

Hochschul- und Berufsbildung in Europa

Justin J.W. Powell

Neben Globalisierung und Digitalisierung haben Fragen der Meritokratie und (Aus-)Bildung einen festen Platz im öffentlichen, politischen und privaten Diskurs, denn wir leben in Europa zunehmend in *Bildungsgesellschaften*. Die Zeit, die wir in Bildungsorganisationen verbringen, wird immer länger, der absolvierte Fächerkanon wird immer breiter und die Bildungsabschlüsse, die wir erwerben, werden immer höher (vgl. Leemann et al. 2016). Zugleich steigen mit dem Übergang von der Industrie- zur modernen Dienstleistungsgesellschaft die Ansprüche an fachliche und soziale Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Mayer und Solga 2008). Mit dem Wandel der Wirtschaftsstrukturen hin zu wissensbasierten Tätigkeiten, der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt, den demographischen Veränderungen und dem in diesem Zusammenhang befürchteten Fachkräftemangel stehen europäische Gesellschaften vor der Aufgabe ihre Bildungssysteme zu reformieren.

Auf europäischer, nationaler wie auch regionaler und lokaler Ebene versuchen Bildungspolitiker den Zugang zu Hochschul- und Berufsbildung und lebenslanges Lernen für immer mehr Mitglieder jeder Kohorte zu ermöglichen. Alle müssen sich mehr denn je um Bildungszertifikate bemühen, weil diese für erfolgreiche Berufskarrieren unabdingbar geworden sind. Zugleich gibt es in diesem Wettbewerb klare Gewinner und Verlierer, denn diejenigen ohne Zugang zu (Aus-)Bildung, vor allem ehemalige Sonderschüler und Hauptschüler, werden zunehmend marginalisiert (vgl. Pfahl 2011; Protsch 2014; Solga 2005).

Bildung und die durch sie erworbenen und ausgewiesenen Fähigkeiten gelten in unserer

Gesellschaft als Innovationspotenzial, als zentrale Voraussetzungen für wirtschaftlichen Erfolg, gesellschaftlichen Wohlstand sowie soziale und politische Teilhabe. Statt der sozialen Platzierung entlang zugeschriebener Merkmale der Herkunft (wie Schicht, Geschlecht, Rasse, Ethnie) soll die erworbene Leistung, signalisiert in Schulnoten, Bildungsabschlüssen, Qualifikationen sowie Bildungskarrieren insgesamt, den legitimen Zugang zu Positionen, insbesondere höheren sozialen Positionen, bestimmen.

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass in europäischen Gesellschaften individuelle Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg wesentliche Bestimmungsgrößen der Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Risiken darstellen. Dabei bestimmen Schul- und Berufsbildungslaufbahnen sowie die erreichten Bildungsabschlüsse heute stärker als früher über berufliche Karrierewege und Arbeitsmarktchancen. Der Besuch einer nachobligatorischen Ausbildung ist zu einer gesellschaftlichen Selbstverständlichkeit geworden. Dies ist an den von der Bildungspolitik formulierten Zielsetzungen ablesbar: möglichst alle jungen Menschen zu einem Bildungsabschluss auf der nachobligatorischen Schulstufe zu führen; den Forderungen der breiten Bevölkerung, das Bildungsangebot auszubauen; sowie den Bemühungen der Individuen um einen Ausbildungsplatz und Ausbildungsabschluss zu gewährleisten (vgl. etwa Europäische Kommission 2012). Der Druck und die Erwartungen, sich auch nach einem nachobligatorischen Bildungsabschluss auf der Tertiärstufe weiter zu qualifizieren beziehungsweise weiter qualifizieren zu können und im System der Weiterbildung lebenslang zu lernen, sind unübersehbar. Ein über Jahrzehnte an-

dauerndes Arbeitsleben ohne Weiterbildung und Zusatzqualifikationen ist für viele Berufsgruppen ebenso kaum mehr vorstellbar.

