлайн-обучения студентами // Цифровой поворот в системе образования: социально-гуманитарный контекст / под ред. С.А. Кравченко, А.В. Носковой. Москва: МГИМО-Университет, 2023. С. 131-137.

16. Галицкая Д.В. Развитие личностного потенциала студентов в вузах Германии: институциональный аспект // Социально-гуманитарные знания. 2026. № 4. С. 165-168.

17. Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Первый год реализации программы «Приоритет-2030»: позитивные результаты и проблемные направления университетов исследовательского трека // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 3. С. 9-25.

18. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Педагогика гибридного интеллекта – новый вызов управлению развитием университета // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29, № 4. С. 34-43.

19. Ефимова Г.З. Студенты как драйвер академического развития преподавателей // Научный результат. Социология и управление. 2025. Т. 11, № 3. С. 263-285.

20. Зарубина Н.Н. Непреднамеренные социокультурные последствия цифровизации: новое качество формальной рационализации, риски десоциализации и дегуманизации // XIV Международная научная конференция «Сорокинские чтения. Традиционные и новые социальные конфликты в XX веке» : материалы. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2020.

21. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 147-180.

22. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Социология высшего образования : монография. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2019.

23. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. Кн. 1. С. 244-252.

24. Исследовательская лаборатория «Наука и университеты в зеркале социальных институтов» // Официальный сайт МГИМО МИД России. URL: https://mgimo.ru/about/structure/int-research-labs/science-uni-social-institutions-lab/

25. Касаткин П.И., Иноземцев М.И., Антюхова Е.А., Макарова А.А. Актуальные проблемы модернизации третьей ступени высшего образования и практики реформирования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 141-158.

26. Кафедра педагогической культуры и управления в образовании // Официальный сайт МГИМО МИД России. URL: https://mgimo.ru/study/faculty/sbip/kpp/

27. Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.

28. Климов В.М., Галай И.А., Айзман Р.И. Личностный потенциал студентов как фактор профессионального успеха (обзор литературы) // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 53-59.

29. Ключарев Г.А., Тюрина И.О. Болонский процесс: успехи и сомнения // Социологические исследования. 2023. № 4. С. 84-93.

30. Ковалев Е.Ж., Штейнберг И.Е. Качественные методы в полевых социологических исследованиях. М.: Логос, 1999

31. Коновалова О.А. Основные приоритеты в российско-германских отношениях в 1990-2000-е годы // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. 2012. № 4. С. 40-46.

32. Константиновский Д.Л. В поисках источника образовательного неравенства // Социологическая наука и социальная практика. 2021. № 4. С. 98-111.

33. Константиновский Д.Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся : ежегодник. Вып. 16 / отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2018. С. 171-191.

34. Константиновский Д.Л., Кузнецов И.С. Категория доверия в исследовании выбора вуза // Социологический журнал. 2020. № 2. С. 82-101.

35. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Интеллектуальный потенциал, инновации и образование // Социологическая наука и социальная практика. 2016. Т. 4, № 4. С. 36-60.

36. Косников С.Н., Золкин А.Л., Дубоносова Е.А. Интеграция онлайн-образования в традиционные модели высшего образования в условиях цифровой трансформации // Экономика и управление: проблемы, решения. 2024. № 12, т. 3. С. 155-163.

37. Котлярова И.О. Цифровая трансформация образования как инновация // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14, № 1. С. 6-21.

38. Кудашова Н.Н. Система образования в современной Германии // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 25-29.

39. Кузьмина С.В., Власихина Н.В. Развитие личностного потенциала студента с позиций компетентностного подхода // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 3 (1). С. 26-32.

40. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает / Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022.

41. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А. Профессионально-личностное развитие конкурентоспособности студента в теории и практике современного вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 1. С. 54-60.

42. Лазинина Е.В. Цифровые технологии как фактор влияния на социальную реальность современного человека // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Философия. 2020. № 2. С. 78-84.

43. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика. 2023. № 2 (94). С. 20-30.

44. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.

45. Максимова Л.А., Брусницына Г.Г., Валиев Р.А., Каримова В.Г. Развитие личностного потенциала студентов средствами проектной деятельности (на примере студенческой экспедиции «Школьная образовательная среда») // Педагогическое образование в России. 2025. № 2. С. 271-284.

46. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13, вып. 1. С. 84-101.

47. Нефедова А.И. О концептах «академический капитализм» и «предпринимательский университет» // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 75-81.

48. Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 159-168.

49. Образование преображает жизнь людей // UNESCO. UNESDOC Digital Library. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234_rus

50. Орлова Л.В. Интеллектуальная пассивность и цифровое слабоумие // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. Коломна : ГСГУ, 2016. С. 308-311.

51. Отдел академического развития // Официальный сайт МГИМО МИД России. URL: https://mgimo.ru/about/structure/ucheb-nauch/imi/oar/

52. Певная М.В., Шуклина Е.А. Институциональные ловушки нелинейного развития высшего образования в России // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 77-90.

53. Программа «Приоритет-2030» // Минобрнауки России. URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/

54. Программа развития МГИМО. МГИМО 2030. URL: https://2030.mgimo.ru/program

55. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / В.А. Ядов, А.А. Семенов, В.В. Водзинская [и др.]. 2-е расширенное изд. М.: ООО «Центр социального прогнозирования и маркетинга», 2013.

56. Селиверстова Н.А. Имитация образовательных практик в сфере высшего образования // Социологические исследования. 2020. Т. 46, № 3. С. 71-77.

57. Сидоренко Т.В. Мировые рейтинги университетов как стимул к совершенствованию системы высшего образования России // Философия образования. 2014. № 4 (55). С. 26-36.

58. Сизова И.Л. Академическая культура современного российского университета // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 2. С. 9-24.

59. Смирнов В.Э. Цифровизация как форма модернизации // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2022. № 1. С. 23-32.

60. Совместное заявление о взаимном академическом признании периодов обучения в высших учебных заведениях, документов о высшем образовании, германских академических квалификаций и российских ученых степеней. Москва, 1999. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/02-07-05-Mobilitaet-und-Anerkennung/HRK_Abk_RUS_russ.pdf

61. Социоанализ Пьера Бурдье: альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской академии наук / отв. ред. Н. А. Шматко. М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2001.

62. Стеценко В.В. «Приоритет-2030» в контексте развития социальных институтов в России // Коммуникология. 2021. Т. 9, № 3. С. 155-164.

63. Стронгин Р.Г., Чупрунов Е.В. Управление развитием исследовательского университета. Проект ННГУ им. Н. И. Лобачевского // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3. С. 16-22.

64. Суворова Е.В., Полякова Л.С., Южакова Ю.В. Модель развития профессионально-личностного потенциала студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 1. С. 1-11.

65. Танина М.А., Бондаренко В.В., Юдина В.А., Лескина О.Н. Отечественные практики повышения международной конкурентоспособности российских высших учебных заведений в условиях глобальных вызовов и угроз // Вестник университета. 2021. № 6. С. 61-69.

66. Темницкий А.Л. Динамика терминальных и инструментальных ценностей учёбы у студентов МГИМО // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 1 (40). С. 221-231.

67. Томюк О.Н. Стратегические треки развития современного университета в условиях трансформации // Российские регионы в фокусе перемен : сборник докладов : в 2 т. Екатеринбург : УрФУ, 2022. Т. 2. С. 217-225.

68. Торкунов А.В. Образовательные программы вузов помогут достичь технологического лидерства // Российская газета. 2025. URL: https://rg.ru/2025/07/17/cifrovye-kompetencii-gumanitariia.html

69. Торкунов А.В. Социальные науки необходимы для достижения технологического лидерства // Российская газета. 2025. URL: https://rg.ru/2025/06/03/novyj-prioritet.html

70. Торкунов А.В. Феномен МГИМО: послеюбилейные заметки // Вестник МГИМО-Университета. 2025. Т. 18, № 1. С. 7-21.

71. Тощенко Ж.Т. Высшее образование на перепутье: куда ведут реформы (заметки скептика) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 400-417.

72. Тощенко Ж.Т. Общество травмы: между эволюцией и революцией (опыт теоретического и эмпирического анализа). М. : Издательство «Весь Мир», 2020.

73. Фомин В.Н. К определению понятия личностного потенциала // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 244-249.

74. Халуева А.Д., Каримова Л.К. Сотрудничество России и Германии в сфере образования (на примере программы DAAD) // Российские исследования. 2024. № 1. С. 96-110.

75. Хатуев Р.С., Мусханова И.В. Развитие личностного потенциала студентов в условиях реализации программ высшего образования педагогического вуза // Современное педагогическое образование. 2022. № 3. С. 35-38.

76. Цифровой поворот в системе образования: социально-гуманитарный контекст : монография / С.А. Кравченко, А.В. Носкова, А.В. Андреенкова [и др.] ; под ред. С.А. Кравченко, А.В. Носковой. М.: МГИМО-Университет, 2023.

77. Человеческий потенциал как фактор общественного развития : монография / Н.Н. Зарубина, А.В. Носкова [и др.] ; под общ. ред. Н.Н. Зарубиной, А.В. Носковой. М. : МГИМО-Университет, 2026.

78. Чубаров И.М. Академическая коммуникация в научных сообществах России и Германии: форматы, нормы и ограничения // Вопросы философии. 2021. № 4. С. 44-48.

79. Чугров С.В., Галицкая Д.В. Онлайн-коммуникация в образовательной среде России и Германии: функциональные и дисфункциональные эффекты цифровизации. Коммуникология. 2021. Том 9. № 4. С. 97-113.

80. Шункеева С.А., Акыбаева Г.С., Муканова С.Д. Оценивание результатов обучения в системе высшего образования: из опыта Германии // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2022. Т. 108, № 4. С. 97-106.

81. Эбзеева Ю.Н. Рейтинг как инструмент формирования программы стратегического развития вуза // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 1. С. 74-81.

82. Эбзеева Ю.Н., Гишкаева Л.Н. Перспективы продвижения российских вузов в международном академическом рейтинге ARWU // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2022. Т. 22, № 2. С. 337-351.

83. Эбзеева Ю.Н., Смирнова Ю.Б. Позиции российских вузов в мировых рейтингах в 2022 году // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2022. Т. 22. № 4. С. 909-918.

84. ЮНЕСКО. Всемирный доклад по мониторингу образования 2023. Технологии в образовании: на чьих условиях? Резюме. Париж : UNESCO, 2023.

85. Academic Cooperation Association (ACA). Driving Impact of Erasmus+: Outgoing Academic Staff Mobility Current Landscape and Pathways for the Future: Insights from Austria, Croatia, Czechia, Hungary, Iceland and Slovenia. Brussels : ACA, 2023.

86. Academic Ranking of World Universities 2025 // ShanghaiRanking. 2025. URL: https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2025

87. Aden H., Rumpel R. Hochschul-Datenschutz in Zeiten der Digitalisierung // Digitalität@HWR / M. Egger De Campo, O. Resch (Hg.). Baden-Baden : Nomos, 2020. S. 37-57.

88. Åkerlind G.S. Academic Growth and Development: How Do University Academics Experience It? // Higher Education. 2005. Vol. 50, No. 1. P. 1-32.

89. Altbach P.G., Salmi J., Yudkevich M. The Context of Academic Excellence Initiatives // Academic Star Wars: Excellence Initiatives in Global Perspective / M. Yudkevich, P. G. Altbach, J. Salmi (eds.). MIT Press, 2023. P. 1-10.

