

Determinanten und Effekte von Auslandsmobilität im Studium

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

Nicolai Netz

2018

Referentinnen:

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans

Prof. Dr. Kathrin Leuze

Tag der mündlichen Prüfung:

5. März 2018

~ Für Amalia ~

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	VII
Zusammenfassung	IX
Summary	XI
Abkürzungsverzeichnis	XIII
1 Einleitung	1
1.1 Relevanz und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands	1
1.2 Fragestellungen, Forschungsstand und Forschungslücken.....	6
1.3 Konzeption der Dissertation und Zusammenhang der kumulativen Beiträge	11
2 Theoretischer Rahmen.....	17
2.1 Sozialwissenschaftliche Lebensverlaufsperspektive	17
2.2 Psychologisches Rubikonmodell der Handlungsphasen	22
2.3 Soziologische Theorie rationaler Entscheidungen	24
2.4 Soziologische Theorien sozialer Ungleichheit	25
2.5 Ökonomische Humankapital- und Signaltheorie.....	30
2.6 Ökonomische Migrations- und Suchtheorien	32
2.7 Sozialwissenschaftliche Theorien zu Kontexteffekten	36
3 Daten, Definitionen und Methoden.....	43
3.1 Daten.....	43
3.2 Zentrale Definitionen und Operationalisierungen	49
3.3 Methoden.....	54
4 Beiträge zur kumulativen Dissertation.....	59
4.1 What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries and its implications for higher education policy	59
4.2 Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad?	85
4.3 New horizontal inequalities in German higher education? Social selectivity of studying abroad between 1991 and 2012	109
4.4 Studienbezogene Auslandsmobilität und Berufsverbleib von Hochschulabsolvent(inn)en	137
4.5 Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility?	195
4.6 Explaining scientists' plans for international mobility from a life course perspective	223

5	Fazit	249
5.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	249
5.2	Limitationen und weiterer Forschungsbedarf.....	259
5.3	Politische Implikationen.....	265
	Literaturverzeichnis.....	269
	Anhang	295
A.1	Informationen zu Beiträgen der kumulativen Dissertation.....	295

Danksagung

Bisweilen war es schwierig. Allen, die es einfacher gemacht haben, gebührt mein aufrichtiger Dank: Zuallererst bedanke ich mich für die wertvolle fachliche und mentale Unterstützung bei meinen Gutachterinnen Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans (Leibniz Universität Hannover) und Prof. Dr. Kathrin Leuze (Friedrich-Schiller-Universität Jena) sowie bei Prof. Dr. Andrä Wolter (Humboldt-Universität zu Berlin), der mich bis zu seiner Emeritierung betreut hat. Ferner bedanke ich mich insbesondere bei meinen Koautor*innen Dr. Claudia Finger, Steffen Jaksztat, Dr. Fabian Kratz, Dr. Markus Lörz und Heiko Quast für die hervorragende und inspirierende Zusammenarbeit. Diese hat mir erlaubt, meine Ideen und mich persönlich ständig weiterzuentwickeln.

Des Weiteren bin ich dankbar für die Unterstützung, die ich am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) erhalten habe. Vor allem bedanke ich mich bei den Teams des Studienberechtigtenpanels, der Sozialerhebung, des Absolventenpanels und des WiNbus-Panels dafür, dass ich die erhobenen Daten für meine Dissertation nutzen durfte. Für die stetige organisatorische Rückendeckung bedanke ich mich bei Frank Dölle, Dr. Michael Jaeger, Dr. Christian Kerst, Dr. Bernd Kleimann, Dr. Elke Middendorff, Karl-Heinz Minks, Dr. Dominic Orr und Dr. Hildegard Schaeper. Für sein stets offenes Ohr und weisen Rat danke ich meinem Büro-Kollegen Christoph Gwosć. Carsten Deuse rechne ich hoch an, dass er mich mit seiner Layout-Expertise unterstützt hat. Schließlich schulde ich Svenja Hampel, Björn Huß, Danielle Sanfilippo, Hendrik Schirmer und Torben Rauhut großen Dank für ihre Hilfe bei vielen mühseligen Recherchen, Datenaufbereitungen und Korrekturschleifen.

Am und außerhalb des DZHW gibt es zahlreiche weitere Kolleg*innen, deren kritisch-konstruktive Anmerkungen mir bei meinen statistischen Analysen und dem Verfassen der Dissertation sehr geholfen haben. Hierzu zählen die Teilnehmer*innen der Kolloquien und Konferenzen, auf denen ich meine Forschungsarbeiten in den letzten Jahren vorgestellt habe, aber insbesondere Valeria Aman, Jan Ballowitz, Dr. Ulf Banscherus, Gesche Brandt, Kolja Briedis, Gregor Fabian, Michael Grüttner, Dr. Kristina Hauschildt, Dr. Uta Liebeskind, Dr. Knut Petzold, Dr. Jens Ruhose und Dr. Christof van Mol. Ganz besonders danke ich auch all denjenigen, denen ich hätte danken sollen, es aber an dieser Stelle versäumt habe.

Abschließend bedanke ich mich für die wundervolle Unterstützung bei meinen Eltern Erika und Wilfried, meinen Brüdern Leandro und Jesco sowie bei meiner Partnerin Julia.

Zusammenfassung

Die Dissertation untersucht aus einer interdisziplinären Lebensverlaufsperspektive, welche Faktoren beeinflussen, ob Studierende einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchführen, und welche Auswirkungen Auslandsaufenthalte auf den Berufsverbleib haben. Zu diesem Zweck werden psychologische, soziologische und ökonomische Theorien integriert (Rubikonmodell der Handlungsphasen; Theorie rationaler Entscheidungen; Reproduktionstheorie; Migrationstheorien; Suchtheorie; Segmentationstheorie). Die aufgestellten Hypothesen werden mittels quantitativer Analysen national repräsentativer Datensätze getestet (DZHW-Studienberechtigtenpanel; deutsche, österreichische, schweizerische und niederländische Studierenden-Sozialerhebungen; DZHW-Absolventenpanel und Bayerisches Absolventenpanel; WiNbus Online-Panel).

Im Einklang mit den theoretischen Überlegungen zeigen die Ergebnisse, dass entscheidende Weichen für studienbezogene Auslandsmobilität bereits in vorhochschulischen Sozialisations- und Bildungsphasen gestellt werden. Beispielsweise gehen Kinder aus akademischem Elternhaus in allen untersuchten Ländern deutlich häufiger während ihres Studiums ins Ausland. Dies erklärt sich maßgeblich dadurch, dass sie bereits während der Schulzeit häufiger Gelegenheit haben, solide Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben und erste Auslandserfahrungen zu sammeln. Entsprechend schätzen sie ihre Erfolgswahrscheinlichkeit sowie die Erträge von Auslandsmobilität als höher und die Kosten derselben als geringer ein.

Auslandserfahrene Absolvent*innen unterscheiden sich von nicht auslandserfahrenen Absolvent*innen vor allem hinsichtlich der Internationalität ihrer Karrieren: Erstere arbeiten anteilig häufiger im Ausland und sind auch in Deutschland stärker in internationale Arbeitszusammenhänge eingebunden, in welchen sie öfter auf interkulturelle Kompetenzen angewiesen sind. Studienbezogene Auslandsaufenthalte – insbesondere Auslandspraktika – wirken sich ebenfalls auf den Berufserfolg positiv aus: In bestimmten Beschäftigungskontexten beziehen Absolvent*innen höhere Einkommen, wenn sie während des Studiums im Ausland waren. Dieser Einkommensvorteil ist einerseits auf ihre positive Selbstselektion zurückzuführen. Andererseits können sie schneller Lohnerhöhungen erreichen, weil sie anteilig häufiger in gut bezahlenden großen und multinationalen Unternehmen arbeiten und in ihren ersten Erwerbsjahren häufiger gewinnbringend den Arbeitgeber wechseln. Auch für eine wissenschaftliche Karriere scheinen studienbezogene Auslandserfahrungen von Nutzen zu sein: Sie stehen in Zusammenhang mit späteren Auslandsaufenthalten zu Forschungszwecken, der Einmündung in internationale Forschungskontexte und der Einbettung in internationale Wissenschaftlernetzwerke.

Studienbezogene Auslandsmobilität kann folglich ein Instrument darstellen, um Hochqualifizierte auf Leben und Arbeit in einer internationalisierten und kulturell diversen Gesellschaft vorzubereiten. Sie kann aber auch zur Entstehung sozialer Ungleichheit beitragen, weil nicht alle Studierendengruppen gleichermaßen Zugang zu Auslandsaufenthalten haben. Die Dissertation zeigt, dass soziale Ungleichheiten im Zeitverlauf sogar zugenommen haben – unter anderem durch den massiven Ausbau von Stipendienprogrammen im Zuge des Bologna-Prozesses. Da soziale Ungleichheiten bereits in frühen Lebensphasen ihren Ursprung haben, dürften im Hochschulstudium ansetzende Ausgleichsmaßnahmen in ihrer Reichweite begrenzt bleiben.

Schlagwörter: studienbezogene Auslandsmobilität, Determinanten, erwerbsbezogene Effekte

Summary

From an interdisciplinary life course perspective, this thesis examines factors influencing whether students pursue a stay abroad during the course of their studies, as well as the effects that study-related stays abroad have on graduates' careers. For this purpose, it combines psychological, sociological, and economic theories (Rubicon model of action phases; rational choice theory; reproduction theory; migration theories; job search theory; segmentation theory). The developed hypotheses are tested through quantitative analyses of nationally representative datasets (DZHW School Leavers Panel; Social Surveys from Germany, Austria, Switzerland, and the Netherlands; DZHW Graduate Panel; Bavarian Graduate Panel; WiNbus Online Panel).

In line with theory, the results show that the decision of international mobility during studies is already determined in the early phases of socialisation and education. For instance, students in all examined countries are more likely to go abroad during their studies when coming from academic families. This is partially the result of them having better opportunities to acquire solid foreign language skills and to gain international experience relatively early in life, namely, during their school years. Relatedly, they consider their chances of successfully completing a stay abroad to be better, the benefits of a stay abroad to be higher, and the costs to be lower.

Graduates who went abroad during their studies differ from those who did not primarily in regard to the internationality of their careers: The former are more likely to work abroad later on and – even if they are employed in Germany – to work in international contexts, in which they are more likely to be reliant on intercultural competences. Stays abroad – and especially internships – also have a positive impact on graduates' career success: In certain employment contexts, graduates receive higher wages if they have stayed abroad during their studies. On the one hand, this is due to their positive self-selection. On the other hand, internationally experienced graduates manage to increase their wages in a shorter period of time, because they have better access to well-paying large and multinational companies and because they are more likely to increase their wages through employer changes within the early stages of their careers. Study-related experience abroad also seems to be beneficial for an academic career: It is associated with later research-related stays abroad, entry into international research contexts, and establishment in international networks of scientists.

The thesis thus indicates that study-related stays abroad can be an instrument to prepare highly skilled individuals for life and work in international and culturally diverse societies. At the same time, stays abroad can contribute to the development of social inequalities, as not all groups of students have equal access to them. The thesis shows that social inequalities have even increased over time – partly because of the massive expansion of mobility programmes throughout the course of the Bologna Process. As social inequalities have their roots in students' early life courses, measures targeting students once they have entered higher education are likely to have a limited impact.

Keywords: study abroad, determinants, career effects

Abkürzungsverzeichnis

AME	Average Marginal Effect
BAP	Bayerisches Absolventenpanel
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DSW	Deutsches Studentenwerk
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
EHR/EHEA	Europäischer Hochschulraum/European Higher Education Area
FE	Fixed Effects
FEIS	Fixed Effects with Individual-Specific Slopes
FIML	Full Information Maximum Likelihood
IHF	Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
IOM	International Organization for Migration
ISCED	International Standard Classification of Education
IV	Instrumentvariable
MPS	Magnitude-Prestigeskala
NEPS	National Educational Panel Study
OLS	Ordinary Least Squares
PSM	Propensity Score Matching
RCT	Rational Choice Theory
RDD	Regression Discontinuity Design
RE	Random Effects
SEM	Structural Equation Model/Structural Equation Modelling
SEU	Subjectively Expected Utility
SSEE	Erhebung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden
TPB	Theory of Planned Behaviour
WLSMV	Mean- and Variance-Adjusted Weighted Least Squares

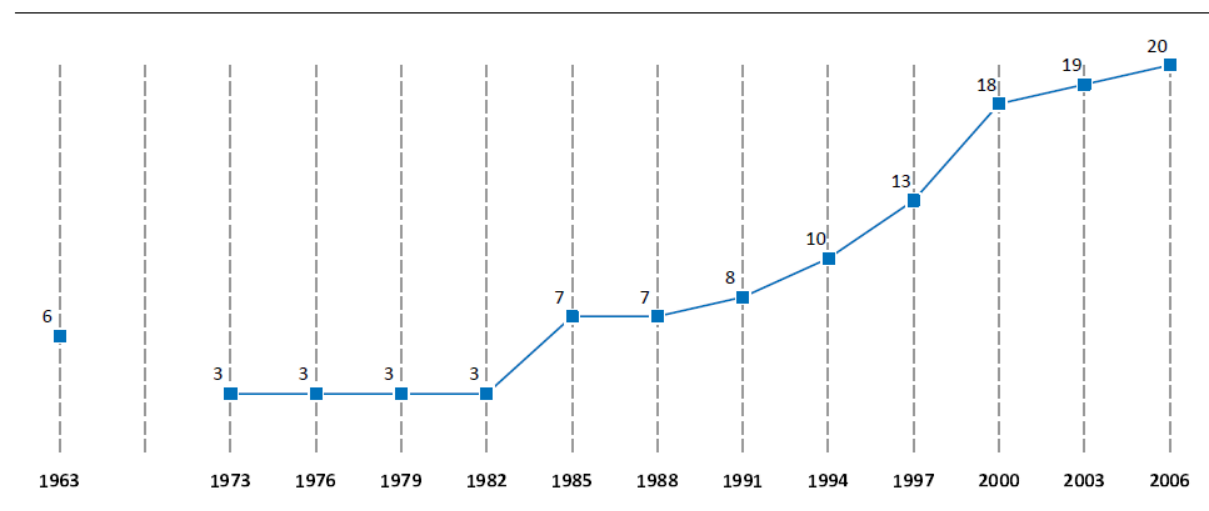
1 Einleitung

1.1 Relevanz und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands

Das Phänomen der internationalen Mobilität von Studierenden ist so alt wie das Konzept der Universität (Dhondt, 2008). Doch erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich der Konsens herausgebildet, dass internationale Studierendenmobilität gemeingessellschaftlich erstrebenswert und daher großflächig durch die Hochschulpolitik zu fördern sei. Entsprechend haben europäische Hochschulpolitiker*innen in den 1950er Jahren erste Initiativen zur Förderung studentischer Auslandsmobilität ins Leben gerufen (B. Baron, 1993). Spätestens mit der Einführung des ERASMUS-Programms ab dem Jahr 1987 avancierte die **Auslandsmobilität von Studierenden zum hochschulpolitischen Schlüsselthema** (Teichler, 2007, S. 109). Wie Abbildung 1 bezogen auf Studierende an Universitäten zwischen dem 9. und 14. Semester zeigt, erhöhte sich der Anteil Studierender mit zeitweisigem Auslandsstudium in Deutschland nach dem Start des ERASMUS-Programms deutlich. Diese Entwicklung setzte sich während des 1999 formell initiierten Bologna-Prozesses fort. Laut aktuellen Schätzungen geht mittlerweile rund ein Drittel der Studierenden an deutschen Universitäten und Fachhochschulen für Studienphasen oder andere Aufenthalte wie Praktika und Sprachkurse zeitweisig ins Ausland; hinzu kommt die derzeit nicht bekannte Zahl Studierender aus Deutschland, die ihre gesamte Studienzeit im Ausland verbringen (DAAD & DZHW, 2017, S. 76–79). Gemessen am hohen politischen Interesse und der großen Zahl betroffener Studierender ist studienbezogene Auslandsmobilität heutzutage folglich ein hochrelevantes Phänomen.