Soziologische Analysen zu Fragen von *Bildung* und *Ausbildung* sind aufgrund der zentralen Stellung dieser Prozesse für die Rollenverteilung und den sozialen Status in derzeitigen Gesellschaften und die über die Bildungsexpansion gestiegene Beteiligungsrate so breit wie Analysen der Sozialstruktur. Die soziologische Bildungsforschung behandelt die unterschiedliche Verteilung der Qualifikationen und Bildungsabschlüsse sozialer Gruppen sowie die Einflüsse und den Wandel von Bildungsinstitutionen und -organisationen, die Lernopportunitäten bereitstellen und Lernprozesse strukturieren. Die Politikwissenschaft interessiert sich zwar stärker denn je für die *Governance* von Bildung. Aber sie beschäftigt sich weniger als die Soziologie mit den Bedingungen und Konsequenzen der Bildungsungleichheit als wesentlichem Faktor in der Zunahme wie Abnahme sozialer Ungleichheit: einem Kernthema der Soziologie (vgl. von Below 2011; Solga et al. 2009).

Obwohl sich die Bildungssoziologie in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum gut etabliert hat, hat diese noch nicht die Prominenz erlangt, welche deren Vertreterinnen und Vertreter in anglophonen wie frankophonen Welten erreicht haben. Man denke an klassische Beiträge von James S. Coleman (1988), John W. Meyer (1977), Raymond Boudon (1974) sowie Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1990). Derzeit wird in der deutschsprachigen Soziologie die Individualebene stark erforscht, während makrosoziologische Bezüge vernachlässigt werden. Dabei sind speziell historische und ländervergleichende Institutionenanalysen nötig, um die Transformation des gesellschaftlichen Zusammenlebens durch Bildung aufzudecken (vgl. Baker 2014).

Obwohl neuere Institutionenansätze zunehmend rezipiert werden und komparative Stu-

dien seit PISA an Bedeutung gewonnen haben, zählt die Komparatistik in der soziologischen, politikwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Forschung trotzdem weiterhin nicht zum Kern dieser Fächer. Im Gegensatz zur beruflichen Bildung ist die Hochschulforschung stärker durch Internationalisierung geprägt worden, wobei Europäisierungprozesse, etwa der Bologna-Prozess im Hochschulbereich und der Kopenhagen-Prozess in der Berufsbildung, vergleichende Ansätze verstärkt haben (Powell und Solga 2010).

Die deutschsprachige soziologische Bildungsforschung hat einige Leerstellen, die eben dieser Bereich gleich mehrfach treffen, wie Helga Solga und Rolf Becker (2012) analysieren: Auf Makroebene gilt dies hinsichtlich der Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen, Zusammenhängen von sozialer Schichtung, Selektion und Stratifikation im Bildungswesen, Arbeitsmarktallokation sowie wissenssoziologische Arbeiten zum gesellschaftlichen Einfluss bildungssoziologischer Forschung. Auf Mesoebene betrifft dies Studien zur Schulorganisation, zum Lehrpersonal sowie zu sozialräumlichen Einflussfaktoren. Auf Mikroebene werden Identitätsbildungs- und Lernprozesse sowie alltäglich-lebensweltliche Praxen analysiert, um die soziale Strukturierung von Bildungsprozessen zu ergründen.

Trotz der Durchdringung von Lebensläufen mit organisierter Bildung und der damit verbundenen Omnipräsenz von Bildungsorganisationen im Alltag ist seitens der Bildungssoziologie im deutschsprachigen Raum zu konstatieren, dass organisationsspezifische Fragen, trotz der Schulbezogenheit der Forschung, bisher nicht im Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit standen (Leemann et al. 2016; Solga und Becker 2012). Stattdessen bestimmen quantitative Analysen von Individualdaten, leider zu wenig im Längsschnitt, heute die *empirische* Bildungsforschung, die problembezogen und multidis-

ziplinär ausgerichtet ist (Zapp und Powell 2017). Umso wichtiger erscheinen deshalb Ansätze der Institutionensoziologie, um übergeordnete Fragen der Bedeutung, *Governance* und Wirkung von Hochschul- und Berufsbildungssystemen auf mehreren Ebenen zu untersuchen. Ferner ist das Verhältnis dieser beiden nachschulischen Bereiche von technologischen und sozialen Umwälzungen betroffen; beide sind weiterhin durch das „Bildungsschisma“ (Baethge und Wolter 2015) geprägt und diese Felder sind ideell, normativ und regulativ weitgehend getrennt geblieben (Powell und Solga 2010).