90. Audit familiengerechte hochschule: Systematische Prozesssteuerung für Universitäten, Hochschulen und Akademien // berufundfamilie Service GmbH. URL: https://www.berufundfamilie.de/auditierung-unternehmen-institutionen-hochschule/audit-fgh

91. Badley G. Towards a Pragmatic Scholarship of Academic Development // Quality Assurance in Education. 2001. Vol. 9, No. 3. P. 162-170.

92. Baecker D. Wir zählen nicht nur bis eins: Künstliche Intelligenz im Kontext // (Un)ergründlich? Künstliche Intelligenz als Ordnungsstifterin / K. Krenn, S. Hunt, P. Parycek (Hrsg.). Berlin : Fraunhofer-Gesellschaft, 2020. S. 29-45.

93. Below S.V., Powell J.J.W., Roberts L.W. Educational Systems and Rising Inequality: Eastern Germany after Unification // Sociology of Education. 2013. No. 86 (4). P. 362-375.

94. Bendermacher G.W., De Grave W.S., Wolfhagen I.H., Dolmans D.H., Oude Egbrink M.G. Shaping a Culture for Continuous Quality Improvement in Undergraduate Medical Education // Academic Medicine. 2020. Vol. 95, No. 12. P. 1913-1920.

95. Bendermacher G.W., Oude Egbrink M.G., Wolfhagen I.H., Dolmans D.H. Unravelling Quality Culture in Higher Education: A Realist Review // Higher Education. 2017. Vol. 73. P. 39-60.

96. Berli O., Reuter J., Meyer D. Ethnografie der Hochschule: Ein Forschungsprogramm // Ethnografie der Hochschule: Zur Erforschung universitärer Praxis / D. Meyer, J. Reuter, O. Berli (Hrsg.). Bielefeld : transcript Verlag, 2022.

97. Blasczyk S.A., Pasternack P. Exzellenzstrategie und die Universitäten in den ostdeutschen Flächenländern. Input- und Leistungsdaten Schlussfolgerungen. Halle-Wittenberg, 2020.

98. Bohlen W., Markgraf D. Wettbewerbsfähige digitale Arbeitswelt fordert neue Kompetenzen für Management und Belegschaft // Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland: Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda / R. A. Fürst (Hrsg.). Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020. S. 97-110.

99. Bologna-Prozess. Politische Entwicklungen. Umsetzung // Deutscher Bildungsserver. URL: https://www.bildungsserver.de/hochschulbildung/bologna-prozess.-politische-entwicklungen.-umsetzung-1824-de.html

100. Boos M., Grubendorfer C., Mey D. Hochschule als Marke // Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 2013. Bd. 20. S. 5-15.

101. Borggräfe M. Wandel und Reform deutscher Universitätsverwaltungen: Eine Organigrammanalyse. Wiesbaden: Springer VS, 2019.

102. Bormann I., Truschkat I. Soziale Innovationen und Vertrauen am Beispiel von Digitalisierung im Bildungsbereich // Soziale Innovation im Kontext: Beiträge zur Konturierung eines unscharfen Konzepts / E. Schüll [u.a.] (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2022. S. 79-101.

103. Borukhovich-Weis S. [et al.]. Mobiles Lernen, Selbststeuerung und Gamification. Ergebnisse einer qualitativen Begleitstudie zu Chancen und Grenzen einer Inverted-Classroom-Veranstaltung in der Lehrer*innenprofessionalisierung // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke / Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 475-493.

104. Brdulak J., Lewicki J., Beseda J. [et al.]. The Development of Graduates' Social Competences. The Case Studies from Four European Universities in the

Context of Higher Education Public Policy in Poland, Germany, Latvia and the Czech Republic // Studia z Polityki Publicznej. 2020. Vol. 7, No. 1. P. 99-120.

105. Brennan J. Burton Clark's The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective // London Review of Education. 2010. Vol. 8, No. 3. P. 229-237.

106. Budde J., Dänzer Barbosa M., Peters L., Sames J., Wagner B. Die digitale Transformation in Studium und Lehre strategisch stärken: Empfehlungen aus sechs Jahren Peer-to-Peer-Strategieberatung : Diskussionspapier Nr. 30. Hochschulforum Digitalisierung, 2024. URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/04/HFD_DP_30_digitale_Transformation_strategisch_staerken.pdf

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

108. Digitalisierung der Hochschulbildung // Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt. VDI/VDE Innovation + Technik GmbH, 2023. URL: https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/726018_Digitalisierung_der_Hochschulbildung.pdf (дата обращения: 05.04.2025).

109. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Exzellenzstrategie. URL: https://www.bmbf.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/Hochschulen/Exzellenzstrategie/exzellenzstrategie_node.html

110. Busse S. Hybride Organisationen führen das Beispiel Hochschule // Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 2020. Bd. 27. S. 347-364.

111. BuWiK 2025 Bundesbericht Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in einer frühen Karrierephase: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. 2025. URL: https://buwik.de/ueber-den-bericht/

112. Cairns D., França T. Institutionalized Mobility Inside and Outside Erasmus // The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration / D. Cairns (ed.). Springer, 2021. P. 157-162.

113. Castells M. Die Internet-Galaxie: Internet, Wirtschaft und Gesellschaft / Übers. R. Kößler. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021.

114. Clark B.R. The Organizational Saga in Higher Education // Administrative Science Quarterly. 1972. Vol. 17, No. 2. P. 178-184.

115. Crosier D., Parveva T. The Bologna Process: Its Impact in Europe and Beyond : Fundamentals of Educational Planning No. 97. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), 2013.

116. Deutscher Akademischer Austauschdienst e. V. (DAAD). Wissenschaft weltoffen 2024: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. Bielefeld : wbv Publikation, 2024.

117. Deutschland-Monitor ’23. Gesellschaftliche und politische Einstellungen mit dem Themenschwerpunkt: Stadt und Land. URL: https://deutschland-monitor.info/fileadmin/Reports/Deutschland-Monitor-23_Extrakt_Web.pdf

118. Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland / R. A. Fürst (Hrsg.). Wiesbaden : Springer, 2020.

119. Digitale Hochschulbildung // Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt. URL: https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/Hochschulen/DigitaleHochschulbildung/digitalehochschulbildung.html

120. Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke / Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2021.

121. DiMaggio P.J., Powell W.W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields // American Sociological Review. 1983. Vol. 48, No. 2. P. 147-160.

122. „Durch diese Krise einen digitalen Durchbruch geschaffen“ // Deutschlandfunk. URL: https://www.deutschlandfunk.de/lehre-an-den-

hochschulen-durch-diese-krise-einen-digitalen.694.de.html?dram:article_id=475467

123. Education in China and the World: Achievements and Contemporary Issues / N. Liu, Z. Feng, Q. Wang (eds.). Shanghai : Shanghai Jiao Tong University Press, 2024 ; corrected publication 2025.

124. Ehlers U.-D. Future Skills für die Welt von morgen: Das Future-Skills-Triple-Helix-Modell der Handlungsfähigkeit in emergenten Praxiskontexten // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 355-373.

125. Epstein N., Eberle J., Meuleners J., Lachmann D., Heuser S., Herzig S., Neuhaus B., Fischer M. R. The Role of Research Competence as an Influencing Factor for the Careers of Young Academics: Findings and Implications from Studies on Doctorates in Medicine and Life Sciences in Germany // GMS Journal for Medical Education. 2023. Vol. 40, No. 6.

126. Commission Staff Working Document: Executive Summary of the Evaluation. Accompanying the Report from the Commission to the European Parliament and the Council. Ex-post Evaluation of Horizon 2020, the EU Framework Programme for Research and Innovation (SWD (2024) 30 final) // European Commission. Brussels, 2024. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52024SC0030

127. Evans L. What Is Academic Development? Contributing a Frontier-Extending Conceptual Analysis to the Field’s Epistemic Development // Oxford Review of Education. 2024. Vol. 50, No. 4. P. 451-467.

128. Forbrig D. What Keeps Them Interested? Influences on the Stability of Research Career Intentions in the Course of Academic Qualification // International Journal of Doctoral Studies. 2020. Vol. 15. P. 217-235.

129. Frank D.J., Meyer J.W. On University Competition // Studies in Higher Education. 2024. Vol. 49, No. 10. P. 1779-1787.

130. Gallas A. Precarious Academic Labour in Germany: Termed Contracts and a New Berufsverbot // Global Labour Journal. 2018. Vol. 9, No. 1. P. 92-102.

131. Geertsema J., Gan Joo Seng M. Strategic Academic Development in Asia: Embracing a ‘Layered’ Approach to ‘Wicked Problems’ // International Journal for Academic Development. 2021. Vol. 26, № 4. P. 389-404.

132. Gilch H., Beise A. S., Krempkow R., Müller M., Stratmann F., Wannemacher K. Digitale Kompetenzen in der Hochschulstrategie. Quo vadis? Ergebnisse einer bundesweiten Schwerpunktstudie zur Digitalisierung an Hochschulen // Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland / R. A. Fürst (Hrsg.). Wiesbaden: Springer, 2020. S. 443-456.

133. Gilch H., Gerling I., Stratmann F. Digitalization of the Student Life Cycle: Challenge and Opportunity for Universities // Proceedings of European University Information Systems Congress 2023 / J.-F. Desnos, M. López Nores (eds.). Vol. 95. P. 89-100.

134. Girgensohn K. Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit. Ein neuer Blick auf Governance an Hochschulen am Beispiel der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentren // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2018. Jg. 27, No. 1-2. S. 125-137.

135. Godsk M., Møller K.L. Engaging Students in Higher Education with Educational Technology // Education and Information Technologies. 2025. No. 30. P. 2941-2976.

136. Görl-Rottstädt D., Heinrich-Zehm M., Arnold M., Köhler M., Hähnlein V. Online Teaching in Lockdown: Analysis of the Usage Behaviour of Collaborative Tools by Students and Teachers in the Context of Higher Education and Vocational Education // Proceedings of the 7th International Conference on Education. 2021. Vol. 7, No. 1. P. 265-276.

137. Götsch M., Bliemetsrieder S. Digitalisierung an Hochschulen: Bildung oder Employability // Digitale Hochschulbildung? Bildungsprozesse Studierender und Lehrender im Zeitalter der Digitalisierung / A. Tsirikiotis, J. Schmidt, V. Ketter (Hrsg.). Bielefeld: transcript Verlag, 2023. S. 191-210.

138. Gottschalk I. Auf dem Weg zu einer transdisziplinären, transformativen Hochschuldidaktik: Das Konzept der öffentlichen Soziologie als

hochschuldidaktische Bezugswissenschaft // Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven / R. Rhein, J. Wildt (Hrsg.). Bielefeld : transcript, 2023. S. 305-322.

139. Gourlay L. Surveillance and Datafication in Higher Education: Documentation of the Human // Postdigital Science and Education. 2024. No. 6. P. 1039-1048.

140. Grigorieva O. Humanitarian Cooperation Between Russia and Germany: Leading Historical Roots of Modern Problems of Legal Regulation // Proceedings of the 6th International Conference on Social, Economic, and Academic Leadership (ICSEAL-6-2019). Atlantis Press, 2020. P. 516-522.

141. Grunert C., Ludwig K. Academic Reform in Fractured Disciplines On the Interaction of Bologna, New-Public-Management and the Dynamics of Disciplinary Development // Minerva. 2022. Vol. 60. P. 57-80.