Abbildung 1 Deutsche Studierende mit Auslandsstudium 1963 – 2006

Nur Studierende an Universitäten im 9. – 14. Semester, Anteile in Prozent



Quelle: Heublein, Schreiber, & Hutzsch (2011, S. 8) basierend auf Daten der Sozialerhebung des DSW

Gesellschaftliche Relevanz des Untersuchungsgegenstands

Im Zeitverlauf hat sich nicht nur die Quote auslandserfahrener Studierender, sondern auch die politische Argumentationslogik zugunsten von studienbezogener Auslandsmobilität verändert – vor allem in jüngerer Zeit: Seit den 1950er Jahren wurde internationale Studierendenmobilität unter Verweis auf ihr Potenzial propagiert, den Kultur- und Wissensaustausch, den zivilgesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Länder Europas zu stärken (B. Baron, 1993). Diese kollektiven Vorteile von studienbezogener Auslandsmobilität bildeten ebenfalls die normative Argumentationsgrundlage für das ERASMUS-Programm und den Bologna-Prozess (Papatsiba, 2005; Van Mol, 2014, S. 29–30). Seit der Leuven-Konferenz der europäischen Bildungsminister*innen im Jahr 2009 wurden jedoch neben kollektiven **zunehmend auch vermutete individuelle Vorteile studienbezogener Auslandsmobilität betont** (Netz, 2012). Demnach könne studienbezogene Auslandsmobilität nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung und die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen, sondern explizit auch die Karriereentwicklung der Studierenden positiv beeinflussen (EHEA Ministerial Conference, 2012). Laut dem bisher umfassendsten Strategiepapier im Bereich der europäischen Mobilitätsförderung („Jugend in Bewegung“) ist die

Mobilität zu Lernzwecken ... ein wichtiges Instrument, mit dem junge Menschen ihre **künftige Beschäftigungsfähigkeit erhöhen** und neue berufliche Fähigkeiten erwerben sowie gleichzeitig ihre Entwicklung zu aktiven Bürgern voranbringen können. Sie hilft ihnen dabei, sich neues Wissen zu erschließen sowie ihre Sprachkenntnisse und ihre interkulturelle Kompetenz zu erweitern. Diejenigen, die als junge Lernende mobil sind, sind zumeist auch später im Arbeitsleben mobil. Arbeitgeber erkennen den Wert dieser Erfahrung an und schätzen sie. (Europäische Kommission, 2010, S. 11)

In Deutschland deckt sich diese Einschätzung mit derjenigen von Arbeitgebern (DAAD, 2011) und Studierenden (Heublein, Hutzsch, Schreiber, & Sommer, 2011). Laut Heublein, Hutzsch, u. a. (2011, S. 28–29) gehört die Verbesserung der beruflichen Chancen – neben der Selbsterfahrung in fremden kulturellen Kontexten und der Vertiefung von Fremdsprachenkenntnissen – zu den wichtigsten Motiven Studierender für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt.

Mit Blick auf die vermuteten Vorteile studienbezogener Auslandsmobilität haben die für Hochschulbildung zuständigen Minister*innen des Europäischen Hochschulraums (EHR) das Ziel formuliert, dass bis zum Jahr 2020 „mindestens 20 Prozent der Graduierten im EHR einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben“ (Leuven Communiqué, 2009, S. 4). Der in Deutschland für die Förderung von studentischer Auslandsmobilität zuständige Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) strebt bis 2020 sogar an, „dass 50 % eines Absolventenjahrgangs studienbezogene Auslandserfahrung gesammelt haben“ (DAAD, 2013, S. 12). Entsprechend wurden in den letzten Jahrzehnten **beachtliche öffentliche Mittel zur Förderung der studentischen Auslandsmobilität** aufgewendet. Allein im Erasmus-Programm

wurden in den vergangenen Jahren mehr als 500 Millionen Euro jährlich ausgegeben (Hoareau, 2010; European Commission, 2015).¹

Vor diesem Hintergrund stellt sich aus Sicht der Studierenden, der mit erhöhtem Koordinationsaufwand konfrontierten Hochschulen und der Steuerzahler*innen die **Frage, ob die investierten Mittel und der derzeitige Erwartungsdruck zur Durchführung studienbezogener Auslandsaufenthalte überhaupt gerechtfertigt** sind. Die Beantwortung dieser Fragestellung erfordert belastbares Wissen darüber, welche Gruppen von Studierenden aus welchen Gründen ins Ausland gehen. Außerdem ist zu klären, inwiefern Auslandsmobilität im Studium tatsächlich den späteren Berufsverbleib beeinflusst. Deshalb bedarf es wissenschaftlicher Analysen, die das Verständnis der Determinanten und erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität verbessern.

Wissenschaftliche Relevanz des Untersuchungsgegenstands

Die wissenschaftliche Analyse der **Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität** hat aus verschiedenen Gründen einen hohen Wert. Zunächst liefert sie der Hochschulpolitik, den Organisationen zur Unterstützung von Auslandsmobilität, den Hochschulen und den Interessenvertretungen der Studierenden entscheidungsrelevantes Wissen über förderliche Voraussetzungen und Hindernisse bei der Planung und Durchführung von Auslandsaufenthalten. Dieses Wissen kann bei der Entwicklung von universellen und zielgruppenspezifischen Förderprogrammen dienlich sein. Aus ungleichheitstheoretischer Perspektive ist des Weiteren sowohl die Bestimmung gruppenspezifischer Mobilitätswahrscheinlichkeiten als auch die Erklärung der Unterschiede in diesen Wahrscheinlichkeiten von Belang. Der ungleichheitstheoretische Blickwinkel unterstreicht, dass studienbezogene Auslandsmobilität zur Reproduktion von Ungleichheiten beitragen kann (Kratz, 2012; Netz & Finger, 2016): Ungleiche Chancen, im Studienverlauf auslandsmobil zu werden, können in ungleichen Chancen im späteren Erwerbsverlauf resultieren – sofern sich zeigen sollte, dass studienbezogene Auslandsmobilität nennenswerte positive erwerbsbezogene Effekte zeitigt. Um diesen Zusammenhang zu erhellen, bedarf es sowohl der Analyse der Determinanten als auch der Analyse der erwerbsbezogenen Effekte studienbezogener Auslandsmobilität.

Die Frage nach den **erwerbsbezogenen Effekten von studienbezogener Auslandsmobilität** ist auch aus Sicht der soziologischen und ökonomischen Forschung zu Bildungsrenditen relevant (für einen Überblick siehe Gross, Jobst, Jungbauer-Gans, & Schwarze, 2011). Gerade in internationalisierten Arbeitsmärkten ist es plausibel, dass Auslandserfahrung im Studium die Erwerbslaufbahn positiv beeinflusst – unter anderem über die in den europapolitischen Kommunikés suggerierten Mechanismen wie den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen und eine erhöhte Bereitschaft zur geografischen Mobilität im Erwerbsleben. Vor allem in Abgrenzung zu älteren Generationen könnte studienbezogene Auslandsmobilität für junge Arbeitskräfte, die tendenziell überproportional stark von den Unsicherheiten in

¹ Das Erasmus-Budget fließt vorrangig in die Förderung studentischer Auslandsmobilität. Im akademischen Jahr 2013/14 wurden beispielsweise 80 Prozent von ca. 580 Millionen Euro für Studierende ausgegeben. Auf Hochschullehrer*innen entfällt nur ein kleiner Budgetanteil (European Commission, 2015, S. 6, 10).

internationalisierten Arbeitsmärkten betroffen sind (Buchholz u. a., 2009), eine Strategie zur schnelleren Einmündung in attraktive Beschäftigungsverhältnisse darstellen.

Bei der Untersuchung möglicher erwerbsbezogener Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität liegt eine wesentliche Herausforderung in der **Separierung von Selektions- und Kausaleffekten** (Kratz, 2015, S. 2, 10; Kratz & Netz, 2016): Faktoren, die den Berufsverbleib von Individuen beeinflussen, können zu einem früheren Zeitpunkt im Lebensverlauf ebenso Einfluss auf deren Neigung zur Auslandsmobilität haben. Mithin wären erwerbsbezogene Unterschiede zwischen auslandserfahrenen und nicht auslandserfahrenen Hochschulabsolvent*innen nicht zwangsläufig kausal auf deren Auslandsmobilität, sondern zumindest teilweise auf Selektion zurückzuführen (Borjas, 1987; Chiswick, 1999). Auch aus diesem methodischen Grund ist es folglich wichtig, die Forschung zu den Determinanten und den erwerbsbezogenen Effekten studienbezogener Auslandsmobilität miteinander zu verbinden.

Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands

Die Dissertation versteht Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität als Faktoren, die beeinflussen, ob Studierende einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt planen oder durchführen. Der Begriff wird im Einklang mit den Konventionen in der empirischen Sozialforschung verwendet, weil die Dissertation auf quantitativen Analysemethoden basiert. Aus theoretischer Sicht handelt es sich bei den diskutierten Determinanten um kausale Bedingungsfaktoren. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die verwendeten Daten und Methoden in jedem Fall kausale Rückschlüsse zulassen. Zwar bieten die analysierten Datenquellen weitreichende Analysepotenziale (vergleiche Kapitel 3.1) und aufgrund von Informationen zu den zeitlichen Referenzpunkten der erhobenen Variablen eine Grundlage für Kausalinterpretationen. In den durchgeführten Datenerhebungen wurden die Werte für mögliche Prädiktorvariablen jedoch lediglich beobachtet und nicht experimentell manipuliert, weshalb sich nicht zweifelsfrei ausschließen lässt, dass beobachtete Effekte wenigstens zum Teil auf unbeobachtete Merkmale der Befragten zurückzuführen sind (Petzold, 2017b). Folglich **geben die analysierten Daten Aufschluss über die Plausibilität, aber nicht über die Richtigkeit der entwickelten Kausalhypothesen** (Schmiedek & Wolff, 2010; Legewie, 2012).

Mit der Fokussierung der Dissertation auf überwiegend soziologische und ökonomische Theorien sowie dazu passende Datensätze (vergleiche Kapitel 2 und 3.1) geht auch eine Konzentration auf bestimmte Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität einher: Die Dissertation untersucht die Bedeutung von demografischen (Geschlecht, Alter und Elternschaft), sozioökonomischen (soziale Herkunft, soziale Einbindung und Wohnsituation), leistungsbezogenen (relevante Kompetenzen, Erfahrungen und Qualifikationen), studienbezogenen (Fächergruppe und Semesterzahl) sowie institutionellen (Hochschulart) Merkmalen. Gleichmaßen plausible Einflussfaktoren wie soziale Normen und Einstellungen sowie Persönlichkeitsmerkmale finden aufgrund der in dieser Dissertation verwendeten theoretischen Zugänge und Datenquellen keine Berücksichtigung in den empirischen Analysen, wurden jedoch an anderer Stelle untersucht. So lieferten die Theorie des geplanten Verhaltens (Presley, Damron-Martinez, & Zhang, 2010; Schnusenberg, de Jong, & Goel, 2012; Petzold & Peter, 2014; Petzold & Moog, 2017) ebenso wie die Big Five (Bakalis & Joiner, 2004;

Zimmermann & Neyer, 2013) bereits konzeptionelle Rahmen zur empirischen Analyse der Determinanten von Auslandsaufenthalten. Der **Fokus der Dissertation auf demografische, sozioökonomische, leistungsbezogene, studienbezogene und institutionelle Determinanten** impliziert, dass der moderierende Einfluss länderspezifischer Eigenheiten nicht empirisch untersucht wird. An anderer Stelle finden sich jedoch international vergleichende Analysen makrostruktureller Determinanten von internationaler Studierendenmobilität auf Basis von Gravitationsmodellen und netzwerkanalytischen Verfahren (Rodríguez, Bustillo, & Mariel, 2011; Beine, Noël, & Ragot, 2014; Vögtle & Windzio, 2016).