Verbindungen der Berufs- und Hochschulbildung in Europa

Spätestens seit der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 wird die Europäisierung von Bildungssystemen hin zu gemeinsamen Standards als ein zentrales Mittel zur Lösung gesellschaftlicher und ökonomischer Herausforderungen gesehen. Auch die Programme zur Förderung der europäischen Mobilität wie *Erasmus* sowie die sich parallel entwickelten intergouvernementalen europäischen Prozesse Bologna und Kopenhagen folgen dieser Prämisse. Spezifisch zielen diese Koordinierungsprozesse auf die Standardisierung und Stärkung der europäischen Dimension der Hochschul- und Berufsbildung.

Dem Verhältnis der beiden Sektoren sollte mehr Beachtung geschenkt werden: Während der Bologna-Prozess im Allgemeinen bekannt ist, auch über die Grenzen Europas hinaus, wird der Kopenhagen-Prozess kaum thematisiert. Die in Ländern wie Deutschland seit vielen Jahrzehnten nahezu unüberbrückbare Trennung zwischen diesen beiden (Aus-)Bildungsbereichen wird aufgrund der Europäisierungsprozesse im Bildungsbereich wieder häufiger thematisiert.

Ein durchlässiges und damit flexibles Bildungssystem, das allen Individuen ermög-

licht, sich im gesamten Lebensverlauf stets weiterzubilden, kann als eine Voraussetzung aufgefaßt werden, den gesellschaftlichen Herausforderungen wie der Tertiarisierung des Arbeitsmarktes, dem demographischen Wandel, der Alterung der Gesellschaft und dem daraus folgenden Fachkräftemangel zu begegnen. Zum anderen führen das sogenannte Bildungsschisma und die Stratifizierung von (Aus-)Bildungssystemen zu sozialen Ungleichheiten, da sie individuelle Bildungsmobilität erschweren und somit Lebenschancen beeinflussen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Wirkung diese europäischen Prozesse auf das Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung haben.

Im Folgenden wird beispielhaft aufgezeigt, welche Reaktionen es auf diese europäischen Prozesse gab; diese Analysen basieren auf der theoretischen Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus (vgl. Powell und Solga 2010). Methodisch wurde eine theoriegeleitete qualitative Inhaltsanalyse von europäischen Beschlussdokumenten der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse durchgeführt sowie Sekundärliteratur und leitfadengestützte Experteninterviews ausgewertet (Powell et al. 2012; Powell und Finger 2013).

Im Rahmen des 800-jährigen Gründungsjubiläums der Universität Sorbonne in Paris 1998 beschlossen die Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen; der so genannte Bologna Prozess (seit 1999) wurde in Gang gesetzt. Mit der Unterzeichnung der Kopenhagener Erklärung nur drei Jahre später entschlossen sich die Nationalstaaten, auch im Bereich der beruflichen Bildung, stärker zusammenzuarbeiten. Vor allem sollte und soll die nationale wie internationale Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen verbessert und die räumliche Mobilität innerhalb Europas erhöht werden (vgl. Powell et al. 2012): Beide Prozesse zielen darauf ab, die Durchlässig-

keit zwischen den organisatorischen Feldern berufliche Bildung und Hochschulbildung zu erhöhen, und zwar mit Hilfe von gemeinsam entwickelten Standards, einem System zur Validierung und Anerkennung unterschiedlicher Lernformen, der Ermöglichung flexibler Bildungswege und der Einführung von Kreditpunktesystemen.