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

143. Handbuch Hochschuldidaktik / R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba (Hrsg.). Bielefeld : wbv Publikation, 2021.

144. Harris-Huemmert S., Krempkow R. Das Hochschulsystem im Wandel. Management und Administration im Blickfeld // Berufsfeld Wissenschaftsmanagement / R. Krempkow [u.a.]. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, 2023. S. 27-43.

145. Hauptman Komotar M. Global University Rankings and Their Impact on the Internationalisation of Higher Education // European Journal of Education. 2019. Vol. 54. P. 299-310.

146. Hauser C., Schwetje T., Lessmöllmann A. Organisation von Hochschulkommunikation // Forschungsfeld Hochschulkommunikation / B. Fähnrich [u. a.] (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2019. S. 123-139.

147. Heinz J. Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft // MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 2023. No. 52. S. 191-216.

148. Henke J., Begenat M. Generative KI in der Hochschulkommunikation. Ergebnisse der 3. Welle – 2025 (HoF-Arbeitsbericht 135). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2026.

149. Henke J. Third Mission als Organisationsherausforderung: Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissenschaftsmanagement. Berlin: BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, 2019.

150. Hense J., Raser M. Evaluation und Qualitätssicherung in der Hochschullehre // Handbuch Hochschuldidaktik / R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba (Hrsg.). Bielefeld : wbv Publikation, 2021. S. 139-152.

151. Hepp G.F., Immerfall S. Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Nature), 2025.

152. Herders Conversations-Lexikon. 1. Auflage. Bd. 3. Freiburg im Breisgau : Herder’sche Verlagshandlung, 1855.

153. Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven / R Rhein, J. Wildt (Hrsg.). Bielefeld : transcript, 2023.

154. Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive / hrsg. von N. Hericks. Wiesbaden: Springer VS, 2018.

155. Hoidn S. Persönlichkeitsentwicklung an der Universität als zentrales Studienziel // Vom Sinn der Soziologie. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft / A. Brosziewski, C. Maeder, J. Nentwich (eds.). Wiesbaden : Springer VS, 2015. S. 219-236.

156. Horizont Europa // Bundesministerium Innovation, Mobilität und Infrastruktur. URL: https://www.bmimi.gv.at/themen/innovation/internationales/horizont-europa.html

157. Huber L. Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2016. Jg. 25, No. 2. S. 81-93.

158. Hüther O., Krücken G. Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden : Springer VS, 2016.

159. Index of Readiness for Digital Lifelong Learning: Changing How Europeans Upgrade Their Skills: Final Report. CEPS Centre for European Policy Studies, 2019.

160. Janschitz G. Digitale Ungleichheiten im Hochschulbereich // Organisationen in Zeiten der Digitalisierung / C. Onnen [u. a.] (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS, 2022. S. 101-126.

161. Janson K., Rathke J. Weiterbildung im Wissenschaftsmanagement: Was muss man wissen, über das Wissen? // Berufsfeld Wissenschaftsmanagement / R. Krempkow [u. a.]. Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler, 2023. S. 121-147.

162. Jencks C., Riesman D. The Academic Revolution. Garden City, NY : Doubleday & Co., 1968.

163. Johann D., Neufeld J., Thomas K., Rathmann J., Rauhut H. The Impact of Researchers' Perceived Pressure on Their Publication Strategies // Research Evaluation. 2024. P. 1-16.

164. Kaiser F. Theme-Centered Interaction in Critical Vocational Teacher Education: An Introduction into an Ethically Founded Method and Model to Strengthen Self-Reflexive Autonomy and Socially Responsible Action // International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET). 2018. Vol. 5, No. 3. P. 191-207.

165. Ketter V., Schmidt J., Tsirikiotis A. Digitalisierung der Hochschulbildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive: Das Forschungsprojekt «DISTEL» // Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. / B. Getto, P. Hintze, M. Kerres (Hrsg.). Waxmann, 2018. S. 84-92.

166. Klank C. Chancen ergreifen. Als studentische Hilfskraft in die Hochschulwelt eintauchen // Exposé Zeitschrift für wissenschaftliches Schreiben und Publizieren. 2023. No. 4 (1). S. 14-16.

167. Klein M., Barg K., Kühhirt M. Inequality of Educational Opportunity in East and West Germany: Convergence or Continued Differences? // Sociological Science. 2018. No. 6. P. 1-26.

168. Köchel G., Heil F. Hiwi Berufsbild. Studentische und wissenschaftliche Hilfskraft: Aufgaben, Arbeitszeit und Gehalt. URL: https://www.academics.de/ratgeber/hiwi-wissenschaftliche-hilfskraft-studentische-hilfskraft

169. Kochetkov D. University rankings in the context of research evaluation: a state-of-theart review // Quantitative Science Studies, 2024. P. 1-23.

170. König C., Mahrt K. Schwerpunkte und Themen des Sammelbands // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden : Springer VS, 2021. S. 9-21.

171. Konsortium BuWiK. National Report on Early Career. Researchers 2025. URL: https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2025/2025_buwik_keyresults.pdf

172. Konstanz verliert Status als Elite-Uni // Südkurier. 23.05.2025. URL: https://www.suedkurier.de/baden-wuerttemberg/millionen-weg-universitaet-konstanz-verliert-nach-18-jahren-ihren-elite-status;art417930,12395087

173. Kroher M., Leuze K., Thomsen S. L., Trunzer J. Did the “Bologna Process” Achieve Its Goals? 20 Years of Empirical Evidence on Student Enrolment, Study Success and Labour Market Outcomes : IZA Discussion Paper No. 14757. Bonn : Institute of Labor Economics (IZA), 2021.

174. Kuebart F. Soviet Education and Comparative Research a German View // Comparative Education. 1989. Vol. 25, No. 3. P. 283-292.

175. LaCroix E. Organizational Complexities of Experiential Education: Institutionalization and Logic Work in Higher Education // Journal of Experiential Education. 2021. Vol. 45, No. 2. P. 157-171.

176. Lautenbach C., Toepper M., Zlatkin-Troitschanskaia O., Pant H. A., Molerov D. Kompetenzen von Studierenden Ergebnisse des „KoKoHs“-Programms im Kontext der nationalen und internationalen Assessmentpraxis // Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive / N. Hericks (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2018. S. 199-216.

177. Li R., Srikhao S., Jantharajit N. An Experimental Study on the Impact of Collaborative and Active Learning on Vocational Students' Learning Achievement and Self-Motivation // Gist Education and Learning Research Journal. 2024. No. 28. P. 7-28.

178. Lörz M., Koopmann J. 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. 2024. No. 4. S. 495-516.

179. Lübcke M., Bosse E., Book A., Wannemacher K., Gilch H. Impact of the COVID-19 Pandemic on the Digitalization and Strategic Development of German Universities // Proceedings of EUNIS 2022 The 28th International Congress of European University Information Systems / J.-F. Desnos, R. Yahyapour, R. Vogl (eds.). Vol. 86. P. 87-94.

180. Lundberg A., Stigmar M. Deliberative Academic Development with University Teachers in Times of Crisis // International Journal for Academic Development. 2022. Vol. 27 (2). P. 163-175.

181. Mah D.-K., Hense J. Zukunftsfähige Formate für digitale Lernangebote innovative didaktische Ansätze am Beispiel einer Lernplattform für Künstliche Intelligenz // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden: Springer VS, 2021. S. 617-632.

182. Malai D., Vogel S., Lipowsky F. Beharrlich, strategisch, integriert. Zur Vorhersage akademischer Studienadaptation von Lehramtsstudierenden durch Beharrlichkeit und den Einsatz von Lernstrategien // Zeitschrift für Bildungsforschung. 2023. Bd. 13. S. 433-455.

183. Matthews K.E., Dollinger M. Student Voice in Higher Education: The Importance of Distinguishing Student Representation and Student Partnership // Higher Education. 2023. No. 85. P. 555-570.

184. Mau S., Lux T., Heide J. Ost- und Westdeutsche für immer? Zu Wahrnehmungen von Unterschieden und Konflikten zwischen Ost- und Westdeutschen // Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 2024. No. 76. S. 1-23.

185. Mauermeister S., Erdmann M. Soziale Ungleichheit bei Hochschulzugang und Studienfachwahl // Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft / P. Pasternack, G. Reinmann, C. Schneijderberg (Hrsg.). Baden-Baden: Nomos Verlag, 2025. S. 369-378.

186. May S., Szczypien N., Vahldiek K., Klawonn F. Die Rolle Künstlicher Intelligenz in Assistiven Technologien // Assistive Technologien im Sozial- und Gesundheitssektor. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2022. S. 51-77.

187. McGrath C. Academic Developers as Brokers of Change: Insights from a Research Project on Change Practice and Agency // International Journal for Academic Development. 2020. Vol. 25, No. 2. P. 94–106.

188. Meier F. Die Universität als Akteur: Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

189. Mergner J., Leišytė L., Bosse E. The Widening Participation Agenda in German Higher Education: Discourses and Legitimizing Strategies // Social Inclusion. 2019. Vol. 7, No. 1. P. 61-70.

190. Merkt M. Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2014. Jg. 23, No. 1. S. 92-105.

191. Merkt M. Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession // Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven / R. Rhein, J. Wildt (Hrsg.). Bielefeld : transcript, 2023. S. 357-378.

192. Merkt M., Kraut M., Rüther J. Academic Development Units in German Universities. Results Report of an Online Questionnaire of the Project HoDaPro : Working Paper Nr. 2. University of Hamburg, HUL, 2024. URL: https://www.hul.unihamburg.de/forschung/projektarchiv/hodapro.html

193. Merton R. K. The Matthew Effect in Science // Science. 1968. Vol. 159, No. 3810. P. 56-63.

194. Miebach B. Soziologische Theorien der Digitalisierung: Eine Einführung. Wiesbaden : Springer VS, 2023.

195. Miksch A., Ostermaier H. Achtsamkeit im Studium: Impulse für eine gesundheitsfördernde Hochschulentwicklung. Berlin : Springer, 2024.

196. Mikula R., Koreimann A. Hörsaalforschung konkret: Kollegiale Hospitation an der Karl-Franzens-Universität Graz // Lernwelt Universität / R. Egger, M. Merkt (eds.). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012. S. 143-166.

197. Möller B. Ministerielle Steuerung von Universitäten durch Kennzahlen: Eine empirische Analyse in fünf Bundesländern. Wiesbaden : Springer VS, 2023.

198. Mühlhauser M., Herrmann D. Studie zum Nutzen persönlicher E-Mails in der Online- und Präsenzlehre // Digitale Kulturen der Lehre entwickeln: Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge / L. Mrohs [u. a.] (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2023. S. 63-89.

199. Müller-Naevecke C., Naevecke S. Forschendes Lernen und Service Learning: Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen // Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive / N. Hericks (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2018. S. 119-143.

200. Münch R. Akademischer Kapitalismus: Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin : Suhrkamp Verlag, 2011.

201. Nassehi A. Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft. München: Beck, 2019.

202. Neave G. The Evaluative State Reconsidered // European Journal of Education. 1998. Vol. 33, No. 3. P. 265-284.

203. Neumann M., Baumann L. Agile Methods in Higher Education: Adapting and Using eduScrum with Real World Projects. IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 2021. P. 1-8.