Bei der empirischen Analyse der Auswirkungen von studienbezogener Auslandsmobilität liegt der **Schwerpunkt auf den individuellen erwerbsbezogenen Effekten**. Mit anderen Worten untersucht die Dissertation, welche Bedeutung studienbezogene Auslandsmobilität für den beruflichen Verbleib von Hochschulabsolvent*innen hat. Auch der Begriff des Effekts wird aufgrund der quantitativen methodischen Fundierung der Dissertation verwendet. Wiederum wird bei der Generierung von Hypothesen von kausalen Wirkungsmechanismen ausgegangen. Auch diesbezüglich wird jedoch aus den oben genannten Gründen nicht der Anspruch erhoben, dass die verwendeten Daten und Methoden kausale Wirkungspfade zweifelsfrei nachzeichnen können. Die Analyse der Effekte studienbezogener Auslandsmobilität basiert ebenfalls auf soziologischen und ökonomischen Theorien. Als abhängige Variablen werden die erwerbsbezogene Auslandsmobilität (Beschäftigung und Forschungsaufenthalte im Ausland), die Internationalität der Beschäftigung (Wichtigkeit und Verwendung interkultureller Kompetenzen im Erwerbskontext, Einbindung in internationale Arbeitszusammenhänge und Einbettung in internationale Netzwerke) sowie der objektiv messbare und der subjektiv empfundene Berufserfolg (Arbeitslosigkeitsrisiko, Art des Arbeitsverhältnisses, berufliche Stellung, Adäquanz der Beschäftigung, Einkommen und berufliche Zufriedenheit) untersucht. Als wichtige mögliche erwerbsrelevante Konsequenzen von studienbezogener Auslandsmobilität berücksichtigen die Analysen ebenfalls die interkulturellen Kompetenzen von Hochschulabsolvent*innen (Fremdsprachenkompetenz und Verständnis anderer Kulturen), weil diese zur Erklärung des beruflichen Verbleibs von auslandserfahrenen Absolvent*innen beitragen könnten. Nicht minder relevante und bereits an anderer Stelle untersuchte individuelle Effekte wie die Herausbildung interkultureller Sensitivität (T. Williams, 2005; Anderson, Lawton, Rexeisen, & Hubbard, 2006) sowie die Veränderung der Persönlichkeit (Zimmermann & Neyer, 2013) und der Identität (King & Ruiz-Gelices, 2003; Sigalas, 2010; Van Mol, 2013) bleiben in den empirischen Analysen unberücksichtigt, obgleich diese mittelbar auch den Berufsverbleib von Hochschulabsolvent*innen beeinflussen könnten. Ebenso klammert die Dissertation die bisher nur selten untersuchten Effekte studentischer Auslandsmobilität auf Ebene von Institutionen und Ländern aus.²

² Die vorhandenen Wirkungsanalysen auf Makroebene untersuchen vorrangig die volkswirtschaftlichen Effekte von Studierendenmobilität auf die jeweiligen Empfängerländer (beispielsweise Mellors-Bourne, Humfrey, Kemp, & Woodfield, 2013, sowie Münch & Hoch, 2013), während mögliche Konsequenzen für die Entsendeländer bislang kaum diskutiert werden.

Schließlich **konzentriert sich die Dissertation auf einen bestimmten Typ von studienbezogener Auslandsmobilität**: Sie befasst sich schwerpunktmäßig mit zeitweiligen Aufenthalten außerhalb Deutschlands mit einem inhaltlichen Bezug zum Studium. Bei diesen Aufenthalten handelt es sich in der Regel um Studienphasen oder Praktika und bisweilen um Sprachkurse, Exkursionen, Projektarbeiten oder Sommerakademien im Ausland (Heublein, Hutzsch, u. a., 2011, S. 24; Rehn, Brandt, Fabian, & Briedis, 2011, S. 15). Die einschlägige Literatur bezeichnet diese Form internationaler Mobilität auch als studienbezogene oder studentische Auslandsmobilität (ausführliche Definitionen der Begrifflichkeiten folgen in Kapitel 3.2).

1.2 Fragestellungen, Forschungsstand und Forschungslücken

Den obigen Ausführungen entsprechend sind die beiden **Leitfragen** der Dissertation:

- (1) Welche Faktoren beeinflussen, ob Studierende einen Auslandsaufenthalt durchführen?
- (2) Welche Effekte hat studienbezogene Auslandsmobilität auf den Berufsverbleib von Hochschulabsolvent*innen?

Es haben sich bereits zahlreiche Studien mit diesen Fragestellungen befasst. Vor allem mit Blick auf die Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität liegt schon belastbares Wissen vor. Dennoch besteht auch diesbezüglich erheblicher Forschungsbedarf. Die folgenden Abschnitte fassen den Forschungsstand zusammen und arbeiten die wesentlichen Forschungslücken heraus. Ausführliche Aufarbeitungen der Forschungsstände zu den behandelten Detailfragen liefern die einzelnen Beiträge zur Dissertation in Kapitel 4.

Allgemeine datenbezogene Limitationen vorhandener Forschung

Es lässt sich zunächst feststellen, dass die Mehrzahl der vorhandenen Studien aufgrund der verwendeten Datenquellen stark limitiert ist. Frühere multivariate Untersuchungen der Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität basieren oftmals auf Samples von Studierenden, die auf bestimmte Studiengänge beziehungsweise Hochschulen (beispielsweise Goldstein & Kim, 2006; Naffziger, Bott, & Mueller, 2008; Presley u. a., 2010; Stroud, 2010; Schnusenberg u. a., 2012), Studienfächer (beispielsweise Sánchez, Fornerino, & Zhang, 2006; Relyea, Cocchiara, & Studdard, 2008; Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009) oder Austauschprogramme wie Erasmus (beispielsweise Souto-Otero, Huisman, Beerkens, de Wit, & Vujić, 2013) beschränkt bleiben. Multivariate Analysen, die national repräsentative und international vergleichbare Daten verwenden, sind rar (für eine Ausnahme siehe beispielsweise Di Pietro & Page, 2008). Folglich existieren **kaum Studien, deren Ergebnisse auf Landesebene verallgemeinerbar, geschweige denn international vergleichbar sind**. Derartige Ergebnisse wären jedoch wichtig für die Konzeption nationaler und internationaler Fördermaßnahmen – insbesondere in einem Hochschulraum wie dem europäischen, in dem nationale Studienstrukturen zunehmend aneinander angeglichen und politische Maßnahmen bisweilen auf länderübergreifender Ebene formuliert werden.

Forschungsstand und Forschungslücken bezüglich der Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität

Besondere Aufmerksamkeit hat die bisherige Forschung zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität der Frage gewidmet, ob die soziale Herkunft die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts beeinflusst. Entsprechend belegen zahlreiche multivariate Analysen aus verschiedenen Ländern, dass Studierende niedriger sozialer Herkunft seltener einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt planen oder durchführen als Studierende hoher sozialer Herkunft (zum Beispiel Di Pietro & Page, 2008; Salisbury u. a., 2009; Wiers-Jenssen, 2011; Kratz, 2012; Netz, 2015). Überdies zeigt ein deskriptiver internationaler Vergleich im Rahmen des EUROSTUDENT-Projekts, dass soziale Selektivität beim Zugang zu Auslandsmobilität in allen der 29 untersuchten Länder zu beobachten ist (Hauschildt, Gwosć, Netz, & Mishra, 2015, S. 192–193). Während der Befund, dass **studienbezogene Auslandsmobilität sozial selektiv** ist, schon vor einigen Jahren als gesichert gelten konnte, blieben weitere naheliegende Fragestellungen lange Zeit unbeantwortet.

Hierzu zählt erstens die Frage, **wie sich die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität erklären** lässt. Frühere Studien haben kaum untersucht, welche theoretisch plausiblen Mechanismen zu dieser vielfach beobachteten Ungleichheit führen. Die Studien, welche ihre Aufmerksamkeit auf erklärende Mechanismen richten, sind durch ihre Konzentration auf bestimmte Studienfächer (Salisbury u. a., 2009), die Verwendung von Prädiktoren, die teils nach der Auslandsmobilität gemessen wurden (Finger, 2011), oder eine nach eigenen Angaben unzureichende Operationalisierung der herangezogenen theoretischen Konstrukte (Lörz & Krawietz, 2011) limitiert.

Zweitens lässt sich der Nexus von geografischer Mobilität und sozialer Ungleichheit durch eine Zeitreihenanalyse erhellen. Der Großteil der existierenden Studien stellt soziale Selektivität zu einem einzelnen Messzeitpunkt fest. Deswegen liegen kaum Erkenntnisse über die mögliche **Entwicklung der sozialen Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität** vor. Lediglich Lörz & Krawietz (2011) sowie Finger (2013) thematisieren diese Entwicklung und kommen zu dem Schluss, dass studienbezogene Auslandsmobilität im Zeitverlauf tendenziell sozial selektiver geworden ist. Wenngleich inhaltlich wegweisend, sind diese Analysen aufgrund ihrer recht kurzen Zeitreihen, mittlerweile mangelnden Aktualität und geringen Anzahl an Messzeitpunkten limitiert (Lörz & Krawietz: 1990, 1994, 1999 und 2002; Finger: 1997 und 2006). Die Zeitreihenanalyse von Lörz & Krawietz (2011) ist außerdem durch den Fokus auf Studierende zwischen dem ersten und siebten Semester nur eingeschränkt aussagekräftig.

Wie auch andere Studien zur Entwicklung von Ungleichheiten im Hochschulsystem (zum Beispiel Reimer & Pollak, 2010) betrachten Finger (2011) sowie Lörz & Krawietz (2011) studienbezogene Auslandsmobilität als möglichen Distinktionsmechanismus von sozial privilegierten Studierenden im Kontext der Bildungsexpansion. Da Hochschulabschlüsse in Folge der Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung in den vergangenen Jahrzehnten an Exklusivität verloren haben (Schofer & Meyer, 2005; Koucký, Bartušek, & Kovařovic, 2010; Wolter, 2014, 2017), wäre es aus bildungssoziologischer Sicht plausibel (Lucas, 2001), dass Studierende hoher sozialer Herkunft versuchen, sich durch Auslandsaufenthalte von der Masse

der Studierenden abzusetzen, um somit ihren Zugang zu attraktiven gesellschaftlichen Positionen zu sichern. Forschungsbedarf besteht hier insofern, als das **Zusammenspiel zwischen der Bildungsexpansion und der Entwicklung sozialer Ungleichheit** bislang kaum auf Basis empirischer Maßzahlen für die Bildungsexpansion getestet, sondern zumeist nur als theoretisches Erklärungsmuster herangezogen wurde. Derartige empirische Analysen sind nicht zuletzt deswegen notwendig, weil sich im Rahmen des Bologna-Prozesses ein politisches Problembewusstsein für die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität entwickelt hat (Netz, 2014) und in Deutschland – zum Beispiel mit der BAföG-Reform von 2001 – konkrete Maßnahmen zur Ungleichheitsreduktion ergriffen wurden, die der theoretisch erwarteten Ungleichheitserhöhung entgegengewirkt haben könnten.

Schließlich ist drittens die Frage relevant, ob auch dadurch Ungleichheiten entstehen, dass Studierende hoher sozialer Herkunft andere Typen studienbezogener Auslandsmobilität realisieren als Studierende niedriger sozialer Herkunft. In den vergangenen Jahrzehnten ist nicht nur der Anteil Studierender mit Hochschulabschluss, sondern auch der Anteil Studierender mit Auslandserfahrung angestiegen (Heublein, Schreiber, u. a., 2011; Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, & Netz, 2013, S. 158–159). Somit ist auch Auslandsmobilität weniger exklusiv geworden. Daher wäre es theoretisch plausibel, dass **Studierende hoher sozialer Herkunft zunehmend auf besonders exklusive Formen von Auslandsmobilität ausweichen**. Beispielsweise könnten sie vergleichsweise lange sowie mithilfe prestigeträchtiger Stipendien ins Ausland gehen und vor allem Auslandsaufenthalte in exklusiven Zielländern beziehungsweise Hochschulsystemen sowie an renommierten Hochschulen anstreben. Solche exklusiven Auslandsaufenthalte könnten zu einer intensiveren Kompetenzentwicklung beitragen und einen größeren Signalwert auf dem Arbeitsmarkt haben als weniger exklusive Auslandsaufenthalte.

Forschungsstand und Forschungslücken bezüglich der erwerbsbezogenen Effekte studienbezogener Auslandsmobilität

Auch und insbesondere die Forschung zu den Effekten studienbezogener Auslandsmobilität lässt sich durch die Verwendung von **besseren Datensätzen beziehungsweise Studiendesigns** voranbringen. Wie ein systematisches Review von Studien zu Karriereeffekten transnationaler Bildungsmobilität zeigt (Waibel, Rüger, Ette, & Sauer, 2017), verzichteten zahlreiche Studien sogar auf den Einbezug einer Kontrollgruppe von nicht auslandserfahrenen Hochschulabsolvent*innen – hierunter auch die viel beachtete Studie von Opper, Teichler, & Carlson (1990) sowie einige der von der Europäischen Kommission beauftragten Erasmus-Evaluationsstudien (Maiworm & Teichler, 1996; Teichler & Janson, 2007, S. 487–488).³ Die Forschung zu den Effekten studienbezogener Auslandsmobilität basierte lange Zeit vorrangig auf subjektiven Einschätzungen des erwerbsbezogenen Werts von Auslandsaufenthalten. In den letzten Jahren wurden jedoch zunehmend Studien publiziert, die objektive Maße des Berufserfolgs wie das Einkommen und die

³ Das Review untersucht „all temporary stays abroad between and during secondary and post-secondary education in formal as well as informal contexts“ (Waibel, Rüger, Ette, & Sauer, 2017, S. 82). Die überwiegende Mehrheit der berücksichtigten Studien untersucht jedoch die Effekte von Auslandsmobilität im Studium.

Dauer der Suche nach einer Beschäftigung verwenden. Laut dem Review von Waibel u. a. (2017) kontrastieren die jüngeren dabei teilweise die Befunde der älteren Studien: In der Tendenz suggerieren Studien, die auf subjektiven Einschätzungen basieren, dass studienbezogene Auslandsmobilität die Dauer der Beschäftigungssuche und das Arbeitslosigkeitsrisiko verringert, aber keinen Effekt auf das Einkommen hat. Studien, die objektive Maße und angemessene Designs verwenden, zeigen hingegen, dass studienbezogene Auslandsmobilität in der Regel keinen signifikanten Effekt auf die Suchdauer und das Arbeitslosigkeitsrisiko, aber in vielen Ländern einen leicht positiven Effekt auf das Einkommen hat. Analysen der Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität sollten sich daher nicht ausschließlich auf subjektive Indikatoren des Berufserfolgs verlassen, sondern idealerweise sowohl subjektive als auch objektive Indikatoren verwenden.

Andere als die bereits thematisierten Indikatoren des beruflichen Erfolgs haben bisher kaum Eingang in die Forschung zu den Effekten studienbezogener Auslandsmobilität gefunden. Effekte auf die berufliche Positionierung wurden bislang nur selten (Waibel u. a., 2017, S. 89, 92) und Effekte auf die berufliche Adäquanz und die berufliche Zufriedenheit gar nicht untersucht. Des Weiteren wurde in früheren Wirkungsanalysen nicht nach Typen von studienbezogenen Auslandsaufenthalten differenziert. So ist beispielsweise nicht geklärt, ob Studienphasen im Ausland andere erwerbsbezogene Effekte zeitigen als Auslandspraktika.

Auch von einer konsequenten Anwendung **adäquater statistischer Methoden** würde die Forschung zu den Effekten studienbezogener Auslandsmobilität profitieren. Zwar wurden in jüngerer Zeit einige Studien publiziert, die besser erlauben, die bereits einleitend diskutierten Selektionseffekte zu separieren (Messer & Wolter, 2007; Rodrigues, 2013; Di Pietro, 2015). Es ist jedoch noch nicht zufriedenstellend beantwortet, inwiefern und über welche Mechanismen studienbezogene Auslandsmobilität kausale Effekte auf den Berufsverbleib hat. Der Forschungsstand basiert in weiten Teilen auf deskriptiven Gruppenvergleichen (Waibel u. a., 2017, S. 85, 93). Viele dieser Studien verzichten sogar auf statistische Signifikanztests.