Derzeit stellt sich die Frage, wie diese Prozesse in den europäischen Nationalstaaten gewirkt und wie sie die Verbindungen von Hochschul- und Berufsbildung verändert haben: Veränderungen, die mit vielfältigen Implikationen für die Bildungs- und soziale Mobilität einhergehen können (Powell und Finger 2013). Die Frage nach der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung ist deswegen wichtig, da stratifizierte (Aus-)Bildungssysteme ohne Brücken zwischen einzelnen Bildungssektoren den möglichst gleichen Zugang zu Bildungs- und Beschäftigungsoportunitäten behindern (vgl. Powell und Solga 2010).

Ein neues Bildungsmodell durch und für Europa

Worum geht es in den Bologna- und Kopenhagen-Prozessen? Beide Prozesse sind Versuche der internationalen Standardisierung, die nicht nur den Einfluss der Europäischen Union (EU) auf ihre Mitgliedsstaaten maßgeblich vergrößert haben, sondern auch über die Grenzen Europas hinaus wirken, etwa in den USA und Japan. Sie beruhen dabei auf Mechanismen wie dem fortlaufenden internationalen Vergleich: in Form von *benchmarking*, konkret gesetzten Standards oder *best practices*.

Der Bologna-Prozess umfaßt inzwischen 47 Teilnehmerländer, deren spezifische (Aus-)Bildungssysteme sowie Reform- und Institutionalisierungspfade in vergleichenden Verfahren regelmäßig evaluiert werden ([\[www.ehea.info\]\(http://www.ehea.info\)\). Sein Fokus liegt auf individueller Mobilität \(vor allem geographischer\), auf der Sicherung von Qualität der Hochschulbildung, und auf der Etablierung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums: verbunden mit einer gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen über Ländergrenzen hinweg. Der Kopenhagen-Prozess, der 2002 begann, hat 33 Teilnehmerländer \(<http://www.eqavet.eu>\). Er betont den Aspekt der *employability* sowie die Schaffung gemeinsamer Instrumente zur Qualitätssicherung. Zudem hat er die Einrichtung eines europäischen sowie diverse nationale Qualifikationsrahmen, die Einstufung von Kenntnissen, Fertigkeiten, und Kompetenzen in ein einheitliches Raster, vorangetrieben.](http://</p>
</div>
<div data-bbox=)

Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse zusammen tragen zur Entstehung eines *europäischen Bildungsmodells* bei (Powell et al. 2012): Auf inhaltsanalytischer Grundlage zeit dieses Modell inwieweit dieses den einflussreichsten nationalen Bildungsmodellen ähnelt. Diese Frage ist für die Analyse der unterschiedlichen Herausforderungen bedeutsam, denen sich die jeweiligen Länder stellen müssen, und für das Untersuchen der Wirkung beider Prozesse auf die Weiterentwicklung von Institutionen der einzelnen nationalen (Aus-)Bildungssysteme.

Ausgehend von W. Richard Scotts (2008) Konzeption der drei Dimensionen von Institutionen, der kulturell-kognitiven, der normativen und der regulativen, wurden für die kulturell-kognitive Dimension die geteilten Ideale und Ziele für ein europäisches Bildungssystem analysiert. Im Bereich Hochschule war die Verbindung von Forschung und Lehre, welche dem zweihundert Jahre alten deutschen Humboldt-Ideal entspricht, zentral. Allerdings wird der Ausbau individueller Kompetenz und Flexibilität der Arbeitnehmer ebenfalls eingefordert, was dem Gedanken der *employability* in der anglophonen Welt ähnelt. In der Berufsbildung wird Le-

benslanges Lernen zunehmend wichtiger, was wiederum langjährige Entwicklungen in den USA und Frankreich, aber auch internationale Diskurse reflektiert, die beispielsweise von der OECD befördert werden.