204. Oberschelp A. Die Governance-Perspektive in der Hochschulforschung: Umsetzung und Erträge eines Forschungskonzepts // Beiträge zur Hochschulforschung. 2023. Bd. 45, № 1. S. 14-43.

205. OECD-Berichte zur Innovationspolitik: Deutschland 2022. OECD, 2022.

206. Önder A.S. Die Verwestlichung der ostdeutschen Wissenschaft. Was die Wende für die ostdeutschen MINT-Fächer bedeutete // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2022. № 31 (1/2). S. 124-133.

207. Orlova N., Soloviev S. Logic and logicians in Russia before 1917: living in a wider world // Historia Mathematica. 2019. Vol. 46. P. 38-55.

208. Ostovskaya A., Smirnova E., Kozhukhova N. Strategic Approach to the Regional Innovation System // Advances in Economics, Business and Management Research. 2019. Vol. 114. P. 116-118. First International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports (FICEHS 2019).

209. Pietzonka, M. Digitalisierung von Hochschulen als Change-Management-Projekt. Organisationspsychologische Praxisempfehlungen // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2017. Jg. 26, № 2. S. 20-31.

210. Pineda J., Kercher J., Falk S., Thies T., Yildirim H. H., Zimmermann J. Accompanying International Students in Germany to Academic Success: Results and Recommendations from the SeSaBa Project: DAAD Study. 2022.

211. Prantl J., Freund S., Pollack L., Samiee Zafarghandi Z., Kals E. Inwieweit erfüllen Hochschulen ihre „Third Mission“? Sichtweisen der regionalen Bevölkerung auf Hochschulen und ihre Angebote // Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB). 2023. No. 1. S. 30-38.

212. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9, No. 5. P. 1-6.

213. Raffaele C., Rediger P. Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre : HoF-Arbeitsbericht 117 / unter Mitarbeit

von S. Schneider. Halle-Wittenberg : Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, 2021.

214. Raitskaya L., Tikhonova E. An In-Depth Glimpse into Research on Academic Writing // Journal of Language and Education. 2022. Vol. 8, № 2 (30). P. 5-16.

215. Rampelt F., Orr D., Knoth A., Suter R. Bologna Digital – die digitale Transformation im Europäischen Hochschulraum gestalten // Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Wiesbaden: Springer VS, 2021. S. 139-161.

216. Räume der Hochschullehre: Bildungsorte für die Zukunft / L. Mrohs, C. Herrmann, H. Brodel [u.a.] (Hg.). Bielefeld : transcript Verlag, 2026.

217. Rohs M., Weber C. Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung // Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung / W. Jütte, M. Rohs (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2020. S. 455-478.

218. Roß D., Nickel J. Selbstgesteuertes Lernen in digitalen Lehr-Lernarrangements fördern – eine Perspektive für die Hochschullehre // Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development. 2022. Vol. 2, No. 1. S. 14-20.

219. Ruge W.B. Diversität in Digitalisierungstheorien // Diversität und Digitalität in der Hochschullehre: Innovative Formate in digitalen Bildungskulturen / T. Witt [u. a.] (Hg.). Bielefeld : transcript, 2024. S. 15-26.

220. Sauter W. Future Learning Ermöglichung selbstorganisierter Werte- und Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit // Digitale Transformation in der Bildung: Digital Change Summit 2022 / A. Schneider, C. Scholz (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS, 2024. S. 1-39.

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

222. Schelling K., Go S. KI als Lernhilfsmittel, Coach oder Peer wie können Large Language Models das Selbststudium unterstützen? Ergebnisse einer explorativen Erhebung zur studentischen Perspektive auf künstliche Intelligenz // Räume der Hochschullehre: Bildungsorte für die Zukunft / L. Mrohs [u. a.] (Hg.). Bielefeld : transcript Verlag, 2026. S. 179-196.

223. Schön S., Leitner P., Lindner J., Ebner M. Learning Analytics in Hochschulen und künstliche Intelligenz // Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens / T. Schmohl, A. Watanabe, K. Schelling (Hrsg.). Bielefeld : transcript, 2023. S. 27-49.

224. Schubarth W., Mauermeister S., Seidel A. Einführung: Debatten und Positionen zur Hochschulentwicklung // Studium nach Bologna: Befunde und Positionen. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2017.

225. Schuetze H.G. Digitalization of German Higher Education and the Role of Europe // Journal of Comparative & International Higher Education. 2024. Vol. 16, No. 2. P. 75-85.

226. Schulze M. Zwischen schwacher Professionalisierung und innovativer Akademisierung // Sozial Extra. 2025. Bd. 49. S. 388-392.

227. Slaughter S., Leslie L.L. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1997.

228. Smidt H. European Quality Assurance A European Higher Education Area Success Story: overview paper // The European Higher Education Area / A. Curaj [et al.] (eds.). Cham : Springer, 2015. P. 625-637.

229. Spöttl G., Tärre M. Wandel durch Digitalisierung Herausforderungen für Berufsbildung und Didaktik // Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung / G. Spöttl, M. Tärre (ed.). Springer, 2024. S. 95-109.

230. Springmier K. An exploration of faculty and student perceptions of generative AI // Library Trends, 2025. No. 73(4). P. 426-442.

231. Stalder F. Kultur der Digitalität. Berlin : Suhrkamp Verlag, 2016.

232. Statistisches Bundesamt. Statistik des Hochschulpersonals 2024: Statistischer Bericht. 02.10.2025. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-

Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-hochschulpersonal-2110440247005.html

233. Steinert Y. Faculty Development: From Program Design and Implementation to Scholarship // GMS Journal for Medical Education. 2017. Vol. 34, No. 4.

234. Stolz K. The Impact of Digitalisation on Higher Education Teaching in Germany // Research Handbook on the Transformation of Higher Education / L. Leišytė, J. R. Dee, B. J. R. van der Meulen (Hrsg.). Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2023. S. 281-294.

235. Strategische Ansätze der Bundesländer zur Digitalisierung in der Hochschulbildung / Arndt C., Figura L., Ladwig T., Grundmann, A. Technische Universität Hamburg, 2020.

236. Strathern M. Improving Ratings: Audit in the British University System // European Review. 1997. Vol. 5, № 3. P. 305-321.

237. Sutherland K.A., Grant B. Researching Academic Development // Advancing Practice in Academic Development / D. Baume, C. Popovic (eds.). Routledge, 2016. P. 187-206.

238. Tegtmeyer R. Hochschulbau in Deutschland: Anforderungen und Aussichten // Betrachtungen zum Hochschulbau in Deutschland Eindrücke, Erfahrungen, Erkenntnisse / R. Tegtmeyer (Hrsg.). HIS-HE: Forum 4/2021. 2021. S. 8-13.

239. Teichler U. Fünf Jahrzehnte des Experimentierens. Hochschulsteuerung und die Gestaltung der Hochschullehrerrolle. Teil 2 // Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 2020. Jg. 29, № 2. S. 109-129.

240. Teichler U. Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems // Higher Education Forum (RIHE, Hiroshima). 2003. No.1. P. 33-53.

241. Tikhonova E., Raitskaya L. Academic Development in Research Focus // Journal of Language and Education. 2022. Vol. 8, № 1. P. 5-10.

242. Tikhonova E., Raitskaya L. Citations and References: Guidelines on Literature Practices // Journal of Language and Education. 2022. Vol. 8, № 3 (31). P. 5-10.

243. Trapp A., Klewin G. Jonglage mit zu vielen Bällen?! Digitalität, Diversität und pädagogischer Doppeldecker als Anspruch an Lehrveranstaltungen in der Lehrer:innenbildung // Diversität und Digitalität in der Hochschullehre / T. Witt [u.a.] (Hrsg.). Bielefeld : transcript Verlag, 2024. S. 103-115.

244. Trow M. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

245. Ülpenich B., Junghänel L., Krause J., Rosar U. Studienerfolg und -misserfolg aus institutionen- und studierendenzentrierter Perspektive: Eine qualitative Untersuchung // Beiträge zur Hochschulforschung. 2023. Bd. 45, № 2. S. 54-74.

246. Ulrich I., Wenzel S. F. C., Schulze-Vorberg L., Scherer S., Schaper N. Lehren und Lernen mit digitalen Medien // Handbuch Hochschuldidaktik / R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba (eds.). Bielefeld : wbv Publikation, 2021. S. 153-167.

247. University-Industry Collaboration: New Evidence and Policy Options. Paris : OECD Publishing, 2019.

248. UniWinD. Empfehlungen für eine zukunftsorientierte Qualifizierung von Promovierenden in Deutschland. Freiburg, 2025. URL: https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/2025-Juni-UniWinD_Empfehlungen_zur_Promotion_web.pdf

249. Van Bruggen L., ten Cate O., Chen H. C. Developing a Novel 4-C Framework to Enhance Participation in Faculty Development // Teaching and Learning in Medicine. 2020. № 32 (4). P. 371-379.

250. Vogel, A., Riedel, J., Henschler, J. Rollenbeschreibungen von Hochschullehrenden im Kontext der Digitalisierung // Digitale Kulturen der Lehre entwickeln: Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge / L. Mrohs [u. a.] (Hrsg.). Wiesbaden : Springer VS, 2023. S. 103-116.

251. Von Fritsch R. Germany and Russia: New paths ahead. Rethinking Politics and Economics. // Актуальные проблемы Европы. 2019. P. 20-33.

252. Wagenaar R. Competences and Learning Outcomes: A Panacea for Understanding the (New) Role of Higher Education? // Tuning Journal for Higher Education. 2014. Vol. 1, № 2. P. 279-302.

253. Wie die Hochschulen durch das Zeitalter des Frühdigitalismus kommen: Basiswissen für die avancierte Organisationsgestaltung in 94 Fragen und Antworten / J. Henke, P. Pasternack (Hrsg.). Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020.

254. Wildt J. Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland // Handbuch Hochschuldidaktik / R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba (Hrsg.). Bielefeld : wbv Publikation, 2021. S. 27-41.Wissenschaftsrat. Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. Köln : Wissenschaftsrat, 2022.

255. Personalstrukturen im deutschen Wissenschaftssystem: Positionspapier. Köln: Wissenschaftsrat, 2025. URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2025/2639-25.pdf

256. Zacher H., Cort W.R., Todorovic T., Ammann D. Academic Career Development: A Review and Research Agenda // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol. 110. P. 357-373.

257. Želvys R., Akzholova A. Problems of Introducing a Competence Based Learning within the Context of Bologna Process // Pedagogika. 2016. Vol. 121, No. 1. P. 187-197.

258. Zlatkin-Troitschanskaia O. Advances and Perspectives of Competence Research in Higher Education Report on the German KoKoHs Program // International Journal of Chinese Education. 2021. No. 10 (1). P. 67-84.

259. Zlatkin-Troitschanskaia O., Schlax J. Entry Assessment of Student Learning Preconditions in Higher Education: Implications for the Transition from Secondary to Tertiary Education in Germany // European Review. 2020. Vol. 28, No. S1. P. 67-84.

260. Zuckerman H. Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States. New York: The Free Press, 1977.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 1.1.