In der Forschung zu den Effekten studienbezogener Auslandsmobilität besteht auch **in theoretischer Hinsicht Weiterentwicklungsbedarf**. In der Vergangenheit wurde der Entwicklung theoretischer Modelle zur Analyse der Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität keine große Bedeutung beigemessen. Lange Zeit wurden diese Effekte zumeist entweder nicht theoriegeleitet oder in losem Bezug zur Humankapitaltheorie untersucht. Aus humankapitaltheoretischer Sicht stellen studienbezogene Auslandsaufenthalte eine Möglichkeit zur Akquise von sowohl generellem als auch spezifischem Humankapital dar, welches die Produktivität erhöhen und dadurch das spätere Einkommensniveau positiv beeinflussen kann (Wiers-Jenssen & Try, 2005; Messer & Wolter, 2007).

Ökonomische Migrations- und Suchtheorien legen jedoch nahe, dass auch andere – bisher in der Literatur zur internationalen Studierendenmobilität kaum thematisierte – kausale Mechanismen zur Erklärung des Effekts von studienbezogener Auslandsmobilität auf den Berufsverbleib beitragen könnten. Diese Theorien wurden zur Analyse der geografischen Mobilität sowie dem damit zusammenhängenden Stellensuchverhalten von Individuen entwickelt und lassen sich auf den Fall studienbezogener Auslandsmobilität übertragen, weil diese einen

Sonderfall geografischer Mobilität darstellt. Zum einen führt Auslandsmobilität dazu, dass Studierende lernen, im späteren Erwerbsleben mobil zu sein und in einem größeren räumlichen Radius nach Jobangeboten zu suchen (Parey & Waldinger, 2011; Di Pietro, 2012; Kratz, 2012). Diese räumliche Flexibilität und Bereitschaft zu Erwerbsmobilität und zu Arbeitgeberwechseln sind seit langem bekannte Mechanismen zur Beschleunigung des beruflichen Fortkommens in der frühen Erwerbsbiografie (Topel & Ward, 1992; Lam, Ng, & Feldman, 2012). Zum anderen gibt es Hinweise, dass studienbezogene Auslandserfahrung speziell in international ausgerichteten Unternehmen erwerbsbezogene Vorteile zeitigt (Netz, 2012). Womöglich stellt studienbezogene Auslandserfahrung beim Zugang zu international ausgerichteten Arbeitsmarktsegmenten ein besonders wichtiges Signal und bei der weiteren erwerbsbezogenen Entwicklung innerhalb solcher Segmente eine besonders wichtige Komponente des Humankapitals dar. Um die relative Bedeutung der skizzierten Mechanismen bestimmen zu können, müssen diese in einem integrierten Modell getestet werden.

Die **Lebensverlaufsperspektive** (beispielsweise Elder, Johnson, & Crosnoe, 2003; Mayer, 2004) erlaubt, die Forschung zu den Determinanten und den Effekten von studienbezogener Auslandsmobilität miteinander zu verbinden und in theoretischer Hinsicht zu erweitern. Diese Perspektive legt nahe, die Durchführung von studienbezogenen Auslandsaufenthalten und die Effekte derselben vor dem Hintergrund vorangegangener Entscheidungen und Erfahrungen sowie zukünftiger Lebensziele zu analysieren. Außerdem richtet sie verstärktes Augenmerk auf die Rolle von sowohl sozialen als auch institutionellen Kontexten. Vor der Dissertation wurde die Lebensverlaufsperspektive lediglich von Carlson (2013) verwendet, um auf Basis narrativer Interviews Faktoren zu identifizieren, die Deutsche veranlasst haben, ihr komplettes Studium im Ausland zu absolvieren. Bei der Analyse der Determinanten kürzerer Auslandsaufenthalte und der Analyse der erwerbsbezogenen Effekte solcher Auslandsaufenthalte fand die Lebensverlaufsperspektive zuvor keine Berücksichtigung.

Ein Kontext, der gesonderter Aufmerksamkeit bedarf, ist das Wissenschaftssystem. Dieses ist ein relevantes Arbeitsmarktsegment für Hochschulabsolvent*innen und eine Umgebung, in der die oben resümierten – eher zur Analyse von monetären Effekten geeigneten – ökonomischen Theorien nicht zur Untersuchung der erwerbsbezogenen Effekte studienbezogener Auslandsmobilität ausreichen. Im öffentlichen beziehungsweise akademischen Sektor ist die Lohnverteilung tendenziell komprimierter als in der Privatwirtschaft (Melly, 2005; Falk & Küpper, 2013). Mögliche Einkommenseffekte von Auslandsmobilität dürften im Wissenschaftssystem deshalb vergleichsweise gering und vorrangig über den Zugang zu Positionen in höheren Entgelt- und Besoldungsgruppen vermittelt sein. Als abhängige Variablen zur Analyse der Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität im Wissenschaftssystem eignen sich daher – neben der Bereitschaft zur erwerbsbezogenen internationalen Mobilität – auch die Einbettung in internationale Forschernetzwerke und die Einmündung in internationale Forschungsbereiche und Institute. Diese Variablen beschreiben Kanäle, die mittelfristig Wege zu Koautorenschaften und somit zu einem erhöhten Publikationsoutput sowie einer verbesserten Rezeption in der wissenschaftlichen Gemeinschaft ebnen könnten (Lang & Neyer, 2004; Gross & Jungbauer-Gans, 2007; Jonkers & Cruz-Castro, 2013; Neusel, Wolter, Engel, Kriszio, &

Weichert, 2014; Andújar, Cañibano, & Fernandez-Zubieta, 2015; Gross, Jungbauer-Gans, & Nisic, 2017).

1.3 Konzeption der Dissertation und Zusammenhang der kumulativen Beiträge

Die in Kapitel 1.2 formulierten Leitfragen werden aus einer Lebensverlaufsperspektive und unter Rückgriff auf verschiedene psychologische, soziologische und ökonomische Theorien beantwortet (für Details siehe Kapitel 2). Die generierten Hypothesen werden mittels quantitativer Analysen von national repräsentativen Datensätzen beantwortet. Diese Datensätze wurden zwischen 1991 und 2011 durch Befragungen von Studienberechtigten, Studierenden, Hochschulabsolvent*innen und Wissenschaftler*innen generiert (für Details siehe Kapitel 3).

Die Dissertation soll sowohl zur Forschung über die Determinanten als auch zur Forschung über die erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität beitragen. Außerdem verfolgt sie das Ziel, diese weitgehend voneinander getrennten Forschungsstränge miteinander zu verbinden. Ausgehend von den oben aufgezeigten Forschungslücken wurden sechs Beiträge verfasst. Drei davon beschäftigen sich mit Determinanten und drei mit Effekten studienbezogener Auslandsmobilität (für Details siehe Tabelle 1 und Anhang A.1). Die folgenden Abschnitte skizzieren die Inhalte der sechs Beiträge und verdeutlichen deren Zusammenhänge untereinander.

Die Beiträge zur Dissertation werden in systematischer Reihenfolge präsentiert und diskutiert – und damit geringfügig abweichend von der Chronologie ihrer Erscheinungsdaten. Die systematische Reihung entspricht den forschungslogischen Bezügen der Beiträge untereinander. Der vergleichsweise frühe und lange Beitrag von Netz (2012) stellt jedoch eine Ausnahme dar: Dieser enthält zum einen eine allgemeine Einführung ins Themenfeld der studienbezogenen Auslandsmobilität. Und obwohl er schwerpunktmäßig die erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität behandelt, formuliert er auch Forschungsdesiderate, die zeitlich nachfolgend in den Beiträgen zu den Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität bearbeitet wurden. In den Beiträgen spiegelt sich wider, dass sich der Forschungsstand zur studienbezogenen Auslandsmobilität und die verfügbaren statistischen Methoden im Promotionszeitraum rasant weiterentwickelt haben.

Beitrag Nr. 1 – What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries and its implications for higher education policy

Netz (2015) systematisiert in Kapitel 4.1 zunächst die Befunde empirischer Studien zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität. Anschließend integriert er motivationspsychologische, ungleichheitstheoretische und humankapitaltheoretische Ansätze in einen konzeptionellen Rahmen zur Untersuchung der Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität. Auf Basis von Daten aus den deutschen, österreichischen, schweizerischen und niederländischen Studierenden-Sozialerhebungen untersucht er danach sowohl das Planen als auch die Realisierung von Auslandsstudienphasen mittels multivariater Verfahren. Anders als die große Mehrzahl vorheriger Analysen liefert die Studie einen internationalen Vergleich, der auf national repräsentativen und international vergleichbaren Daten beruht. Aus der breiten Palette der berücksichtigten potenziellen Determinanten sticht die soziale Herkunft hervor. Im Einklang mit

früherer Forschung zeigt sich, dass Studierende niedriger Bildungsherkunft in allen untersuchten Ländern seltener eine Auslandsstudienphase planen und durchführen als Studierende hoher Bildungsherkunft. Auf diese breit angelegte Untersuchung folgen daher zwei Beiträge, die sich eingehender mit herkunftsspezifischen Mobilitätsmustern beschäftigen.

Beitrag Nr. 2 – Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad?

Sowohl Lörz, Netz, & Quast (2016) als auch Netz & Finger (2016) sind im Bereich der bildungssoziologischen Forschung zu Ungleichheiten im Hochschulsystem angesiedelt. Mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung rekurren beide auf Bourdieus (1973, 1982, 1983) Theorie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und die soziologische Theorie rationaler Entscheidungen (*Rational Choice Theory*, RCT). **Lörz u. a. (2016)** untersuchen in Kapitel 4.2 auf Basis eines erweiterten RCT-Modells erstmals systematisch, warum Studierende niedriger sozialer Herkunft seltener als Studierende hoher sozialer Herkunft einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt planen. Die Analysen fußen auf Daten des deutschlandweiten DZHW-Studienberechtigtenpanels, das im Gegensatz zu früheren Erhebungen passgenaue Items zur RCT-basierten Untersuchung von Auslandsmobilität enthält. Mittels nichtlinearer Dekompositionen und unter Verwendung von zwei verschiedenen Herkunftskonzepten bestimmen Lörz u. a. (2016), welchen Beitrag die hergeleiteten theoretischen Mechanismen (frühere Bildungsentscheidungen, leistungsbezogene Faktoren, Kostenüberlegungen und Ertragsüberlegungen) zur Erklärung der sozialgruppenspezifisch verschiedenen Neigung zur Auslandsmobilität leisten.

Beitrag Nr. 3 – New horizontal inequalities in German higher education? Social selectivity of studying abroad between 1991 and 2012

In Kapitel 4.3 erweitern **Netz & Finger (2016)** die ungleichheitstheoretische Forschung zur studentischen Auslandsmobilität in dreierlei Hinsicht. Auf Basis einer Kombination von Daten aus der deutschlandweiten Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) und der amtlichen Statistik untersuchen sie erstens, in welchem Maße der Zugang zu besonders exklusiven Typen von studienbezogener Auslandsmobilität sozial selektiv ist. Als Exklusivitätsdimensionen betrachten sie hierbei die Dauer der Auslandsmobilität und die Durchführung von Auslandsaufenthalten mithilfe leistungsbasierter Stipendien. Zweitens stellen sie die Entwicklung der sozialen Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität und von exklusiven Mobilitätstypen zwischen 1991 und 2012 dar. Drittens versuchen sie, die Veränderung dieser Selektivitäten durch die Bildungsexpansion beziehungsweise die abnehmende Exklusivität von studienbezogener Auslandsmobilität zu erklären. Hierdurch können sie Aussagen über etwaige Distinktionsbestrebungen von sozial privilegierten Studierenden durch das Ausweichen auf prestigeträchtigere Bildungsoptionen treffen. Diesbezüglich erweitern sie den Forschungsstand insofern, als sie den Zusammenhang zwischen der Ausweitung von Bildungsoptionen und der Entwicklung sozialer Ungleichheit nicht bloß als theoretisches Erklärungsmuster annehmen, sondern auch auf Basis empirischer Maßzahlen für die abnehmende Exklusivität von Hochschulbildung beziehungsweise Auslandsmobilität und unter Zuhilfenahme multivariater Verfahren testen.

Tabelle 1 Datenquellen, untersuchte Gruppen und zentrale Variablen der Beiträge zur Dissertation

	Kapitel 4.1	Kapitel 4.2	Kapitel 4.3	Kapitel 4.4	Kapitel 4.5	Kapitel 4.6
	Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität			Effekte studienbezogener Auslandsmobilität		
Beitrag	Netz (2015)	Lörz, Netz & Quast (2016)	Netz & Finger (2016)	Netz (2012)	Kratz & Netz (2016)	Netz & Jaksztat (2017)
Datenquelle	Sozialerhebung aus AT, CH, DE & NL (2009/2010)	DZHW-Studienberechtigtenpanel 2010	13.–20. Sozialerhebung des DSW (1991–2012)	DZHW-Absolventenpanel 2005	DZHW-Absolventenpanel 2005 & BAP 2003/04	WiNbus 2010
Untersuchte Gruppe	Studierende	Studierende	Studierende	Absolvent*innen	Absolvent*innen	Absolvent*innen im Wissenschaftssystem
Operationalisierung studienbez. Auslandsmobilität	Studienphase im Ausland	Studienbez. Auslandsaufenthalt allgemein	Studienphase, Praktikum, Sprachkurs, sonst. studienbez. Aufenthalt im Ausland	Studienphase, Praktikum, Sprachkurs, sonst. studienbez. Aufenthalt im Ausland	Studienphase, Praktikum, Sprachkurs, sonst. studienbez. Aufenthalt im Ausland	Studienbez. Auslandsaufenthalt allgemein
Abhängige Variablen	Pläne für Studienphase im Ausland	Pläne für Auslandsaufenthalt	Auslandsaufenthalt	Beschäftigung im Ausland	Log. Bruttostundenlohn	Pläne für Forschungsaufenthalt im Ausland
	Studienphase im Ausland		Dauer der studienbez. Auslands-erfahrung	Interkulturelle Kompetenzen		Forschungsaufenthalt im Ausland
			Auslandsstipendium	Internationalität der Beschäftigung		Einbettung in internationale Netzwerke
				Arbeitslosigkeit		
				Art des Arbeitsverhältnisses		Internationalität des Arbeitsumfelds
				Berufliche Stellung		
				Adäquanz der Beschäftigung		
				Bruttojahreseinkommen		
Publiziert in				Berufliche Zufriedenheit		
	Higher Education Policy	Higher Education	Sociology of Education	HIS:Forum Hochschule	Studies in Higher Education	Research in Higher Education

Anmerkung: Kapitel 3.1 liefert eine detaillierte Beschreibung der analysierten Datenquellen und Kapitel 3.2 der untersuchten Gruppen und verwendeten Variablen. In Anhang A.1 finden sich weitere Informationen über die Beiträge zur kumulativen Dissertation.