In der normativen Dimension wurde nach der Zielgruppe für die Hochschul- und Berufsbildung gefragt, den Organisationsformen, in denen Hochschulbildung und Berufsbildung stattfinden sollen, sowie nach konkreten Standards und Normen. Als Zielgruppe für den Bereich Hochschule gab es im Modell ein meritokratisches Verständnis der Förderung leistungsstarker Personen vor, ähnlich wie in französischen und amerikanischen Modellen. Dagegen wird im Kopenhagen-Prozess die Öffnung der Berufsbildung für alle als Ziel formuliert, was der deutschen Tradition entspricht. Anders als im deutschen oder österreichischen Gesellschaftsmodell üblich, wird dabei die Zielgruppe der Benachteiligten besonders hervorgehoben. Dieser Fokus auf Benachteiligte in der Berufsbildung ähnelt dem amerikanischen, britischen oder dem französischen Modell. In diesen Ländern wird die Hochschulbildung präferiert, wohingegen in Deutschland und Österreich attraktive berufliche Ausbildungsgänge fortlaufend weiterentwickelt werden (vgl. Bernhard et al. 2013). In Hinblick auf Organisationsformen gibt es im europäischen Modell das Bild von Universitäten im Wettbewerb, die jeweils drei Zyklen (BA, MA, Doktorat) anbieten, welche dem französischen und den anglophonen Modellen am ehesten entsprechen und konträr zu deutschen Diplomstudiengängen liegen. Im Kontrast dazu scheint die arbeitsplatzbasierte, praxis-orientierte Berufsbildung das äußerst erfolgreiche Modell der deutschsprachigen Länder nachzuahmen (vgl. Graf 2013).

In der regulativen Dimension werden außerdem korporatistische Elemente deutscher Prägung für die Steuerung und Finanzierung des Systems benannt. Im Hochschulbereich

werden dezentralisierte *Governance*-Strukturen und eine starke öffentliche Finanzierung der selbigen hervorgehoben, wobei Ersteres dem amerikanischen und dem deutschen Modell und Letzteres kontinentaleuropäischen Modellen ähnelt. Auch die private Finanzierung der Hochschulen, ein Charakteristikum der anglophonen Länder, wird thematisiert. Insgesamt kann das europäische Modell, das in die Mitgliedsstaaten der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse diffundiert, mit John L. Campbell (2004) als eine *bricolage* beschrieben werden. Diese sich fortlaufend wandelnde Kombination kulturell-kognitiver, normativer und regulativer Elemente einflussreicher nationaler Bildungsmodelle betont das komplexe Zusammenspiel nationaler und europäischer Ideen und Institutionen.

Auf diese unterschiedlichen (Aus-)Bildungssysteme in Europa blickend lässt sich festhalten, dass Europäisierungsprozesse eine Neukonfiguration des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung darstellen; deren vielfältige nationale Konsequenzen werden zunehmend analysiert (vgl. Bernhard 2017; Graf 2013). Fortschreitende Europäisierungsprozesse und der daraus resultierende Wandel der Verbindungen dieser organisatorischen Felder liefert die Chance, das Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung auch durch das Lernen von anderen im internationalen Vergleich besser zu verstehen. Vor allem scheint geboten, die Diskussion über Bildungsprozesse und -organisationen in der Europasozio-logie weiterzuführen und dabei den Blick auf noch unzureichend beachtete Organisationsformen, informelle Bildung und spätere Etappen des Lernens im Lebensverlauf zu lenken. Aufgrund gemeinsamer Herausforderungen der Bildungssysteme in Europa, wie etwa Inklusion, Durchlässigkeit und Mobilität, mag ratsam sein, die Diskussion zu internationalisieren, um Erkenntnisse zu bündeln und Perspektiven zu erweitern.