Представленность категорий и подкатегорий академического развития в стратегиях развития немецких вузов (HEP)[341]

Категория	Подкатегория	Средний балл по всем документам	Средний балл по университетам	Средний балл по высшим прикл. школам	Разница между типами вузов	Документы с упоминанием подкатегории, n	Документы с высокой конкретизацией подкатегории, n	Тип вузов с более выраженной представленностью подкатегории	Общая степень выраженности подкатегории
Исследования и инновации	Исследовательские приоритетные направления	3,09	3,23	2,97	0,25	69	58	Университеты	Сильно выраженная
	Исследовательская инфраструктура	2,93	2,87	2,97	-0,10	69	54	Высшие прикладные школы	Умеренно выраженная

[341] Показатель «Тип вузов с более выраженной представленностью подкатегорией» рассчитывался в Excel по разнице средних баллов университетов и высших прикладных школ: положительное значение указывает на большую выраженность в университетах, отрицательное — в высших прикладных школах, нулевое — на отсутствие различий. Тип выраженности определялся по среднему баллу по всем документам: ≥3 — сильно выраженная, ≥2 — умеренно выраженная, >0 — слабо или декларативно выраженная, 0 — почти отсутствует.

	Трансфер, инновации	3,57	3,48	3,63	-0,15	69	67	Высшие прикладные школы	Сильно выраженная
Поддержка научной карьеры	Докторантура и аспирантура	3,54	3,45	3,61	-0,15	67	61	Высшие прикладные школы	Сильно выраженная
	Postdoc	2,03	3,45	0,87	2,58	44	37	Университеты	Умеренно выраженная
	Tenure Track и карьерные траектории	2,49	2,68	2,34	0,34	60	40	Университеты	Умеренно выраженная
	Менторинг, сопровождение и условия труда	3,45	3,61	3,32	0,30	69	63	Университеты	Сильно выраженная
Обучение и преподавание	Обучение, ориентированное на исследования	2,48	3,29	1,82	1,47	56	47	Университеты	Умеренно выраженная
	Качество преподавания, Hochschuldidaktik	3,52	3,77	3,32	0,46	68	61	Университеты	Сильно выраженная
	Ориентация на студентов, успешность обучения	3,61	3,84	3,42	0,42	68	63	Университеты	Сильно выраженная
Развитие компетенций	Универсальные компетенции и Future Skills	3,32	2,90	3,66	-0,75	63	55	Высшие прикладные школы	Сильно выраженная
	Цифровые компетенции, Data Literacy и ИИ	3,29	3,52	3,11	0,41	64	55	Университеты	Сильно выраженная
	Межкультурные и международные компетенции	3,77	3,71	3,82	-0,11	68	64	Высшие прикладные школы	Сильно выраженная

	Ответственность и рефлексия	3,12	2,94	3,26	-0,33	63	53	Высшие прикладные школы	Сильно выраженная
Студенческая занятость и HiWi	HiWi и студенческая занятость	0,80	1,19	0,47	0,72	22	12	Университеты	Слабо или декларативно выраженная
	Тьюторство, Peer Learning и Mentoring	1,01	0,74	1,24	-0,49	22	16	Высшие прикладные школы	Слабо или декларативно выраженная
	Участие студентов в преподавании	0,74	0,52	0,92	-0,40	16	13	Высшие прикладные школы	Слабо или декларативно выраженная
Управление и администрация	Управление качеством, оценка, мониторинг	2,49	3,39	1,76	1,62	55	44	Университеты	Умеренно выраженная
	Цифровизация администрации	3,29	4,00	2,71	1,29	66	54	Университеты	Сильно выраженная
	Управление ресурсами, финансами, персоналом	2,99	3,71	2,39	1,31	66	53	Университеты	Умеренно выраженная
	Защита данных, информационная безопасность	1,84	2,45	1,34	1,11	52	29	Университеты	Слабо или декларативно выраженная
Цифровизация	Цифровое обучение	3,25	3,71	2,87	0,84	67	49	Университеты	Сильно выраженная
	Цифровые исследования	2,01	3,00	1,21	1,79	48	35	Университеты	Умеренно выраженная

	Цифровая администрация	3,57	3,52	3,61	-0,09	69	63	Высшие прикладные школы	Сильно выраженная
	Цифровая инфраструктура	3,23	3,48	3,03	0,46	66	55	Университеты	Сильно выраженная
ИИ	ИИ как исследовательское направление	2,52	2,84	2,26	0,58	54	44	Университеты	Умеренно выраженная
	ИИ в преподавании и образ. программах	1,99	1,77	2,16	-0,38	47	34	Высшие прикладные школы	Слабо или декларативно выраженная
	ИИ-инфраструктура, инструменты, платформы	2,01	2,06	1,97	0,09	50	34	Университеты	Умеренно выраженная
	Этика, право и безопасность в сфере ИИ	1,46	1,71	1,26	0,45	41	21	Университеты	Слабо или декларативно выраженная
Третья миссия, устойчивое развитие	Третья миссия и общественная ответственность	2,96	3,29	2,68	0,61	61	56	Университеты	Умеренно выраженная
	Устойчивое развитие	3,33	3,10	3,53	-0,43	67	60	Высшие прикладные школы	Сильно выраженная
	Защита климата, ресурсы	3,00	3,26	2,79	0,47	64	55	Университеты	Сильно выраженная
Партнёрства и сети	Стратегические партнёрства, сети и альянсы	3,94	4,00	3,89	0,11	69	68	Различий почти нет	Сильно выраженная
	Исследовательские кооперации между вузами	3,90	3,90	3,89	0,01	69	67	Университеты	Сильно выраженная

	Международные кооперации	3,91	3,97	3,87	0,10	69	68	Университеты	Сильно выраженная
Интернационализация	Стратегическая интернационализация	3,51	3,74	3,32	0,43	69	66	Университеты	Сильно выраженная
	Академические обмены	3,39	3,35	3,42	-0,07	67	55	Высшие прикладные школы	Сильно выраженная
	Международные образовательные программы	2,81	2,32	3,21	-0,89	61	45	Высшие прикладные школы	Умеренно выраженная
Равенство и антидискриминация	Равенство, гендерная справедливость	3,81	3,87	3,76	0,11	67	66	Университеты	Сильно выраженная
	Антидискриминация	2,72	3,19	2,34	0,85	51	50	Университеты	Умеренно выраженная
	Семейная политика и т.п.	3,55	3,55	3,55	0,00	64	63	Высшие прикладные школы	Сильно выраженная

Источник: составлено автором

Таблица 1.2.

Представленность и степень конкретизации категорий академического развития в стратегиях развития немецких вузов (HEP)[342]

Категория	Документы с упоминанием категории, n (%)	Документы с высокой конкретизацией категории, n (%)	Документы университетов с высокой конкретизацией, n (%)	Документы высших прикл. школ с высокой конкретизацией, n (%)	Тип выраженности категории	Преобладающая выраженность по типу вуза
Forschung und Innovation (Исследования и инновации)	69 (100%)	55 (80%)	23 (74%)	32 (84%)	Ярко выраженная категория	Различий почти нет
Nachwuchsförderung (Поддержка научной карьеры)	69 (100%)	37 (54%)	24 (77%)	13 (34%)	Средне выраженная категория	Более выражено в университетах
Studium und Lehre (Обучение и преподавание)	69 (100%)	58 (84%)	31 (100%)	27 (71%)	Ярко выраженная категория	Более выражено в университетах
Kompetenzentwicklung (Развитие компетенций)	69 (100%)	53 (77%)	21 (68%)	32 (84%)	Ярко выраженная категория	Различий почти нет

[342] Тип выраженности категории определялся в Excel по среднему баллу и доле документов с высокой конкретизацией: ≥3 — ярко выраженная; ≥2— средне выраженная; ≥1 — слабо выраженная. Преобладающий тип вуза определялся по разнице средних баллов: <0,2 — различий почти нет; положительная разница — выше в университетах; отрицательная — выше в высших прикладных школах.

Studentische Beschäftigung und HiWi (Студенческая занятость и HiWi)	33 (48%)	7 (10%)	3 (10%)	4 (11%)	Категория почти отсутствует	Различий почти нет
Governance und Verwaltung (Управление и администрация)	69 (100%)	30 (43%)	24 (77%)	6 (16%)	Средне выраженная категория	Более выражено в университетах
Digitalisierung (Цифровизация)	69 (100%)	44 (64%)	27 (87%)	17 (45%)	Средне выраженная категория	Более выражено в университетах
KI (ИИ)	55 (80%)	20 (29%)	9 (29%)	11 (29%)	Слабо выраженная категория	Различий почти нет
Third Mission und Nachhaltigkeit (Третья миссия, устойчивое развитие)	68 (99%)	53 (77%)	27 (87%)	26 (68%)	Ярко выраженная категория	Более выражено в университетах
Partnerschaften und Netzwerke (Партнёрства и сети)	69 (100%)	69 (100%)	31 (100%)	38 (100%)	Ярко выраженная категория	Различий почти нет
Internationalisierung (Интернационализация)	69 (100%)	53 (77%)	24 (77%)	29 (76%)	Ярко выраженная категория	Различий почти нет
Gleichstellung / Antidiskriminierung (Равенство и антидискриминация)	67 (97%)	50 (72%)	27 (87%)	23 (61%)	Средне выраженная категория	Более выражено в университетах

Источник: составлено автором

Таблица 1.3.

Представленность категорий академического развития в договорах с земельными министерствами[343]

Категория	Средний уровень конкретизации по всем документам	Средний уровень конкретизации: Университеты	Средний уровень конкретизации: Высшие прикл. школы	Разница средних значений между типами вузов	Средний уровень конкретизации: Hochschulverträge	Средний уровень конкретизации: Zielvereinbarungen	Разница средних значений: Hochschulverträge – Zielvereinbarungen	Документы, в которых представлена категория, n	Документы с высокой конкретизацией категории (3-4 балла), n	Высокая конкретизация: университеты, n	Высокая конкретизация: Высшие прикл. школы, n	Высокая конкретизация: Hochschulverträge, n	Высокая конкретизация: Zielvereinbarungen, n	Тип категории	Различия в выраженности темы между университетами и высшими прикл. школами	Различия в выраженности темы между Hochschulverträge и Zielvereinbarungen
Исследования и инновации	4,00	4,00	4,00	0,00	4,00	4,00	0,00	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Различий почти нет	Различий почти нет
Поддержка научной карьеры	3,95	4,00	3,90	0,10	3,92	4,00	-0,08	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Различий почти нет	Различий почти нет
Обучение и преподавание	4,00	4,00	4,00	0,00	4,00	4,00	0,00	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Различий почти нет	Различий почти нет
Развитие компетенций	3,90	4,00	3,80	0,20	3,85	4,00	-0,15	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Сильнее у университетов	Различий почти нет
Студенческая занятость и HiWi	1,24	1,45	1,00	0,45	1,38	1,00	0,38	10	3	3	0	3	0	Слабо/неравномерно закреплено	Сильнее у университетов	Сильнее в Hochschulverträgen
Управление и администрация	4,00	4,00	4,00	0,00	4,00	4,00	0,00	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Различий почти нет	Различий почти нет
Цифровизация	3,95	4,00	3,90	0,10	3,92	4,00	-0,08	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Различий почти нет	Различий почти нет
Искусственный интеллект	1,95	2,00	1,90	0,10	2,38	1,25	1,13	14	8	3	5	6	2	Слабо/неравномерно закреплено	Различий почти нет	Сильнее в Hochschulverträgen
Третья миссия, устойчивое развитие	3,95	3,91	4,00	-0,09	4,00	3,88	0,13	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Различий почти нет	Различий почти нет
Партнёрства и сети	3,95	4,00	3,90	0,10	3,92	4,00	-0,08	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Различий почти нет	Различий почти нет
Интернационализация	3,86	3,91	3,80	0,11	3,92	3,75	0,17	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Различий почти нет	Различий почти нет
Равенство и антидискриминация	3,95	3,91	4,00	-0,09	4,00	3,88	0,13	21	21	11	10	13	8	Устойчиво закреплённая категория	Различий почти нет	Различий почти нет

Источник: составлено автором

[343] Тип категории определялся в Excel по среднему уровню конкретизации и доле документов с высокой конкретизацией: ≥3 — устойчиво закреплённая категория; ≥2 — средне закрепленная; >0 — слабо/неравномерно закрепленная. Различия по типам вузов / документов определялись по разнице средних значений: при разнице от -0,2 до 0,2 фиксировалось отсутствие существенных различий; положительное значение указывало на большую выраженность в университетах / Hochschulverträge, отрицательное — в высших прикладных школах / Zielvereinbarungen.