Beitrag Nr. 4 – Studienbezogene Auslandsmobilität und Berufsverbleib von Hochschulabsolvent(inn)en

Als erster Beitrag zu den Effekten von studienbezogener Auslandsmobilität arbeitet **Netz (2012)** in Kapitel 4.4 zunächst den hochschulpolitischen Diskurs zur studentischen Auslandsmobilität auf. Im Zentrum dieses Beitrags steht nachfolgend die umfassende Deskription der erwerbsbezogenen Unterschiede zwischen Hochschulabsolvent*innen, die während ihres Studiums im Ausland waren, und jenen, die keine studienbezogene Auslandserfahrung gesammelt haben. Auf Basis des deutschlandweiten DZHW-Absolventenpanels untersucht der Beitrag vorrangig die Erwerbssituation ca. fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Dabei eruiert er zum einen, inwiefern studienbezogene Auslandsmobilität mit späterer internationaler Erwerbsmobilität, höheren interkulturellen Kompetenzen und einem internationalen Stellenprofil assoziiert ist. Zum anderen untersucht er Indikatoren, die Aufschluss über den beruflichen Erfolg von Hochschulabsolvent*innen geben (Kühne, 2009). Hierbei handelt es sich um das Arbeitslosigkeitsrisiko, die Art des Arbeitsverhältnisses, die berufliche Stellung, die Adäquanz der Beschäftigung, das Bruttojahreseinkommen und die subjektive berufliche Zufriedenheit. Einen weiteren Schwerpunkt des Beitrags bildet die Quantifizierung des Einkommenseffekts von studienbezogener Auslandsmobilität in verschiedenen Beschäftigungskontexten mittels multivariater Regressionsmodelle.

Beitrag Nr. 5 – Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility?

Der – auch von anderen Studien beobachtete – leichte Einkommensvorteil von studienbezogen auslandserfahrenen Absolvent*innen bildet den Ausgangspunkt der Analysen von **Kratz & Netz (2016)** in Kapitel 4.5. Der Beitrag fragt nach den Mechanismen, die diesen Einkommensvorteil erklären. Da die thematisch einschlägige Forschung keinen theoretischen Analyserahmen zur Verfügung stellt, entwickelt der Beitrag ein konzeptionelles Modell unter Rückgriff auf die Humankapitaltheorie, die Suchtheorie (*job search theory*), die Signaltheorie und die Segmentationstheorie. Das Modell legt nahe, dass der Einkommenseffekt von Auslandsmobilität einerseits dadurch erklärt wird, dass auslandserfahrene Absolvent*innen über Eigenschaften verfügen, die sowohl die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts als auch das Einkommen positiv beeinflussen (*selection effects*). Als mögliche Selektionseffekte werden Variablen berücksichtigt, die Netz (2015) sowie Lörz u. a. (2016) als wichtige Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität identifiziert beziehungsweise bestätigt haben. Zudem integriert das Modell drei mögliche kausale Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität auf das Einkommen: im Ausland (weiter)entwickelte einkommenssteigernde Kompetenzen (*competency effects*), eine durch Auslandserfahrung erhöhte Neigung zu einkommenssteigernden Arbeitgeberwechseln (*employer change effects*) sowie einen verbesserten Zugang zu gut bezahlenden großen und multinationalen Arbeitgebern (*company structure effects*). Aus einer Querschnittsperspektive testen Kratz & Netz (2016) dieses Modell auf Basis des DZHW-Absolventenpanels; hierbei kommen lineare Regressionen und Dekompositionen des Bruttostundenlohns ca. fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss zum Einsatz. Mithilfe von Daten

des Bayerischen Absolventenpanels (BAP) analysieren sie zusätzlich die Bruttolohnentwicklung im Längsschnitt; dies erfolgt unter Zuhilfenahme von Wachstumskurvenmodellen. Hierbei handelt es sich um eine der ersten längsschnittlichen Analysen der erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität.

Beitrag Nr. 6 – Explaining scientists’ plans for international mobility from a life course perspective

Auch Netz & Jaksztat (2017) leisten in Kapitel 4.6 in theoretischer, methodischer und empirischer Hinsicht einen Beitrag zur Forschung über die Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität. Vordergründig behandeln sie die Frage, welche Faktoren die Pläne junger Wissenschaftler*innen für Forschungsaufenthalte im Ausland beeinflussen. Hierbei berücksichtigen sie studienbezogene Auslandsmobilität jedoch als eine wichtige mögliche Determinante von Plänen für forschungsbezogene Auslandsaufenthalte. Studienbezogene Auslandsmobilität kann zukünftige forschungsbezogene Auslandsaufenthalte wahrscheinlicher machen, unter anderem über Mediationsvariablen wie bereits vorhandene Forschungserfahrung im Ausland, die Einbettung in internationale Wissenschaftlernetzwerke und günstige Opportunitätsstrukturen in international ausgerichteten Forschungsinstituten beziehungsweise Disziplinen. Diese Pfade beschreiben also mögliche Effekte studienbezogener Auslandsmobilität im spezifischen Kontext des Wissenschaftssystems. In Ermangelung etablierter theoretischer Modelle schließt der Beitrag eine Forschungslücke, indem er zunächst ein Modell zur Analyse der Determinanten von internationaler Wissenschaftlermobilität entwickelt. Zu diesem Zweck kombiniert er die beiden oben erwähnten soziologischen Ungleichheitstheorien und ökonomische Migrationstheorien mit Elementen der Lebensverlaufsperspektive. Das entwickelte Lebensverlaufsmodell internationaler akademischer Mobilität berücksichtigt unter anderem den von Netz (2015) und Lörz u. a. (2016) aufgezeigten Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und internationaler Mobilität zu Schul- und Studienzeiten sowie den von Kratz & Netz (2016) thematisierten Zusammenhang zwischen früherer und späterer Mobilität. Das Modell wird auf Basis einer deutschlandweiten Befragung getestet, die speziell zur Analyse der internationalen Ausrichtung des wissenschaftlichen Nachwuchses durchgeführt wurde (WiNbus). Aufgrund der vielen theoretisch plausiblen Binnenbezüge der Modellvariablen und der Verwendung latenter Konstrukte kommt ein Strukturgleichungsmodell (SEM) zum Einsatz.

2 Theoretischer Rahmen

Die Dissertation untersucht die Determinanten und Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität aus einer interdisziplinären Lebensverlaufsperspektive. Diese Perspektive liefert einen konzeptionellen Rahmen, in den weitere sozialwissenschaftliche Theoriebestände mit dem Ziel integriert werden, Mechanismen aufzuzeigen, die den Zugang zu studienbezogener Auslandsmobilität und deren erwerbsbezogene Konsequenzen erklären (vergleiche Kapitel 2.1). Im Einzelnen werden bei der Analyse der Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität das motivationspsychologische Rubikonmodell der Handlungsphasen (Kapitel 2.2), die soziologische Theorie rationaler Entscheidungen (Kapitel 2.3), soziologische Theorien sozialer Ungleichheit (Kapitel 2.4), das humankapitaltheoretische Migrationsmodell (Kapitel 2.6) und Überlegungen zu Opportunitätsstrukturen (Kapitel 2.7) kombiniert. Zur Analyse der Effekte studienbezogener Auslandsmobilität wird auf die ökonomische Humankapitaltheorie und die Signaltheorie (Kapitel 2.5 und 2.7), ökonomische Migrations- und Suchtheorien (Kapitel 2.6) sowie segmentationstheoretische Überlegungen (Kapitel 2.7) zurückgegriffen.⁴

2.1 Sozialwissenschaftliche Lebensverlaufsperspektive

Die Lebensverlaufsperspektive ist ein wissenschaftstheoretisches Paradigma, das die Bedeutung einer längsschnittlichen Sicht bei der Analyse von individuellen und sozialen Phänomenen hervorhebt. Diese Perspektive speist sich aus theoretischen Überlegungen der historischen, anthropologischen, demografischen, ökonomischen und insbesondere entwicklungspsychologischen sowie soziologischen Forschung (Elder & Giele, 2009; Mayer, 2009). Sie **liefert bestimmte analytische Prämissen und einen konzeptionellen Rahmen**, in den inhaltlich verwandte beziehungsweise kompatible und sich gegenseitig komplementierende Theoriebestände integriert werden können. Durch die Integration dieser Theoriebestände lässt sich ein besseres Verständnis der Mechanismen erlangen, welche die grundlegenden Prinzipien der Lebensverlaufsperspektive im Detail erklären und besser empirisch überprüfbar machen: „as those principles do not constitute a consistent life course theory they not only leave room for incorporating various established theoretical approaches but rather necessitate drawing upon the whole range of social science theories“ (Wingens, de Valk, Windzio, & Aybeck, 2011, S. 12–13). Umgekehrt erlauben die Prinzipien der Lebensverlaufsperspektive auch, etablierte sozialwissenschaftliche Theoriebestände erkenntnisbringend zu erweitern.

Die **Prinzipien der Lebensverlaufsperspektive** werden in Abhängigkeit vom disziplinären Blickwinkel und Erkenntnisinteresse jeweils leicht unterschiedlich resümiert und akzentuiert (Elder u. a., 2003; Mayer, 2009; Blossfeld & von Maurice, 2011; Hutchison, 2011): „In empirical research usually not all principles are applied simultaneously and equally. Rather, it depends on the research question and subject under study which of these conceptual guideposts are taken into

⁴ Wie diese Systematisierung impliziert, liefern ökonomisch fundierte Migrationstheorien sowohl für die Analyse der Determinanten als auch für die Analyse der erwerbsbezogenen Effekte studienbezogener Auslandsmobilität theoretische Vorhersagen.

account and whether there is a dominant principle studied“ (Wingens u. a., 2011, S. 12). Entsprechend verdeutlichen die folgenden Abschnitte, welche Prinzipien der Lebensverlaufsperspektive für die Analyse von studienbezogener Auslandsmobilität von Bedeutung sind, und inwiefern sich diese Prinzipien mit den oben erwähnten und in den folgenden Kapiteln eingehender diskutierten Theoriebeständen verbinden lassen, um ein besseres theoretisches Verständnis der Determinanten und erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität zu erlangen.

Life-Span Development beziehungsweise Mobilität als mehrstufiger Prozess

Ein erster Grundgedanke der Lebensverlaufsperspektive ist, dass zu erklärende **Phänomene als das Ergebnis von längerfristigen individuellen Entwicklungsprozessen** zu verstehen sind. Dieses als *Life-Span Development* bezeichnete Prinzip (Elder u. a., 2003, S. 11) überträgt Carlson (2013) auf das Themenfeld der studienbezogenen Auslandsmobilität: “student mobility results from a process that starts long before the students themselves actually begin to think about studying abroad” (S. 178). Demnach sei studienbezogene Auslandsmobilität weniger das Ergebnis einer Einzelentscheidung zu einem spezifischen Zeitpunkt als vielmehr die Konsequenz einer Reihe von Abwägungen, Entscheidungen und Erfahrungen im vorangegangenen Lebensverlauf. Der Gedanke, dass physische Mobilität als das Ergebnis eines mehrstufigen Abwäge- und Entscheidungsprozesses verstanden werden sollte, ist schon seit längerer Zeit in der Migrationsforschung präsent (Molho, 1986). In jüngerer Zeit hat Kley (2011) diesen Gedanken unter Zuhilfenahme eines differenzierten Entscheidungsmodells aus der Motivationspsychologie weiterentwickelt: Sie wendet das Rubikonmodell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) an, um aus einer Lebensverlaufsperspektive Prozesse zu untersuchen, die Befragte in Magdeburg und Freiburg veranlassen, ihren Wohnort zu wechseln. Ihre Analyse verdeutlicht, dass die Bedeutung von erklärenden Faktoren davon abhängt, in welcher Phase des Lebensverlaufs und des Migrationsprozesses sich ein Individuum befindet. Dieses Analyseschema lässt sich ebenfalls nutzen, um Faktoren zu untersuchen, die beeinflussen, ob Studierende sich entscheiden, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchzuführen, und ob sie einmal gefasste Mobilitätspläne letztendlich realisieren (vergleiche Kapitel 2.2).

Agency beziehungsweise Mobilität als Ergebnis rationaler Entscheidungsprozesse

Ein weiteres Prinzip der Lebensverlaufsperspektive ist, dass **Individuen eigene Lebensskripte entwerfen und ihren Lebensverlauf aktiv beeinflussen** (Emirbayer & Mische, 1998; Hitlin & Elder, 2007). Dieses als *Agency* bezeichnete Prinzip „refers to the process by which people select themselves into roles and situations. In doing so, they construct their own life course within given constraints. People are planful and make choices that give them a chance to control their lives“ (Elder & Giele, 2009, S. 10). Aus dieser Perspektive lassen sich studienbezogene Auslandsaufenthalte – bei denen es sich in aller Regel um freiwillige und nicht um erzwungene Mobilität handelt – als das Ergebnis bewusster und durchaus rationaler Abwäge- und Entscheidungsprozesse vor dem Hintergrund gegebener Restriktionen verstehen. Das *Agency*-Prinzip der Lebensverlaufsperspektive ist kompatibel mit sozialwissenschaftlichen Entscheidungsmodellen, die Akteure als (begrenzt) rationale Akteure betrachten (Blossfeld & von

Maurice, 2011, S. 23; Wingens u. a., 2011, S. 13). Eines dieser Modelle ist das bereits erwähnte Rubikonmodell der Handlungsphasen, welches das *Agency*-Prinzip um ein differenziertes Verständnis von Zielerreichungsprozessen erweitert (vergleiche Kapitel 2.2). Des Weiteren erlaubt die soziologische Theorie rationaler Entscheidungen (*Rational Choice Theory*, RCT), den Prozess, der gegebenenfalls in einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt mündet, in verschiedene entscheidungsrelevante Teilkomponenten zu zerlegen. Umgekehrt lässt sich aus der Lebensverlaufsperspektive ableiten, dass es sinnvoll ist, vorhochschulische mobilitätsrelevante Entscheidungen und Erfahrungen als eigene Komponente in ein RCT-Modell zur Untersuchung von Auslandsmobilität zu integrieren. Ein solches RCT-Modell ist gut geeignet, um verschiedene konkrete Einflussfaktoren theoretisch zu identifizieren und um deren Relevanz empirisch zu überprüfen (vergleiche Kapitel 2.3). Schließlich erweitern die Humankapitaltheorie und Suchtheorien das Verständnis der Mechanismen, die erklären, warum Studierende auslandsmobil werden und warum sie sich hinsichtlich ihrer späteren Erwerbsmerkmale von nicht Auslandserfahrenen unterscheiden (vergleiche Kapitel 2.5 und 2.6).