Literatur

- Baker, D.P., 2014: *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Baethge, M., Wolter, A., 2015: The German Skill Formation Model in Transition. *Journal for Labour Market Research*, Bd. 48, Nr. 2, 97–112.
- von Below, S., 2011: Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In: R. Becker. Hrsg. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS, 139–162.
- Bernhard, N., 2017: *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich*. Opladen: Budrich UniPress.
- Bernhard, N., Graf, L., Powell, J.J.W., 2013: Auswirkungen des neuen europäischen Bildungsmodells auf die Verknüpfung zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und Frankreich. In: K. Amos, J. Schmid, J. Schrader, A. Thiel. Hrsg. *Europäischer Bildungsraum*. Baden-Baden: Nomos, 175–192.
- Boudon, R., 1974: *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1990: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Campbell, J.L., 2004: *Institutional Change and Globalization*. Princeton: Princeton University Press.
- Coleman, J.S., 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Bd. 94, 95–120.
- European Commission, 2012: *Key Data on Education in Europe*. Brüssel: EC. (online: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php)
- Graf, L., 2013: *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.
- Leemann, R.J., Imdorf, C., Powell, J.J.W., Sertl, M., Hrsg. 2016: *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayer, K.U., Solga, H., Hrsg. 2008: *Skill Formation: Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Meyer, J.W., 1977: The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, Bd. 83, Nr. 1, 55–77.
- Pfahl, L., 2011: *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Powell, J.J.W., Bernhard, N., Graf, L., 2012: Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung. In: R. Becker, H. Solga. Hrsg. *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer VS, 437–458.
- Powell, J.J.W., Finger, C., 2013: The Bologna Process's Model of Mobility in Europe: The Relationship of its Spatial and Social Dimensions. *European Educational Research Journal*, Bd. 12, No. 2, 270–285.
- Powell, J.J.W., Solga H., 2010: Analyzing the Nexus of Higher Education and Vocational Training in Europe: A Comparative-Institutional Framework. *Studies in Higher Education*, Bd. 35, No. 6, 705–721.
- Protsch, P., 2014: *Segmentierte Ausbildungsmärkte*. Opladen: Budrich UniPress.
- Schofer, E., Meyer, J.W., 2005: The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, Bd. 70, 898–918.
- Scott, W.R., 2013: *Institutions and Organizations*. London: Sage.
- Solga, H., 2005: *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Leverkusen und Opladen: Barbara Budrich.
- Solga, H., Powell, J.J.W., Berger, P.A., Hrsg. 2009: *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Solga, H., Becker, R., 2012: Soziologische Bildungsforschung. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: R. Becker, H. Solga. Hrsg. *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer VS, 7–43.

Maurizio Bach | Barbara Höning [Hrsg.]

Europasozioiologie

Handbuch für Wissenschaft und Studium



Nomos

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8487-2456-7 (Print)

ISBN 978-3-8452-6615-2 (ePDF)

1. Auflage 2018

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
I. Soziologische Kartografien Europas	
Europabilder. Imaginationen und Realisierungen eines Kontinents	15
<i>Karl-Siegbert Rehberg</i>	
Europäische und globale Moderne	32
<i>Bo Stråth und Peter Wagner</i>	
Die europäische Gesellschaft	44
<i>Hans-Peter Müller</i>	
Politischer Raum Europa	51
<i>Georg Vobruba</i>	
Die institutionelle Dynamik Europas	57
<i>Maurizio Bach</i>	
II. Institutionenbildung und Institutionenpolitik	
Arbeitsmarkt und Beschäftigungspolitik in der Europäischen Union	71
<i>Susanne Pernicka und Günter Hefler</i>	
Bürokratie und Bürokratisierung in der Europäischen Union	82
<i>Maurizio Bach</i>	
Demokratie und Legitimation	92
<i>Maurizio Bach</i>	
Differenzierte Integration	98
<i>Anja Riedeberger</i>	
Diskriminierungsverbot und Anti-Diskriminierungsmaßnahmen in der Europäischen Union	104
<i>Theresa Wobbe und Lydia Malmedie</i>	
EU-Citizenship	120
<i>Christian Schmidt-Wellenburg und Jürgen Mackert</i>	
EU-Experten und -Professionals	130
<i>Sebastian M. Büttner</i>	
Europäischer Forschungsraum	141
<i>Barbara Hönig</i>	
Integration durch Recht	151
<i>Sabine Frerichs</i>	
Konflikte und Konfliktinstitutionalisierung in der Europäischen Union	162
<i>Thilo Fehmel</i>	