Приложение 2

2.1. Анкета на немецком языке

Digitaler Wandel an deutschen Hochschulen

Hallöchen! :)

Ich heiße Diana, bin Soziologin und promoviere zum Thema Hochschullehre im digitalen Zeitalter. Mit dieser Umfrage möchte ich besser verstehen, wie du als Student:in den Hochschulalltag erlebst: vom Studium über wissenschaftliche Aktivitäten bis hin zu digitalen Tools und der Verwaltung. Die Umfrage ist vollständig anonym, und alle Angaben werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Die Beantwortung dauert etwa 15 Minuten. Vielen Dank für deine Zeit! ☺

Q1. Fällt dir auf, dass sich deine Hochschule über den Lehrbetrieb hinaus an der Entwicklung von Wissenschaft und Technologie für die Gesellschaft beteiligt?

- o Ja, das ist deutlich sichtbar und wird umfassend kommuniziert
- o Ja, aber hauptsächlich in einzelnen Projekten oder Fachbereichen
- o Nein, mir sind keine solchen Initiativen bekannt
- o Schwer zu sagen / habe mich damit nicht beschäftigt

Q2. Welche Formen der Zusammenarbeit deiner Hochschule mit Gesellschaft und Wirtschaft sind dir bekannt? (Mehrfachauswahl möglich)

- ▪ Partnerpraktika und Praxissemester
- ▪ Gastvorträge von Vertreter:innen aus Wirtschaft und NGOs
- ▪ Gemeinsame Projekte
- ▪ Kurse oder Module, die mit externen Partnern entwickelt wurden
- ▪ Sonstiges (bitte angeben)
- ▪ Ich kenne keine solchen Initiativen

Q3. In welchen Formen unterstützt deine Hochschule die akademische Mobilität der Studierenden? (Mehrfachauswahl möglich)

- ▪ Informationsveranstaltungen und individuelle Beratung
- ▪ Finanzielle Unterstützung für Austauschprogramme
- ▪ Flexible Studienplanung
- ▪ Anerkennung von im Ausland absolvierten Kursen
- ▪ Sonstiges (bitte angeben)
- ▪ Mir sind keine Unterstützungsmaßnahmen für Mobilität bekannt

Q4. Auf welche Weise zeigt deine Hochschule ihr Engagement für Gleichstellung und Inklusion? (Mehrfachauswahl möglich)

- ▪ Organisation thematischer Veranstaltungen (z. B. Gleichstellungswoche)
- ▪ Lehrmodule zu entsprechenden Themen (z. B. Menschenrechte, Diskriminierung)
- ▪ Spezielle Ansprechpersonen oder Beratungsstellen
- ▪ Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse von Studierenden mit Einschränkungen
- ▪ Sonstiges (bitte angeben)
- ▪ Mir sind keine solchen Initiativen aufgefallen

Q5. Bitte gib an, inwieweit du den folgenden Aussagen zustimmst:

Aussagen:	Antwortoptionen:
Q5.1. Meine Hochschule/Uni fördert relevante Schlüsselkompetenzen in meinem Fach effektiv. Q5.2. Die Lernmaterialien (Literatur, digitale Ressourcen) im Studium sind aktuell und fachlich relevant. Q5.3. Die Lehrenden verbinden theoretisches Wissen erfolgreich mit dessen praktischer Anwendung.	o Stimme voll und ganz zu o Stimme eher zu o Weder Zustimmung noch Ablehnung o Stimme eher nicht zu o Stimme überhaupt nicht zu

Q5.4. Ich kann neue digitale Tools, die im Studienprozess eingeführt werden, leicht erlernen. Q5.5. Ich kann typische technische Probleme auf digitalen Plattformen meiner HS/Uni selbstständig lösen.	

Q6. Welche der folgenden Kompetenzen entwickelst du deiner Meinung nach tatsächlich im Rahmen deines Studiums? (Mehrfachauswahl möglich)

- Kritisches Denken
- Fähigkeit, eine eigene Meinung zu formulieren und zu begründen
- Wissenschaftliches Schreiben (z. B. Hausarbeiten, Artikel, Abstracts)
- Recherche- und Literaturauswertungskompetenz
- Analyse und Interpretation von Daten
- Selbstorganisation im Lernprozess
- Digitale Kompetenzen (Umgang mit Online-Plattformen, Tools und digitalen Ressourcen)
- Interkulturelle Kommunikation
- Arbeit in einem internationalen Umfeld
- Andere Kompetenzen (bitte angeben)
- Es fällt mir schwer zu sagen, welche Kompetenzen ich entwickle
- Keine der oben genannten

Q7. Welche konkreten Kompetenzen oder Fähigkeiten fehlen dir in deinem Studienprogramm?

Mir hat im Studium nichts gefehlt

Mir fehlt...

Q8. An welchen der folgenden Formate wissenschaftlicher Aktivitäten hast du in den letzten zwei Studienjahren teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)

- Wissenschaftliche Konferenzen (als Zuhörer:in)
- Wissenschaftliche Konferenzen (als Vortragende:r)
- Seminare und Workshops mit Forschungsbezug
- Kurse oder Sommerschulen zur Forschungsmethodik
- Studentische Forschungsgruppen oder Arbeitskreise
- Gemeinsame Forschungsprojekte mit Lehrenden
- Beteiligung an der Vorbereitung von Publikationen (z. B. Artikel, Abstracts usw.)
- Teilnahme an geförderten Forschungsprojekten (z. B. Drittmittelprojekte)
- Tätigkeit als wissenschaftliche:r oder studentische:r Assistent:in
- Forschungspraktika im Rahmen des Studiums (z. B. in Instituten oder Laboren)
- Sonstiges (bitte angeben)
- Ich habe an keinem der genannten Formate teilgenommen

Q9. Bitte gib an, warum du nicht an solchen Veranstaltungen teilgenommen hast:

- Ich wurde nicht über solche Möglichkeiten informiert
- Es gab keine passenden Angebote in meinem Fachbereich
- Mein Stundenplan ließ keine Zeit dafür
- Ich hatte keine Motivation / kein Interesse
- Ich war mit anderen Verpflichtungen (z. B. Arbeit, Familie) ausgelastet
- Ich hatte zu wenig Unterstützung oder Anleitung von Lehrenden
- Ich fühlte mich nicht ausreichend vorbereitet / qualifiziert
- Sonstiges (bitte angeben)

Q10. Was hat dich zur Teilnahme an diesen Veranstaltungen motiviert? (Mehrfachauswahl möglich)

- Interesse am Thema
- Einladung durch eine:n Dozierende:n
- Möglichkeit, ein Teilnahmezertifikat zu erhalten

- Möglichkeit zur Veröffentlichung
- Möglichkeit, Leistungspunkte zu erwerben
- Empfehlung durch Freund:innen oder Kommiliton:innen
- Teilnahme war Teil des Studienprogramms
- Sonstiges (bitte angeben)
- Es fällt mir schwer, einen bestimmten Grund zu nennen

Q11. Wie häufig erhältst du von deiner Hochschule Informationen über wissenschaftliche Veranstaltungen, an denen man teilnehmen kann?

- Ich erhalte regelmäßig aktuelle Informationen
- Ich erhalte gelegentlich Informationen
- Manchmal erfahre ich zufällig davon
- Ich suche mir die Informationen meistens selbst
- Ich erhalte keine Informationen

Q12. Bietet deine Hochschule/Uni ausreichende Ressourcen für studentische Forschung (z. B. Zugang zu Datenbanken, Laboren, Geräten usw.)?

- Ja, es steht alles Notwendige vollständig zur Verfügung
- Im Großen und Ganzen sind ausreichende Ressourcen vorhanden
- Es gibt teilweise Ressourcen, aber nicht immer in vollem Umfang
- Der Zugang ist eingeschränkt / begrenzt
- Es gibt keine Ressourcen bzw. keine Informationen darüber
- Ich weiß es nicht / habe noch nichts davon gehört

Q13. In welcher Form unterstützen Lehrende deiner Hochschule Studierende bei der Forschung? (Mehrfachauswahl möglich)

- Hilfe bei der Themenwahl
- Beratung zur Methodik und Literatur
- Einbindung in eigene Forschungsprojekte
- Unterstützung bei der Teilnahme an Konferenzen und Wettbewerben
- Gemeinsame Veröffentlichungen initiieren
- Ich habe keine solche Unterstützung erhalten (trotz Anfrage)
- Sonstiges (bitte angeben)
- Ich habe keine solche Unterstützung gebraucht

Q14. Mit welchen Schwierigkeiten hast du häufig bei der Interaktion mit den Verwaltungsdiensten deiner Hochschule zu tun? (Mehrfachauswahl möglich)

- Lange Bearbeitungszeiten bei Anträgen und Dokumenten
- Mangel an Informationen (über Abläufe, Fristen oder vorhandene Möglichkeiten)
- Mangel an Rückmeldung
- Schwierigkeiten bei der Kursanmeldung
- Probleme beim Erhalt von Bescheinigungen und Nachweisen
- Ich habe keine Schwierigkeiten
- Sonstiges (bitte angeben)
- Ich hatte bisher keinen Kontakt zur Verwaltung

Q15. Wie aktiv bezieht deine Hochschule Studierende in die Planung und Aktualisierung von Studienprogrammen ein (z. B. Diskussion neuer Kurse, Wahl von Themen und Modulen)?

- Sehr aktiv, die Meinung der Studierenden wird stets berücksichtigt
- Ziemlich aktiv, die Meinung der Studierenden wird gelegentlich berücksichtigt
- Mittelmäßig, nur bei einzelnen Themen
- Wenig aktiv, die Meinung der Studierenden wird selten berücksichtigt
- Überhaupt nicht aktiv, Studierende werden nicht einbezogen
- Ich kann das nicht einschätzen

Q16. Auf welche Weise können Studierende an deiner Hochschule Einfluss auf die Gestaltung von Lehrinhalten nehmen? (Mehrfachauswahl möglich)

- Befragungen oder Evaluationen nach Kursende

- Gemeinsame Treffen mit Lehrenden und Verwaltung
- Über Studierendenvertretungen oder Fachschaften
- Individuelle Gespräche mit Lehrenden
- Öffentliche Diskussionen oder Diskussionsrunden
- Es gibt keine solchen Möglichkeiten
- Sonstiges (bitte angeben)
- Ich weiß nicht / habe davon nichts gehört

Q17. Wie zugänglich erscheint dir die Möglichkeit, eine HiWi-Stelle an deiner Hochschule zu bekommen?