Linked Lives beziehungsweise Mobilität als sozial eingebetteter Prozess

Aus einer Lebensverlaufsperspektive ist außerdem der Gedanke zentral, dass externe Rahmenbedingungen die Wahrnehmungen und Handlungen von Individuen beeinflussen. Diese Sichtweise der Lebensverlaufsperspektive liefert ein analytisches Bindeglied zwischen Theorien zu individuellem Entscheidungsverhalten und Theorien zu Kontexten, die individuelle Entscheidungs- und Handlungsspielräume beeinflussen (Blossfeld & von Maurice, 2011, S. 20). Die Rahmenbedingungen individueller Entscheidungen und Handlungen ergeben sich unter anderem aus der sozialen Einbettung von Individuen: „Social ties to significant others establish forms of socialization and control in channeling individual actions and decisions“ (Elder & Giele, 2009, S. 10). Dieses als *Linked Lives* bezeichnete Prinzip (Elder u. a., 2003, S. 13–14) umfasst mindestens zwei verschiedene Gedanken, die in der jüngeren Forschungspraxis jedoch häufig miteinander verbunden wurden: Erstens sind die **Lebensverläufe von Individuen generationenübergreifend miteinander verflochten**. So beeinflussen der Erfahrungshorizont und die soziale Positionierung von Eltern die Lebensverläufe ihrer Kinder (Blossfeld & von Maurice, 2011, S. 22). An dieser Stelle setzen soziologische Theorien sozialer Ungleichheit an, indem sie unter Verweis auf sozialgruppenspezifische Werteinstellungen und Ressourcenausstattungen erklären, warum sich unter anderem das individuelle Bildungs- und Erwerbsverhalten sozialgruppenspezifisch unterscheidet und wie dadurch Prozesse intergenerationaler Statusreproduktion zustande kommen. In der soziologischen Ungleichheitsforschung angewandte Theorien wie die RCT und die Reproduktionstheorie liefern ebenfalls genauere Erklärungen für das vielfach beobachtete Phänomen, dass die Wahrscheinlichkeit eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts vom Bildungs- beziehungsweise Berufsstatus abhängt, den die Eltern von Studierenden haben (vergleiche Kapitel 2.4).

Neben der Prägung durch das Elternhaus sollten zweitens auch die **aktuellen sozialen Beziehungen Einfluss auf individuelle Wahrnehmungen und Handlungen haben** (Wingens u. a., 2011, S. 12). In dieser Hinsicht betont die Lebensverlaufsperspektive, dass – wenngleich individuelle Lebensverläufe sich zunehmend heterogen entwickeln – bestimmte Altersstufen mit

spezifischen Lebensereignissen, sozialen Erwartungen und Rollenverständnissen einhergehen (Settersten & Mayer, 1997). Hierzu zählen etwa der Arbeitsmarkteinstieg und die Gründung einer Familie. Da Studierende und insbesondere Hochschulabsolvent*innen sich in Altersgruppen befinden, in denen in der Regel solche lebensverändernden Ereignisse anstehen, ist es bei der Analyse dieser Zielgruppe von Bedeutung, sowohl die individuellen Bildungs- und Erwerbsverläufe als auch die sozialen Bindungen in der privaten Lebensdomäne einzubeziehen (Blossfeld & von Maurice, 2011, S. 22; Brandt, 2012, S. 5–10). Demnach sollte es beispielsweise nicht nur von Aspekten wie dem Studienfach und einer möglichen parallelen Erwerbstätigkeit abhängen, ob Studierende einen Auslandsaufenthalt durchführen, sondern auch von etwaiger Partnerschaft und Elternschaft. Die RCT (vergleiche Kapitel 2.3 und 2.4) sowie die Humankapitaltheorie (vergleiche Kapitel 2.5 und 2.6) erlauben, den Einfluss solcher sozialen Beziehungen auf das Mobilitätsverhalten zum Beispiel als soziale Kostenkomponente theoretisch zu modellieren und empirisch zu testen.

Time and Place beziehungsweise Mobilität als kontextabhängiger Prozess

Auch die **räumlich-zeitlichen Kontexte**, in denen Individuen sich befinden beziehungsweise befunden haben, prägen deren individuelle Lebensverläufe. Dieses als *Time and Place* bezeichnete Prinzip (Elder u. a., 2003, S. 12) verweist auf „the fact that individuals’ life courses are embedded in and shaped by the respective historical times and places they experience, i.e. by historically particular economic, socio-cultural, and political circumstances“ (Wingens u. a., 2011, S. 12).⁵ Die räumlich-zeitliche Prägung individueller Lebensverläufe erfolgt maßgeblich über soziale Institutionen (Mayer, 2004). Zahlreiche sozialwissenschaftliche Theorien konkretisieren, wie derartige Prägungsprozesse ablaufen können. Zur Untersuchung der Determinanten und Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität sind unter anderem die im Folgenden genannten und in Kapitel 2.7 eingehender beschriebenen theoretischen Überlegungen aufschlussreich: Ausgehend von bildungssoziologischen und sozialpsychologischen Überlegungen lässt sich ableiten, welche Kontexte auf welche Weise beeinflussen können, ob Studierende sich für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt entscheiden beziehungsweise diesen durchführen. Anhand humankapitaltheoretischer, segmentationstheoretischer und arbeitsökonomischer Überlegungen

⁵ Die theoretische Differenzierung und gleichzeitige strukturelle Verbundenheit von individuellen Lebensverläufen und zeitabhängigen Kontextbedingungen spiegelt sich in einer konzeptionell-methodischen Unterscheidung von Effekten, die sich durch das voranschreitende Alter von Menschen erklären lassen (Alterseffekte), Effekten, die in spezifischen historischen Gegebenheiten beziehungsweise Veränderungen ihren Ursprung haben, welche in der Regel alle beziehungsweise die meisten der betrachteten Individuen betreffen (Periodeneffekte), und Effekten, die sich aus der Zugehörigkeit von Individuen zu unterschiedlichen Generation beziehungsweise Gruppen mit einem gemeinsamen Startereignis ergeben (Kohorteneffekte) (für Details siehe Blossfeld, 1986; Winship & Harding, 2008; Klein, 2016, S. 30–32). Die Differenzierung von Alters-, Perioden- und Kohorteneffekten ist zwar auch für das Forschungsfeld zur studienbezogenen Auslandsmobilität perspektivisch von Bedeutung (vergleiche Kapitel 5.2), im Kontext der Dissertation jedoch nur für die Beiträge von Netz & Finger (2016) sowie Kratz & Netz (2016) relevant, weil nur diese Beiträge Methoden der Zeitreihen- beziehungsweise der Paneldatenanalyse verwenden.

lässt sich erklären, warum mögliche erwerbsbezogene Effekte studienbezogener Auslandsmobilität in Abhängigkeit der Beschäftigungsländer, Branchen und Arbeitgeber von Absolvent*innen variieren können.

Timing beziehungsweise Mobilität als kumulativer Prozess

In engem Zusammenhang mit dem zuvor beschriebenen Prinzip der Lebensverlaufsperspektive steht das als *Timing* bezeichnete Prinzip. Dieses besagt, dass „[t]he developmental antecedents and consequences of life transitions, events, and behavioral patterns vary according to their timing in a person’s life“ (Elder u. a., 2003, S. 12). Dieser Gedanke hat verschiedene Implikationen für die Analyse der Determinanten und Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität.⁶ Besonders relevant und in dieser Dissertation stark akzentuiert ist die Implikation, dass **frühere Erfahrungen und Entscheidungen Pfadabhängigkeiten schaffen**, die spätere Entscheidungs- und Handlungsspielräume beeinflussen (Wingens u. a., 2011, S. 13). Da die Dissertation die physische internationale Mobilität von Studierenden untersucht, spielen vorangegangene Erfahrungen, die auf solche Mobilität vorbereiten, eine entscheidende Rolle. Hierzu sollten beispielsweise die frühe Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und internationale Mobilität im familiären Kontext, der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen sowie das Sammeln erster Auslandserfahrungen im schulischen Kontext zählen. Durch eine Inkorporation dieser Aspekte in ein RCT-Modell lässt sich empirisch testen, inwiefern derartige Vorerfahrungen die Entscheidung für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt beeinflussen (vergleiche Kapitel 2.3). Die soziologische Ungleichheitsforschung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass Studierende unterschiedlicher Herkunftsgruppen in unterschiedlichem Maße mobilitätsrelevante Vorerfahrungen im frühen Lebensverlauf sammeln. Sowohl RCT-basierte als auch reproduktionstheoretische Analysemodelle können im Detail nachzeichnen, wie hierdurch soziale Ungleichheiten entstehen können (vergleiche Kapitel 2.4).

Auch ein studienbezogener Auslandsaufenthalt selbst kann ein Lebensereignis sein, das Pfadabhängigkeiten nach sich zieht: Ökonomische Migrations- und Suchtheorien können erklären, welche Konsequenzen ein studienbezogener Auslandsaufenthalt für das spätere Erwerbsleben haben kann. Sie legen nahe, dass Auslandsmobilität im Studium die Kosten zukünftiger Mobilität senkt und das Jobsuchverhalten von Absolvent*innen verändert, wodurch auslandserfahrene Absolvent*innen besseren Zugang zu weit entfernten attraktiven Jobangeboten haben und mit

⁶ Beispielsweise könnten sich die Effekte eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts in Abhängigkeit davon unterscheiden, ob er im frühen oder späten Studienverlauf durchgeführt wird. Ein später Auslandsaufenthalt könnte einen unmittelbaren Effekt auf den Erwerbseinstieg haben, insofern als Studierende im Ausland Netzwerke knüpfen und Informationen sammeln könnten, die für eine bevorstehende Stellensuche direkt relevant sind. Ein früher Auslandsaufenthalt hätte zunächst potenziellen Einfluss auf das weitere Studierverhalten und die mittelfristigen Karrierepläne – und damit womöglich zeitlich verlagerte und anders geartete erwerbsbezogene Effekte. Design- und fallzahlenbedingt erlauben die im Rahmen der Dissertation verwendeten Datenquellen nicht, diesen sehr spezifischen Aspekt empirisch zu untersuchen.

größerer Wahrscheinlichkeit gewinnbringende Arbeitgeberwechsel vollziehen sollten (vergleiche Kapitel 2.6).

Schließlich betont die Lebensverlaufsperspektive mit Blick auf Pfadabhängigkeiten, dass individuelle Werdegänge das Ergebnis zahlreicher Erfahrungen und Entscheidungen und somit als kumulative Prozesse zu verstehen sind (O'Rand, 2009). Dieses Konzept hat sich die sozialwissenschaftliche Forschung zu Nutze gemacht, um aufzuzeigen, wie Ungleichheiten im Verlauf des Lebens entstehen (Dannefer, 2003; Heckman, 2006). Ausgehend von Mertons (1968) Arbeit zu Matthäus-Effekten im Wissenschaftssystem verweisen Soziolog*innen darauf, dass kleine Vorteile beziehungsweise Nachteile bestimmter Sozialgruppen im frühen Lebensverlauf zu großen Vorteilen beziehungsweise Nachteilen im späten Lebensverlauf heranwachsen können (DiPrete & Eirich, 2006). Dieses **Konzept kumulativer Vorteile und Nachteile** ist auch hilfreich, um die Determinanten und Effekte von Auslandsmobilität im Studium zu verstehen. Zum einen illustriert es, dass bereits frühe Sozialisationsmuster und mobilitätsrelevante Erfahrungen beeinflussen können, ob Individuen deutlich später im Lebensverlauf einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt realisieren. Zum anderen verweist es darauf, dass studienbezogene Auslandsmobilität mittel- und langfristige Ungleichheiten zwischen bestimmten Gruppen von Hochschulabsolvent*innen zur Folge haben kann. Zwar stellt die Entscheidung für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt vielleicht eine weniger gewichtige Weichenstellung dar als die Entscheidung für ein Studium oder die Wahl spezifischer Studienfächer. Dennoch könnte studienbezogene Auslandsmobilität Prozesse in Gang setzen, welche die Lebensverläufe von Absolvent*innen nachhaltig verändern. Die Analyse studienbezogener Auslandsmobilität dürfte insofern dazu beitragen, das Verständnis der Entstehung von Ungleichheiten in den Lebensverläufen von Hochqualifizierten zu verbessern.

2.2 Psychologisches Rubikonmodell der Handlungsphasen

Ähnlich wie die Lebensverlaufsperspektive versteht auch das von Heckhausen & Gollwitzer (1987) entwickelte Rubikonmodell der Handlungsphasen menschliches Handeln als das Ergebnis eines Prozesses. Entsprechend unterscheidet das motivationspsychologische Modell vier zeitlich aufeinander folgende Phasen der Zielverfolgung:

Prädeziezionale Phase: Abwägen von Vor- und Nachteilen noch nicht realisierter Wünsche. Dies geschieht, indem die Wünschbarkeit wahrscheinlicher Folgen eines Ziels und die Erreichbarkeit des Ziels genau durchdacht werden.

Postdeziezionale Phase: Planen bei welcher Gelegenheit mit welchen Mitteln die Realisierung des Ziels in Angriff genommen werden soll. Es wird entschieden, wann, wo und auf welche Art und Weise gehandelt wird, [so] dass ein Erreichen des erwünschten Ziels wahrscheinlich wird.

Aktionale Phase: Ausführen der in der postdeziezionali Phase geplanten Handlungen. Diese Handlungen sollen es wahrscheinlich machen, das Ziel zu erreichen.