Politische Rhetorik und symbolische Politik in der Europäischen Union	168
<i>Franz Heschl</i>	
III. Territoriale Neuordnung Europas	
Grenzräume in Europa	175
<i>Jochen Roose</i>	
Grenzsicherungspolitik, europäische	180
<i>Monika Eigmüller</i>	
Integration und Erweiterung	186
<i>Georg Vobruba</i>	
Nachbarschaftspolitik, europäische	193
<i>Georg Vobruba</i>	
Transformation Ostmittel- und Südosteuropas	199
<i>Anton Sterbling</i>	
IV. Sozialstruktur und Sozialpolitik	
Europäisierung sozialer Ungleichheit	209
<i>Lukas Gernand</i>	
Europäisierung der industriellen Beziehungen	218
<i>Vera Glassner und Torsten Müller</i>	
Migration und Flucht	229
<i>Roland Verwiebe, Lena Seewann und Margarita Wolf</i>	
Osteuropa, Eliten und zivile Gesellschaft	241
<i>Helmut Fehr</i>	
Sozialmodell, europäisches	252
<i>Max Preglau</i>	
Sozialpolitik, europäische	260
<i>Monika Eigmüller</i>	
Sozialstruktur Europas	266
<i>Steffen Mau und Roland Verwiebe</i>	
Ungleichheitskonflikte in der Europäischen Union	273
<i>Nikola Tietze</i>	
V. Transnationale soziale Prozesse	
Erinnern und Gedächtnis in Europa	283
<i>Gerd Sebald</i>	
Die Eurokrise	291
<i>Maurizio Bach</i>	

Euroskeptizismus	301
<i>Lukas Gernand</i>	
Finanzialisierung und Europa	312
<i>Silke Ötsch</i>	
Generationenbeziehungen in Migrantenfamilien in Europa	323
<i>Anja Steinbach</i>	
Hochschulraum und Bologna-Reform	331
<i>Ulrich Teichler</i>	
Hochschul- und Berufsbildung in Europa	338
<i>Justin J. W. Powell</i>	
Identität, nationale und europäische	344
<i>Viktoria Kaina</i>	
Islam in Europa	352
<i>Nikola Tietze</i>	
Öffentlichkeit, europäische	359
<i>Hans-Jörg Trenz</i>	
Soziale Bewegungen und Europa	369
<i>Jochen Roose</i>	
Soziales Vertrauen in Europa	375
<i>Tuuli-Marja Kleiner</i>	
VI. Gesellschaftstheoretische Perspektiven	
Feldtheoretische Perspektiven	389
<i>Stefan Bernhard und Christian Schmidt-Wellenburg</i>	
Gouvernementalität der Europäischen Union	398
<i>Sonja Puntsher Riekmann</i>	
Informationsgesellschaft, europäische	405
<i>Jochen Steinbicker</i>	
Institutionalismus, historischer	411
<i>Bernhard Ebbinghaus</i>	
Kosmopolitisches Europa	422
<i>Angelika Pofertl</i>	
Neo-Institutionalismus in der Europasozioologie	434
<i>Sebastian M. Büttner</i>	
Transformation der Solidarität	444
<i>Sabine Frerichs</i>	

VII. Forschungsstrategien und Methodenkritik

Eurobarometer	459
<i>Sylke Nissen</i>	
Gesellschaftsvergleich, europäischer	470
<i>Stefan Immerfall</i>	
Integration und Methodenentwicklung, europäische	479
<i>Gert Pickel</i>	
Autorenverzeichnis	485
Index	490