- Vollständig zugänglich
- Eher zugänglich
- Teilweise zugänglich
- Eher nicht zugänglich
- Überhaupt nicht zugänglich

Q18. Hast du bereits als studentische oder wissenschaftliche Hilfskraft (HiWi) an deiner Hochschule gearbeitet?

- Noch nie
- Ich habe mich beworben, aber keine Stelle bekommen
- Ich habe eine Stelle bekommen, aber noch nicht angefangen
- Ich habe früher in einer HiWi-Stelle gearbeitet
- Ich arbeite derzeit in einer HiWi-Stelle

Q19. In welchen Bereichen hat dir die HiWi-Tätigkeit besonders bei deiner akademischen Entwicklung geholfen? (Mehrfachauswahl möglich)

- Entwicklung von Forschungskompetenzen (z. B. Datenerhebung und -analyse, Literaturarbeit)
- Verbesserung fachlicher und praktischer Fähigkeiten
- Erfahrungen in Teamarbeit und Zusammenarbeit
- Verbesserung von Selbstorganisation und Zeitmanagement
- Ausbau digitaler Kompetenzen (z. B. Arbeit mit digitalen Tools und Plattformen)
- Möglichkeit zur Vernetzung mit Lehrenden und Forschenden
- Sonstiges (bitte angeben)
- Ich kann das nicht einschätzen

Q20. Inwieweit hat die Tätigkeit als HiWi deiner Meinung nach zu deiner fachlichen Entwicklung an der Hochschule beigetragen?

- Sehr stark
- Eher ja
- Weder noch
- Eher nicht
- Überhaupt nicht

Q21. Welche der folgenden digitalen Ressourcen und Plattformen werden an deiner Hochschule im Studienbetrieb genutzt? (Mehrfachauswahl möglich)

- Digitale Bibliotheken (z. B. JSTOR, SpringerLink usw.)
- Universitätskataloge (OPAC, Bibliothekssysteme)
- LMS-Plattformen (z. B. Moodle, ILIAS)
- Online-Vorlesungen / Video-Vorlesungen
- Online-Stundenpläne und Kalenderdienste
- Kursanmeldungssysteme
- Systeme für digitale Prüfungen
- Videokonferenzen (Zoom, MS Teams, BigBlueButton usw.)
- Plattformen für kollaboratives Arbeiten (Google Docs, Etherpad, Miro usw.)
- Virtuelle Labore / Simulationen
- Tools zur Selbstorganisation (To-Do-Apps, Kalender, Timer, Tracker usw.)

- Sonstiges (bitte angeben)
- Ich kenne keine der genannten Plattformen / habe von keiner gehört

Q22. Welches dieser Tools, die an deiner Hochschule verwendet werden, war für dich am wenigsten benutzerfreundlich oder effektiv? Warum?

_____

Q23. Insgesamt finde ich, dass die digitalen Ressourcen meiner Hochschule … funktionieren:

- o Ausgezeichnet
- o Gut
- o Befriedigend
- o Eher schlecht
- o Schlecht
- o Ich kann das nicht beurteilen

Q24. Wie beurteilst du die Fähigkeiten der Lehrenden im Umgang mit digitalen Plattformen und deren Tools im Unterricht?

- o Fast alle Lehrenden beherrschen digitale Plattformen gut
- o In den meisten Fällen nutzen die Lehrenden digitale Tools sicher
- o Die digitalen Kompetenzen der Lehrenden variieren stark
- o Einige Lehrende haben Schwierigkeiten, kommen aber im Allgemeinen zurecht
- o Die meisten Lehrenden haben große Schwierigkeiten mit digitalen Plattformen
- o Ich kann das nicht beurteilen

Q25. Wie aktuell erscheinen dir die im Studium vermittelten Inhalte im Hinblick auf die Entwicklung von digitalen und KI-Technologien?

- o Sehr aktuell und an den Herausforderungen der Zeit orientiert
- o Im Allgemeinen aktuell
- o Teilweise aktuell, aber es gibt veraltete Themen
- o Eher nicht aktuell
- o Überhaupt nicht an den heutigen Herausforderungen orientiert

Q26. Wie stehst du zur Nutzung von KI durch deine Hochschule im Studienprozess (z. B. automatische Bewertung von Aufgaben, Chatbots, personalisierte Empfehlungen usw.)?

- o Positiv
- o Eher positiv
- o Neutral
- o Eher negativ
- o Negativ
- o Ich kann das nicht sagen / Ich weiß es nicht

Q27. Bitte begründe deine Meinung zur KI-Nutzung durch die Hochschule.

Falls du nichts darüber weißt: Stell dir vor, deine Hochschule würde KI im Studienprozess einsetzen – wie würdest du dazu stehen?

_____

Q28. In welchem Bundesland studierst du?

- Baden-Württemberg
- Bayern
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hamburg
- Hessen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Rheinland-Pfalz
- Saarland
- Sachsen
- Sachsen-Anhalt
- Schleswig-Holstein
- Thüringen

Q29. An welchem Hochschultyp studierst du?

- Universität
- Fachhochschule / Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW)
- Künstlerische Hochschule
- Pädagogische Hochschule
- Duale Hochschule
- Verwaltungshochschule
- Private Hochschule
- Hochschule eigenen Typs
- Sonstiges (bitte angeben)

Q30. Bitte wähle deine Studienrichtung:

- Naturwissenschaften / Mathematik
- Geistes- und Sozialwissenschaften
- Informatik / Ingenieurwissenschaften
- Medizin / Gesundheitswissenschaften
- Wirtschaft / Recht
- Erziehungswissenschaften / Lehramt
- Kunst / Musik / Gestaltung
- Sprach- und Kulturwissenschaften
- Theologie / Religionswissenschaft
- Sportwissenschaften
- Sozialarbeit / Soziale Arbeit / Sozialpädagogik
- Kommunikations- und Medienwissenschaften
- Psychologie
- Sonstiges (bitte angeben)

Q31. Welches Studienprogramm absolvierst du?

- Bachelor
- Master
- Promotion / Doktorat
- Duales Studium
- Sonstiges (bitte angeben)

Q32. In welchem Semester befindest du dich?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 oder höher
- Ich habe kürzlich mein Studium abgeschlossen

Q33. Dein Geschlecht:

- Männlich
- Weiblich

Q34. Dein Alter:

- Unter 20 Jahre
- 20-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41 oder älter

Vielen Dank für deine Teilnahme an der Umfrage!

2.2. Анкета на английском языке

Digital Transformation at German Universities

Hey there! :)

My name is Diana, I'm a sociologist and currently doing my PhD on university teaching in the digital age. With this survey, I want to better understand how you, as a student, experience everyday university life: from your studies and academic activities to digital tools and administrative processes. The survey is completely anonymous, and all responses will be used for scientific purposes only. It takes about 15 minutes to complete. Thank you for your time! ☺

Q1. Have you noticed that your university engages in the development of science and technology for society beyond teaching activities?

- ○ Yes, this is clearly visible and widely communicated
- ○ Yes, but mainly through individual projects or specific departments
- ○ No, I am not aware of such initiatives
- ○ Hard to say / I haven't looked into it

Q2. What forms of cooperation between your university and society or industry are you aware of? (Multiple answers possible)

- ▪ Partner internships and practical semesters
- ▪ Guest lectures by representatives from business and NGOs
- ▪ Joint projects
- ▪ Courses or modules developed in collaboration with external partners
- ▪ Other (please specify)
- ▪ I am not aware of any such initiatives

Q3. In what ways does your university support students' academic mobility? (Multiple answers possible)

- ▪ Information sessions and individual counseling
- ▪ Financial support for exchange programs
- ▪ Flexible study planning
- ▪ Recognition of courses completed abroad
- ▪ Other (please specify)
- ▪ I am not aware of any mobility support measures

Q4. In what ways does your university demonstrate its commitment to equality and inclusion? (Multiple answers possible)

- ▪ Organization of themed events (e.g. Equality Week)
- ▪ Teaching modules on relevant topics (e.g. human rights, discrimination)
- ▪ Dedicated contact persons or counseling services
- ▪ Consideration of the specific needs of students with disabilities
- ▪ Other (please specify)
- ▪ I haven't noticed any such initiatives

Q5. Please indicate to what extent you agree with the following statements:

Answer options:	Statements:
Q5.1. My university promotes key competencies relevant to my field effectively. Q5.2. The learning materials (literature, digital resources) provided in my program are up to date and relevant to the subject. Q5.3. The instructors successfully combine theoretical knowledge with its practical application. Q5.4. I can easily learn to use new digital tools introduced in the study process.	○ Strongly agree ○ Somewhat agree ○ Neither agree nor disagree ○ Somewhat disagree ○ Strongly disagree

Q5.5. I am able to solve common technical problems on my university's digital platforms independently.	

Q6. Which of the following competencies do you feel you are actually developing during your studies? (Multiple answers possible)

- o Critical thinking
- o Ability to form and justify one's own opinion
- o Academic writing (e.g. term papers, articles, abstracts)
- o Research and literature review skills
- o Data analysis and interpretation
- o Self-organization in the learning process
- o Digital skills (use of online platforms, tools, and digital resources)
- o Intercultural communication
- o Working in an international environment
- o Other competencies (please specify)
- o It's difficult for me to say what competencies I'm developing

Q7. Which specific competencies or skills do you feel are missing in your study program?

- o I didn't feel anything was missing in my program
- o I'm missing... (please specify)

Q8. Which of the following types of academic activities have you participated in during the past two academic years? (Multiple answers possible)

- ▪ Academic conferences (as attendee)
- ▪ Academic conferences (as presenter)
- ▪ Seminars and workshops related to research
- ▪ Courses or summer schools on research methodology
- ▪ Student research groups or working groups
- ▪ Joint research projects with faculty
- ▪ Participation in the preparation of publications (e.g. articles, abstracts, etc.)
- ▪ Participation in funded research projects (e.g. third-party funded projects)
- ▪ Work as a research or student assistant
- ▪ Research internships as part of your studies (e.g. at institutes or labs)
- ▪ Other (please specify)
- ▪ I have not participated in any of the listed activities

Q9. Please indicate why you did not take part in such activities:

- o I was not informed about such opportunities
- o There were no suitable offers in my field of study
- o My schedule did not allow time for it
- o I lacked motivation / was not interested
- o I was occupied with other responsibilities (e.g. work, family)
- o I received too little support or guidance from instructors
- o I didn't feel sufficiently prepared or qualified
- o Other (please specify)

Q10. What motivated you to participate in these activities? (Multiple answers possible)

- ▪ Interest in the topic
- ▪ Invitation from a lecturer
- ▪ Possibility to receive a certificate of participation
- ▪ Opportunity for publication
- ▪ Opportunity to earn credit points
- ▪ Recommendation from friends or fellow students
- ▪ Participation was part of the study program
- ▪ Other (please specify)

- It’s hard for me to name a specific reason

Q11. How often do you receive information from your university about academic events you can participate in?

- I regularly receive up-to-date information
- I occasionally receive information
- Sometimes I find out by chance
- I usually search for the information myself
- I do not receive any information

Q12. Does your university provide sufficient resources for student research (e.g. access to databases, laboratories, equipment, etc.)?