Postaktionale Phase: Bewerten der Folgen der durchgeführten Handlungen. Es wird geprüft, inwieweit das Ziel erreicht wurde und welche Handlungen gegebenenfalls noch auszuführen sind, um den Handlungsverlauf zu einem Abschluss zu bringen. (Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 150)

Drei Übergänge trennen diese vier Phasen voneinander: erstens die Entscheidung für eine konkrete Handlungsoption, zweitens der Beginn der Handlungen zur Erreichung des Ziels und drittens der Beginn der Bewertung der Konsequenzen der Handlung. Die zentrale Schwelle, die ein Individuum dem Modell zufolge überwinden muss, ist diejenige der Entscheidung beziehungsweise der Herausbildung einer Zielintention. In metaphorischer Anlehnung an Cäsars Überschreitung des Flusses Rubikon, durch die er im Jahr 49 vor Christus unwiderruflich den römischen Bürgerkrieg auslöste, wird diese erste Schwelle als **Rubikon** bezeichnet. Nach der Überwindung dieser Schwelle wechselt ein Individuum von einer motivationalen in eine volitionale Bewusstseinslage (Gollwitzer, 1990). Damit verbunden beendet es das Abwägen von Vor- und Nachteilen möglicher Handlungsoptionen und fokussiert sich stattdessen auf die konkrete Realisierung des gesetzten Ziels, wodurch das Erreichen des Ziels deutlich wahrscheinlicher wird (Achtziger & Gollwitzer, 2009).

Das Rubikonmodell eignet sich zur Analyse der Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität, weil letztere eine Form der freiwilligen geografischen Mobilität darstellt, welche in der Regel das Ergebnis eines längeren Abwäge- und Entscheidungsprozesses ist und sich nicht aus einem spontanen Impuls resultierend unmittelbar umsetzen lässt. Für die Analyse der Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität sind im Wesentlichen die ersten drei Phasen und zwei Übergänge von Relevanz. Ebenso wie in Kleys (2011) lebensverlaufstheoretischer Analyse von Migrationsphasen werden in dieser Dissertation die postaktionale Phase und der Übertritt in dieselbe nicht betrachtet. Stattdessen liegt der Fokus auf den ersten beiden Übergängen, welche von Netz (2015) als **Entscheidungs-** und **Realisierungsschwelle** bezeichnet werden. Für die Analyse von studienbezogener Auslandsmobilität impliziert das Rubikonmodell nicht nur, dass es sinnvoll ist, die unverbindliche Erwägung, das definitive Planen und die Durchführung von Auslandsaufenthalten analytisch zu trennen. Es legt auch nahe, dass sich die Mobilitätsdeterminanten an der Entscheidungs- und der Realisierungsschwelle voneinander unterscheiden, weil sich Individuen vor einer Entscheidung in einer abwägenden (motivationalen) Bewusstseinslage, danach jedoch in einer stärker zielgerichteten und selbstregulierenden (volitionalen) Bewusstseinslage befinden sollten. Damit ändern sich das Informationsverhalten und die Wahrnehmung von Hindernissen, die dem Ziel im Wege stehen (Achtziger & Gollwitzer, 2009).

Das Rubikonmodell basiert auf der Annahme, dass Individuen bei der Formulierung ihrer Handlungspräferenzen und dem Fällen von Entscheidungen vom subjektiv wahrgenommenen Nutzen ihrer Handlungsoptionen, förderlichen und hinderlichen Kontextbedingungen und ihren damit verbundenen subjektiven Erfolgserwartungen ausgehen (Gollwitzer, 1990, S. 56). Die Annahme der Rationalität und die differenzierten Teilkomponenten des Entscheidungsprozesses sind **kompatibel mit den Prämissen, die der Theorie rationaler Entscheidungen zugrunde liegen** (vergleiche Kapitel 2.3). Daher lassen sich die Theorie rationaler Entscheidungen und die adaptierte Version des Rubikonmodells miteinander kombinieren. Auf diese Weise können Faktoren identifiziert werden, welche die Überwindung der Entscheidungs- und der Realisierungsschwelle begünstigen oder behindern. Die Theorieintegration verschafft ein profunderes Verständnis der Prozesse, die schlussendlich zu studienbezogener Auslandsmobilität

führen. Dadurch erlaubt sie auch, Unterschiede in den Resultaten vorhandener Studien zu erklären, die teils unkritisch meist entweder die Entscheidungs- oder die Realisierungsschwelle untersucht haben.

2.3 Soziologische Theorie rationaler Entscheidungen

Die soziologische Theorie rationaler Entscheidungen (*Rational Choice Theory*, RCT) ist – ebenso wie beispielsweise die sozialpsychologische Theorie des geplanten Verhaltens (*Theory of Planned Behaviour*, TPB, für Details siehe Ajzen, 1991) – eine Wert-Erwartungstheorie, welche die Entscheidung für eine bestimmte **Handlungsoption als das Ergebnis eines aus individueller Sicht rationalen Entscheidungsprozesses** unter gegebenen Restriktionen konzipiert. Im Gegensatz zur klassischen Humankapitaltheorie (vergleiche Kapitel 2.5) geht die RCT nicht davon aus, dass Individuen über vollständige Informationen verfügen und somit Entscheidungen treffen, die auch objektiv rational und nutzenmaximierend sind. Vielmehr berücksichtigt die RCT, dass Entscheidungen, die bestimmte Individuen für rational halten, aus der Sicht anderer Individuen irrational erscheinen mögen. Die soziologische RCT richtet besonderes Augenmerk auf die Erklärung gesellschaftlicher Phänomene, welche sie als das Produkt individueller Handlungsbestrebungen innerhalb von sozialen Kontexten versteht (Coleman, 1990; Hechter & Kanazawa, 1997). Die Theorie erlaubt, auf Basis weniger Annahmen relativ präzise und gut überprüfbare Hypothesen zur Entstehung sozialer Dynamiken zu entwickeln (Kroneberg & Kalter, 2012). Sie eignet sich daher zur theoretischen Identifikation und empirischen Überprüfung der Mechanismen, die erklären, warum Studierende einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt planen oder nicht.

Gemäß verschiedener Varianten der soziologischen RCT (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Esser, 1999, S. 247–249) bildet der subjektiv erwartete Nutzen bestimmter Handlungsoptionen die Grundlage individueller Entscheidungen. Dieser ergibt sich aus der Abwägung verschiedener Aspekte: Den ersten Aspekt stellen die erwarteten **Erträge** einer Handlungsoption dar. Den Erträgen stellen Individuen die erwarteten **Kosten** ihrer Handlungsoptionen gegenüber. Der erwartete Nutzen wird der soziologischen RCT zufolge jedoch auch von der subjektiven **Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit** beeinflusst, mit der sich eine Handlungsoption realisieren und die erwarteten Erträge dadurch überhaupt erst ausschöpfen lassen. Solange Individuen ein positives Nutzensaldo erwarten, sollten sie versuchen, eine Handlungsoption zu realisieren; bei mehreren Handlungsoptionen sollten sie sich für diejenige mit dem höchsten subjektiven Erwartungsnutzen entscheiden. Stocké (2012, S. 424–426) formalisiert die Gesamtbewertung einer Handlungsoption anhand der folgenden Gleichung: $SEU(D_i) = p_i \cdot U_{ij} - C_{ik}$. Hierbei steht *SEU* (*Subjectively Expected Utility*) für den subjektiven Erwartungsnutzen, p_i für die Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Realisierung, U_{ij} für die erwarteten Erträge und C_{ik} für die erwarteten Kosten einer Handlungsoption. In der englischsprachigen RCT-Forschung wird die Gesamtbewertung einer Handlungsoption meist über die Gleichung $U = PB - C$ formalisiert (für Details siehe Erikson & Jonsson, 1996, S. 14–17).

Das RCT-Grundmodell lässt sich durch die analytische Explizierung der theoretischen Annahme erweitern, dass vorangegangene Bildungsentscheidungen und Erfahrungen die

subjektive Bewertung von Erträgen, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen (Lörz u. a., 2016). In vielen Spezifikationen des RCT-Modells gehören derartige Faktoren zur Komponente der Erfolgserwartungen (p_i). Mit Blick auf Bildungsentscheidungen erklärt Stocké (2012) beispielsweise, dass die Komponente der Erfolgserwartung „sich aus dem Niveau und der Entwicklung der Schulleistungen sowie allen anderen Faktoren, die sich hemmend oder förderlich auf den zukünftigen Bildungserfolg auswirken“ (S. 425), ergibt. Die **separate Modellierung früherer bildungsbezogener Erfahrungen und Entscheidungen** erscheint jedoch nicht nur sinnvoll, weil diese Faktoren die Einschätzung von Erträgen, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit späterer Handlungsoptionen beeinflussen können, sondern auch, weil sie Pfadabhängigkeiten schaffen, die Entscheidungsspielräume in späteren Entscheidungssituationen beschränken (Breen & Jonsson, 2000). Zum Beispiel impliziert die Wahl bestimmter sekundärer Bildungsgänge, dass später kein oder nur ein eingeschränkter Zugang zu Hochschulbildung besteht. Eine weitere Möglichkeit der Modellerweiterung besteht in der separaten Modellierung der aktuellen Kontexte beziehungsweise Opportunitätsstrukturen von Individuen (für Details siehe Reimer, 2013, sowie Kapitel 2.7).⁷

Die soziologische RCT ist insbesondere geeignet, um **Gruppendifferenzen** hinsichtlich der Entscheidung für bestimmte Bildungsoptionen zu erklären. Hierzu ist es erforderlich, theoretisch herzuleiten und empirisch zu überprüfen, inwiefern sich die relevanten Gruppen von Individuen bezüglich der skizzierten Komponenten (also bezüglich der subjektiven Ertrags-, Kosten- und Erfolgserwartungen sowie der früheren Bildungsbiografie und ggf. der aktuellen Opportunitätsstrukturen) systematisch unterscheiden. Besonders prominent ist die RCT in der Forschung, die sich mit der Entstehung von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem beschäftigt (Stocké, 2010). Sie liefert ebenfalls eine mögliche Erklärung für die vielfach beobachtete soziale Ungleichheit beim Zugang zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten (vergleiche Kapitel 2.4).

2.4 Soziologische Theorien sozialer Ungleichheit

„Von sozialer Ungleichheit spricht man in der Soziologie allgemein dann, wenn *wertvolle* Güter unter den Gesellschaftsmitgliedern *nicht absolut gleich verteilt* sind und die Ungleichverteilung einer *Systematik* folgt, die auf die Positionierung im gesellschaftlichen Beziehungsgefüge zurückgeht“ (Maaz, 2006, S. 19, in Anlehnung an Hradil, 2001). Hochschulpolitischen und theoretischen Argumenten zufolge kann studienbezogene Auslandsmobilität wertvoll für individuelle Erwerbs- beziehungsweise Lebensverläufe sein (vergleiche Kapitel 1.1, 2.5 und 2.6). Gleichzeitig sind die Chancen zur Durchführung eines Auslandsaufenthalts nicht gleich unter Studierenden unterschiedlicher Herkunftsgruppen verteilt. Vielmehr hängt die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts systematisch von der Bildung, dem Berufsstatus und damit der gesellschaftlichen Positionierung der Eltern von Studierenden ab (vergleiche Kapitel 1.2). Die

⁷ Konkrete Beispiele dafür, was im Zusammenhang mit studienbezogener Auslandsmobilität als Erträge, Kosten, Erfolgswahrscheinlichkeit sowie unter weiteren Modellkomponenten zu verstehen ist, finden sich in den Kapiteln 2.4 und 2.7.

soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität lässt sich insofern als soziale Ungleichheit verstehen und mithilfe von Theorien aus der soziologischen Ungleichheitsforschung erklären. Im Folgenden wird zunächst die RCT und dann die Reproduktionstheorie auf den Fall studienbezogener Auslandsmobilität angewendet.

RCT-Ansatz zur Erklärung der sozialen Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität

Dem in Kapitel 2.3 beschriebenen erweiterten **RCT-Modell** zufolge sollten die Ursachen für die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität bereits in den **frühen Lebensverläufen** von Studierenden angelegt sein. Beispielsweise gelangen Studierende hoher sozialer Herkunft anteilig häufiger über allgemeinbildende Schulen ins Hochschulstudium, während Studierende niedriger sozialer Herkunft häufiger nach dem Besuch einer berufsbildenden Schule ein Studium aufnehmen (Reimer & Pollak, 2010; Schindler & Lörz, 2012). Während erstere dadurch tendenziell häufiger eine umfassende Fremdsprachenausbildung erhalten, schulen letztere ihre Kompetenzen stärker bezogen auf spezifische Berufsfelder, zum Beispiel im sozial-erzieherischen, handwerklich-technischen oder kaufmännisch-administrativen Bereich (Lörz, Quast, & Woisch, 2012). Teils aufgrund der Schulwahl und teils aufgrund der üppigeren Ressourcen der Eltern halten sich Studierende hoher sozialer Herkunft außerdem häufiger bereits während ihrer Schulzeit zeitweilig im Ausland auf (Gerhards & Hans, 2013; Weenink, 2014), wodurch sie nicht nur ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern sollten, sondern auch lernen dürften, bei späterer Gelegenheit auslandsmobil zu werden (vergleiche Kapitel 2.6).

Aufgrund der skizzierten Erfahrungen im frühen Lebensverlauf sollten sozial privilegierte Kinder bis zur Studienzeit folglich in stärkerem Maße die Kompetenzen entwickelt haben, die ein studienbezogener Auslandsaufenthalt erfordert. Deshalb sollten sie ihre **Wahrscheinlichkeit, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt erfolgreich durchführen zu können**, positiver einschätzen. Bei der Beurteilung individueller Erfolgswahrscheinlichkeiten spielen laut Jonsson (1999) nicht nur diese relativen, gegenstandsspezifischen Kompetenzen eine Rolle, sondern auch absolute Leistungsmerkmale. Beispielsweise können gute Schulabschlussnoten sowie Prüfungsnoten in den ersten Studienmodulen eine Voraussetzung für den Zugang zu Mobilitätsprogrammen sein, welche die organisatorischen und finanziellen Kosten von studienbezogener Auslandsmobilität senken sollten. Da Studierende hoher sozialer Herkunft – teils aufgrund der umfänglicheren Unterstützung durch ihre Eltern – tendenziell bessere Noten bekommen (Van De Werfhorst, Sullivan, & Cheung, 2003; R. Becker & Hecken, 2009), sollten sie ihre Erfolgsaussichten im Hochschulsystem positiver einschätzen und auch besseren Zugang zu Mobilitätsprogrammen haben. Dies sollte ihnen die Planung und Durchführung eines Auslandsaufenthalts erleichtern.⁸

⁸ Auch bei objektiv gleichen Leistungsmerkmalen tendieren Studierende niedriger sozialer Herkunft dazu, ihre Erfolgsaussichten im Bildungssystem verhaltener einzuschätzen als Studierende hoher sozialer Herkunft (Boudon, 1974; Schindler & Lörz, 2012). Daher lassen sich selbst unter Kontrolle von objektiven Noten (primäre Effekte) subjektive Unterschiede hinsichtlich der Aspiration erwarten, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchzuführen (sekundäre Effekte).