- Yes, everything necessary is fully available
- Overall, sufficient resources are available
- Some resources are available, but not always to the full extent
- Access is limited / restricted
- There are no resources or no information about them
- I don’t know / I haven’t heard anything about this

Q13. In what ways do instructors at your university support students in conducting research? (Multiple answers possible)

- Help with choosing a research topic
- Advice on methodology and literature
- Involvement in their own research projects
- Support with participating in conferences or competitions
- Initiating joint publications
- I did not receive such support (despite asking for it)
- Other (please specify)
- I did not need such support

Q14. What difficulties do you often encounter when interacting with your university's administrative services? (Multiple answers possible)

- Long processing times for applications and documents
- Lack of information (about procedures, deadlines, or available options)
- Lack of feedback or responses
- Difficulties with course registration
- Problems obtaining certificates or official documents
- I have not encountered any difficulties
- Other (please specify)
- I have not had any contact with the administration so far

Q15. How actively does your university involve students in the planning and updating of study programs (e.g. discussion of new courses, choice of topics and modules)?

- Very actively – students' opinions are always considered
- Quite actively – students' opinions are occasionally considered
- Moderately – only on certain topics
- Not very actively – students' opinions are rarely considered
- Not at all – students are not involved
- I cannot judge / I don’t know

Q16. In what ways can students at your university influence the design of course content? (Multiple answers possible)

- Surveys or evaluations at the end of a course
- Joint meetings with lecturers and administration
- Through student councils or departmental student committees
- Individual conversations with lecturers
- Public discussions or discussion forums

- There are no such opportunities
- Other (please specify)
- I don’t know / I haven’t heard about such opportunities

Q17. How accessible does the opportunity to get a student assistant (HiWi) position at your university seem to you?

- Fully accessible
- Rather accessible
- Partially accessible
- Rather not accessible
- Not accessible at all

Q18. Have you ever worked as a student or research assistant (HiWi) at your university?

- Never
- I applied but did not get a position
- I got a position but haven’t started yet
- I worked as a HiWi in the past
- I am currently working as a HiWi

Q19. In which areas did working as a HiWi particularly support your academic development? (Multiple answers possible)

- Development of research skills (e.g. data collection and analysis, literature work)
- Improvement of academic and practical skills
- Experience with teamwork and collaboration
- Improvement of self-organization and time management
- Enhancement of digital skills (e.g. working with digital tools and platforms)
- Opportunity to network with lecturers and researchers
- Other (please specify)
- I cannot assess that

Q20. To what extent do you think your HiWi position contributed to your academic development at university?

- Very significantly
- Somewhat
- Neither positively nor negatively
- Not really
- Not at all

Q21. Which of the following digital resources and platforms are used at your university as part of the study process? (Multiple answers possible)

- Digital libraries (e.g. JSTOR, SpringerLink, etc.)
- University catalogues (OPAC, library systems)
- Learning management systems (e.g. Moodle, ILIAS)
- Online lectures / video lectures
- Online schedules and calendar services
- Course registration systems
- Digital exam systems
- Video conferencing tools (Zoom, MS Teams, BigBlueButton, etc.)
- Collaboration platforms (Google Docs, Etherpad, Miro, etc.)
- Virtual labs / simulations
- Tools for self-organization (to-do apps, calendars, timers, trackers, etc.)
- Other (please specify)
- I am not familiar with any of the platforms listed

Q22. Which of these tools used at your university did you find the least user-friendly or effective? Why?

_____

Q23. Overall, I find that the digital resources at my university work …

- o Excellent
- o Good
- o Satisfactory
- o Rather poorly
- o Poorly
- o I cannot judge

Q24. How do you assess the instructors' skills in using digital platforms and their tools in teaching?

- o Almost all instructors are proficient in using digital platforms
- o In most cases, instructors use digital tools confidently
- o Instructors' digital skills vary greatly
- o Some instructors have difficulties, but generally manage
- o Most instructors have significant difficulties with digital platforms
- o I cannot judge

Q25. How up to date do you find the content taught in your studies with regard to developments in digital and AI technologies?

- o Very up to date and aligned with current challenges
- o Generally up to date
- o Partly up to date, but some topics are outdated
- o Rather outdated
- o Not aligned with current challenges at all

Q26. What is your opinion on your university's use of AI in the study process (e.g. automatic grading, chatbots, personalized recommendations, etc.)?

- o Positive
- o Rather positive
- o Neutral
- o Rather negative
- o Negative
- o I cannot say / I don't know

Q27. Please explain your opinion regarding the university's use of AI. *If you're not sure or don't know, imagine that your university uses AI in the study process — how would you feel about it?*

_____

Q28. In which federal state (Bundesland) are you studying?

- o Baden-Württemberg
- o Bayern
- o Berlin
- o Brandenburg
- o Bremen
- o Hamburg
- o Hessen
- o Mecklenburg-Vorpommern
- o Niedersachsen
- o Nordrhein-Westfalen
- o Rheinland-Pfalz
- o Saarland
- o Sachsen
- o Sachsen-Anhalt
- o Schleswig-Holstein
- o Thüringen

Q29. What type of higher education institution are you studying at?

- o Universität
- o Fachhochschule / Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW)
- o Künstlerische Hochschule
- o Pädagogische Hochschule
- o Duale Hochschule
- o Verwaltungshochschule
- o Private Hochschule
- o Hochschule eigenen Typs
- o Other (please specify

Q30. Please select your field of study:

- Natural Sciences / Mathematics
- Humanities and Social Sciences
- Computer Science / Engineering
- Medicine / Health Sciences
- Business / Law
- Education / Teacher Training
- Arts / Music / Design
- Language and Cultural Studies
- Theology / Religious Studies
- Sports Sciences
- Social Work / Social Pedagogy
- Communication and Media Studies
- Psychology
- Other

Q31. What type of study program are you enrolled in?

- Bachelor's degree
- Master's degree
- Doctoral program / PhD
- Dual study program
- Other

Q32. What semester are you currently in?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 or higher
- I recently completed my studies.

Q33. Your gender:

- Male
- Female

Q34. Your age:

- Under 20
- 20-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41 or older

Thank you very much for your participation!

Приложение 3

Таблица 3.1.

Средние значения ИНВ и ИФР и индексного разрыва в социально-демографических группах

Критерий	Социально-демографическая группа	N (%) социально-демографической группы	Средний ИНВ	Средний ИФР	Средний разрыв	Средний абсолютный разрыв
Тип вуза	Университет	241 (56%)	60,6	48,0	-12,7	18,7
	Высшая школа	192 (44%)	58,0	42,7	-15,3	17,8
Возраст	Младше 20	30 (7%)	58,0	40,1	-17,9	19,7
	20-25	127 (29%)	60,5	46,9	-13,6	17,9
	26-30	147 (34%)	59,1	46,0	-13,1	18,1
	31-35	72 (17%)	57,5	42,2	-15,3	18,0
	36 и старше	57 (13%)	61,6	49,3	-12,3	19,1
Пол	Мужской	241 (56%)	59,1	44,8	-14,2	18,5
	Женский	192 (44%)	60,0	46,7	-13,3	18,0
Направление подготовки	Гуманитарные и социальные науки	158 (36%)	59,6	47,0	-12,6	17,7
	Естественные и технические науки	174 (40%)	60,0	45,3	-14,7	19,2
	Креативные и прикладные дисциплины	23 (5%)	58,2	42,2	-16,0	19,8
	Экономика и право	78 (18%)	58,5	44,8	-13,7	16,8
Уровень и стадия обучения	Бакалавриат, первые семестры (1-2)	51 (12%)	60,7	41,3	-19,4	21,3
	Бакалавриат, средние семестры (3-4)	71 (16%)	60,7	45,3	-15,4	18,0
	Бакалавриат, старшие семестры (5+)	92 (21%)	59,8	48,2	-11,6	16,9
	Магистратура, ранние семестры (1-2)	40 (9%)	59,3	42,5	-16,8	22,0
	Магистратура, старшие семестры (3+)	109 (25%)	60,9	49,6	-11,3	16,3
	Аспирантура	31 (7%)	57,8	45,3	-12,5	19,1
	Недавний выпускник	39 (9%)	52,6	38,2	-14,4	19,3
Регион	бывшая ГДР	63 (15%)	60,3	48,3	-12,1	18,9

	бывшая ФРГ	326 (75%)	59,1	45,4	-13,8	17,8
	Берлин	44 (10%)	60,9	44,0	-16,9	20,6
Язык анкеты	Немецкий	335 (77%)	59,3	46,0	-13,3	17,4
	Английский	98 (23%)	60,2	44,4	-15,7	21,2

Источник: составлено автором

Таблица 3.2.

Распределение типов студентов и направлений индексного разрыва в социально-демографических группах

Критерий	**Группа**	**N (%)**	**Типы студентов по соотношению ИНВ и ИФР**				**Направления индексного разрыва**		
			Тип 1: согласованное развитие	**Тип 2: ограниченная реализация**	**Тип 3: автономное развитие**	**Тип 4: двойное ограничение**	**Развитие выше вклада**	**Условная согласованность**	**Вклад выше развития**
Тип вуза	Университет	241 (56%)	41%	15%	16%	28%	12%	29%	59%
	Высшая школа	192 (44%)	29%	15%	16%	40%	5%	30%	64%
Возраст	Младше 20	30 (7%)	23%	23%	17%	37%	3%	23%	73%
	20-25	127 (29%)	38%	16%	13%	33%	10%	26%	63%
	26-30	147 (34%)	35%	15%	16%	33%	10%	34%	56%
	31-35	72 (17%)	28%	11%	18%	43%	6%	32%	63%
	36 и старше	57 (13%)	46%	16%	18%	21%	14%	25%	61%
Пол	Мужской	241 (56%)	34%	14%	14%	37%	9%	27%	63%
	Женский	192 (44%)	37%	17%	18%	29%	9%	32%	58%
Направление подготовки	Гуманитарные и социальные науки	158 (36%)	37%	13%	19%	30%	11%	32%	56%
	Естественные и технические науки	174 (40%)	35%	19%	12%	34%	9%	26%	65%
	Креативные и прикладные дисциплины	23 (5%)	30%	17%	13%	35%	9%	22%	65%
	Экономика и право	78 (18%)	35%	10%	18%	37%	6%	33%	60%
Уровень и стадия обучения	Бакалавриат, первые семестры (1-2)	51 (12%)	35%	24%	6%	35%	6%	20%	75%
	Бакалавриат, средние семестры (3-4)	71 (16%)	30%	17%	14%	37%	6%	21%	70%
	Бакалавриат, старшие семестры (5+)	92 (21%)	37%	15%	20%	28%	13%	29%	58%
	Магистратура, ранние семестры (1-2)	40 (9%)	30%	18%	13%	40%	10%	25%	65%

	Магистратура, старшие семестры (3+)	109 (25%)	44%	14%	18%	24%	8%	44%	48%
	Аспирантура	31 (7%)	39%	10%	13%	39%	10%	29%	61%
	Недавний выпускник	39 (9%)	21%	8%	21%	51%	13%	21%	67%
Регион	Бывшая ГДР	63 (15%)	41%	10%	17%	32%	17%	22%	60%
	Бывшая ФРГ	326 (75%)	35%	16%	15%	34%	8%	30%	61%
	Берлин	44 (10%)	32%	20%	18%	30%	7%	32%	61%
Язык анкеты	Немецкий	335 (77%)	36%	14%	16%	33%	9%	32%	59%
	Английский	98 (23%)	32%	19%	14%	33%	11%	19%	67%

Источник: составлено автором