Zum Teil vermittelt durch deren frühe Bildungsbiografie und die resultierenden Erfolgserwartungen sollten Studierende hoher sozialer Herkunft des Weiteren höhere **Erträge** von studienbezogenen Auslandsaufenthalten erwarten. Soziologische Stratifikationstheorien gehen davon aus, dass nach Sozialgruppen differierende Sozialisationsmuster im Elternhaus sozialgruppenspezifisch verschiedene Bildungs- und Berufaspirationen zur Folge haben (Keller & Zavalloni, 1964). Um einen intergenerationalen sozialen Abstieg zu vermeiden, sollten Individuen versuchen, mindestens den Bildungs- beziehungsweise Berufsstatus ihrer Eltern zu halten (Breen & Goldthorpe, 1997). Während Kinder aus Arbeiterfamilien dieses Ziel in der Regel über einen berufsbildenden Abschluss erreichen können, benötigen Kinder aus akademischem Elternhaus hierzu heutzutage meist einen Hochschulabschluss (R. Becker & Hecken, 2009). Mit der Bildungsexpansion haben jedoch auch Hochschulabschlüsse an Seltenheitswert verloren, sodass neben formellen akademischen Graden auch Zusatzqualifikationen an Bedeutung zur Sicherung gesellschaftlicher Schlüsselpositionen gewonnen haben sollten (vergleiche die unten folgenden reproduktionstheoretischen Überlegungen zur Entwicklung der sozialen Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität). Gerade Studierende hoher sozialer Herkunft sollten daher einen hohen Nutzen in studienbezogener Auslandsmobilität sehen.

Die **Kosten** studienbezogener Auslandsmobilität sollten sie hingegen als geringer einschätzen. Studierende hoher sozialer Herkunft sind anteilig seltener auf Einkommen aus eigener Erwerbstätigkeit angewiesen und erhalten häufiger direkte finanzielle Unterstützung für Auslandsaufenthalte von ihren Eltern (Hauschildt u. a., 2015, S. 129, 200). Sie sollten auch die indirekten finanziellen Kosten von Auslandsmobilität, welche durch eine Studienzeitverlängerung und einen verzögerten Arbeitsmarkteintritt entstehen können, als niedriger einschätzen (Gwosć, Netz, Orr, Middendorff, & Isserstedt, 2012, S. 45), weil sie aufgrund ihrer stärkeren finanziellen Unabhängigkeit tendenziell weniger rigorose Erwartungen hinsichtlich einer zügigen Amortisierung ihrer Bildungsinvestitionen haben dürften (Hillmert & Jacob, 2003). Schließlich sollten sie die sozialen Kosten studienbezogener Auslandsmobilität durchschnittlich als geringer einschätzen: Studierende hoher sozialer Herkunft verlassen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit zum Studienantritt ihren Heimatort und lernen auf diese Weise, sich von ihrem sozialen Umfeld zu lösen (Lörz & Krawietz, 2011, S. 187, 201–202). Sie sind außerdem durchschnittlich jünger und haben seltener bereits Kinder, sodass einem Auslandsaufenthalt auch seltener soziale Verpflichtungen im Wege stehen sollten (Orr, Gwosć, & Netz, 2011, S. 64–69; Middendorff u. a., 2013, S. 490).

Reproduktionstheoretischer Ansatz zur Erklärung der sozialen Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität

Auch von der **soziologischen Reproduktionstheorie** lässt sich eine Erklärung für die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität ableiten, und zwar unter Rückgriff auf die von Pierre Bourdieu (1983, 1987) entwickelten Konzepte des **Habitus** sowie des Kapitals einer Person (für eine ausführliche Diskussion siehe Waters & Brooks, 2010, sowie Netz & Finger, 2016). Laut Schwingel (2005, S. 73) „stellt der Habitus ein dauerhaft wirksames System von

(klassenspezifischen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata dar, das sowohl den Praxisformen sozialer Akteure als auch den mit dieser Praxis verbundenen alltäglichen Wahrnehmungen konstitutiv zugrunde liegt“. Dieses System internalisieren Individuen „[d]urch transformierende Verinnerlichung der äußeren (klassenspezifisch verteilten) materiellen und kulturellen Existenzbedingungen“ (Schwingel, 2005, S. 73) im Zuge ihrer Sozialisation. Aufgrund ihres in der Regel akademisch geprägten Habitus sollte es Individuen privilegierter Herkunft im Falle eines Hochschulstudiums folglich leichter fallen, sich der Logik und den impliziten Regeln anzupassen, die soziale Prozesse innerhalb des akademischen Felds bestimmen (Bourdieu & Passeron, 1971). Sie sollten nicht nur die generellen Erfordernisse eines Hochschulstudiums, sondern auch die zusätzlichen Herausforderungen eines Auslandsaufenthalts einfacher bewältigen können. Hingegen sollten Studierende niedriger sozialer Herkunft, die bereits mit der Adaption an die Logik und impliziten Regeln des akademischen Systems im Heimatland zu kämpfen haben, mit größerer Wahrscheinlichkeit von einem Aufenthalt in einem kulturell und sprachlich noch fremderen Hochschulsystem absehen.

Die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität lässt sich aus reproduktionstheoretischer Sicht des Weiteren als Ergebnis der besseren Kapitalausstattung von sozial privilegierten Studierenden verstehen. Bourdieu (1983) unterscheidet diesbezüglich zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Auf den Fall studienbezogener Auslandsmobilität übertragen umfasst **ökonomisches Kapital** beispielsweise die eigenen und elterlichen finanziellen Ressourcen sowie Stipendiengelder, welche die Begleichung der Kosten internationaler Mobilität ermöglichen. Eine Affinität zur internationalen Mobilität, die durch eine internationale Orientierung des Elternhauses sowie Reisen in der Kindheit und Jugend herausgebildet wurde, stellt ein Beispiel für inkorporiertes **kulturelles Kapital** dar, das spätere Auslandsaufenthalte begünstigen sollte (Brooks & Waters, 2010). In Form von Nachweisen über vorangegangene Bildungsmobilität oder Sprachkenntnisse kann mobilitätsrelevantes kulturelles Kapital auch institutionalisiert werden. Einschlägiges **soziales Kapital** manifestiert sich im Zugang zu privaten und akademischen internationalen Netzwerken beziehungsweise Personen, die selbst Auslandserfahrung gesammelt haben. Mobilitätserfahrene Bekanntschaften können mentale und praktische Unterstützung leisten und Insiderinformationen liefern, welche die Planung und Durchführung von Auslandsaufenthalten erleichtern (Van Mol & Timmerman, 2014). Den theoretischen Postulaten entsprechend zeigen empirische Arbeiten, dass Studierende hoher sozialer Herkunft auf üppigere Ressourcen zur Finanzierung von Auslandsaufenthalten zurückgreifen können (Hauschildt u. a., 2015, S. 129, 200), häufiger über mobilitätsrelevante Vorerfahrungen verfügen (Gerhards & Hans, 2013; Weenink, 2014; Lörz u. a., 2016) und besseren Zugang zu sozialen Netzwerken haben, die für Auslandsaufenthalte relevant sind (Brooks & Waters, 2010; Finger, 2013).

Auf Basis der RCT und der Reproduktionstheorie lässt sich ebenfalls die Hypothese herleiten, dass sich die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität in den vergangenen Jahrzehnten verschärft haben sollte. Die Reproduktionstheorie geht davon aus, dass Angehörige sozial privilegierter Gruppen ihre vorteilhafte Position innerhalb des gesellschaftlichen Systems zu sichern versuchen, indem sie prestigeträchtige Bildungszertifikate

erwerben. Diese Zertifikate ermöglichen ihnen die **Distinktion** von Angehörigen weniger privilegierter Gruppen und haben daher eine Schlüsselfunktion beim Zugang zu attraktiven beruflichen Positionen (Bourdieu, 1973). Die prestigeträchtigsten Bildungszertifikate lassen sich an Hochschulen erwerben. Durch die massive Bildungsexpansion im zwanzigsten Jahrhundert haben jedoch auch Hochschulabschlüsse an Seltenheitswert verloren (Schofer & Meyer, 2005; Koucký u. a., 2010). In Deutschland ist die Studienanfängerquote – also der Anteil einer Alterskohorte, der ein Hochschulstudium aufnimmt – von etwa fünf Prozent im Jahr 1950 auf über 50 Prozent im Jahr 2012 gestiegen (Wolter, 2014, S. 25). Seit 2013 liegt die Studienanfängerquote bei etwa 58 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 297; Wolter, 2017, S. 116). Vor diesem Hintergrund sollten privilegierte Sozialgruppen versucht haben, ihren sozialen Status zu reproduzieren beziehungsweise soziale Abwärtsmobilität zu vermeiden (Bourdieu, 1982), indem sie von weit verbreiteten auf exklusivere Formen von Hochschulbildung ausweichen. Zu dieser Hypothese gelangt ebenfalls die stärker auf der RCT basierende Ungleichheitsforschung. Diese führt das **Statuserhaltungsmotiv** von Angehörigen privilegierter Gruppen als zentralen Erklärungsmechanismus für das sozialgruppenspezifisch differierende Bildungsverhalten an (Breen & Goldthorpe, 1997; Reimer & Pollak, 2010; Schindler & Lörz, 2012).

Mit der Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung hat im Zeitverlauf das Potenzial zur Distinktion durch akademische Grade – das heißt in vertikaler Hinsicht – abgenommen (Bourdieu, 1982; D. Mertens, 1984). Es ist daher plausibel, dass Angehörige privilegierter Gruppen zunehmend versuchen, sich nicht nur durch formal höherwertige Bildungszertifikate, sondern auch in horizontaler Hinsicht durch die Akquise von subtileren Distinktionsmerkmalen innerhalb bestimmter Bildungsniveaus von der breiten Masse abzuheben (Lucas, 2001). Neben der Wahl besonders prestigeträchtiger Hochschulen (Schindler & Reimer, 2011; Triventi, 2013; Weiss, Schindler, & Gerth, 2015) und Studienfächer (Van De Werfhorst u. a., 2003; Lörz, 2012) könnte studienbezogene Auslandsmobilität aufgrund ihrer potenziellen Vorteile für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung sowie die Karriereaussichten eine **Strategie zur Distinktion durch horizontale Bildungsalternativen** darstellen, die im Zuge der Bildungsexpansion an Bedeutung gewonnen hat. Die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität könnte daher in den vergangenen Jahrzehnten zugenommen haben.

Es ist theoretisch plausibel, dass sich sogar innerhalb der Gruppe auslandserfahrener Studierender dadurch neue soziale Ungleichheiten ergeben haben, dass Studierende hoher sozialer Herkunft zunehmend versucht haben, besonders **prestigeträchtige Typen von Auslandsaufenthalten** durchzuführen. In Deutschland ist der Anteil auslandserfahrener Studierender seit dem Start des Erasmus-Programms im Jahr 1987 massiv angestiegen (Heublein, Schreiber, u. a., 2011) und seit dem Beginn des Bologna-Prozesses im Jahr 1999 haben Hochschulpolitiker*innen unermüdlich die Erhöhung des Anteils international erfahrener Studierender gefordert (Powell, Bernhard, & Graf, 2012). In den letzten Jahrzehnten hat Auslandserfahrung an sich somit an Exklusivität verloren. Studierende hoher sozialer Herkunft sollten daher eine im Zeitverlauf dringlicher werdende Notwendigkeit empfunden haben, sich durch die Realisierung von weiterhin besonders exklusiven Typen studienbezogener

Auslandsmobilität zu distinguieren. Zu diesen Typen könnten lange und damit für die Kompetenzentwicklung besonders wichtige sowie durch selektive Stipendien finanzierte Auslandsaufenthalte zählen, ebenso wie Aufenthalte in besonders exklusiven Zielländern beziehungsweise Hochschulsystemen und Aufenthalte an besonders renommierten Hochschulen.

2.5 Ökonomische Humankapital- und Signaltheorie

Sowohl die Humankapitaltheorie als auch die Signaltheorie liefern Erklärungen dafür, warum Studierende einen Auslandsaufenthalt durchführen und warum Auslandsaufenthalte erwerbsbezogene Konsequenzen haben sollten. Die beiden Theorien unterscheiden sich jedoch grundlegend hinsichtlich der Frage, ob Auslandsaufenthalte zum Erwerb spezifischer Kompetenzen führen oder lediglich als Beweis für eine ohnehin vorhandene Produktivität dienen.

Humankapitaltheorie

Ausgangspunkt der mikroökonomisch fundierten Humankapitaltheorie (Schultz, 1961; G. Becker, 1962) ist die Annahme, dass **Bildungsprozesse die individuelle Leistungsfähigkeit erhöhen** (Wirksamkeitsthese). Eine erhöhte individuelle Leistungsfähigkeit schlägt sich der Theorie zufolge wiederum in einer gesteigerten Arbeitsproduktivität nieder, das heißt in einer größeren Arbeitsleistung in Relation zur eingesetzten Arbeitszeit (Produktivitätsthese). Die gesteigerte Arbeitsproduktivität sollte schließlich zu höheren monetären und nicht-monetären Erträgen im Arbeitsmarkt führen (Investitionsthese).⁹ Die Humankapitaltheorie betrachtet diese Zusammenhänge als kausale Wirkungsmechanismen. Die Theorie geht davon aus, dass Individuen sich rational für eine Investitionsoption entscheiden, wenn der erwartete Nutzen der Option die erwarteten Kosten übersteigt; bei mehreren Investitionsoptionen sollte die Wahl zugunsten derjenigen ausfallen, die langfristig den höchsten individuellen Nutzen stiftet. Weitere Prämissen der Theorie sind, dass Individuen vollständig informiert sind, in effizienten Märkten handeln und nach ihrer Grenzproduktivität entlohnt werden (Hummelsheim & Timmermann, 2010, S. 125, 128).

Die Humankapitaltheorie erlaubt, **studienbezogene Auslandsmobilität als Investition in das individuelle Humankapital** zu konzipieren (Wiers-Jenssen & Try, 2005; Kratz & Netz, 2016). Empirische Studien zeigen in der Tat, dass studienbezogene Auslandsmobilität beispielsweise die Fremdsprachenkompetenz und die kulturelle Sensitivität verbessert (T. Williams, 2005; Magnan & Back, 2007; Teichler, 2011; Salisbury, An, & Pascarella, 2013; Sorrenti, 2017), die Offenheit für neue Erfahrungen sowie die Verträglichkeit vergrößert und die emotionale Labilität senkt (Zimmermann & Neyer, 2013) und mit einer späteren Promotion in

⁹ Aus Sicht von erweiterten Interpretationen der Humankapitaltheorie sind Investitionen in das Humankapital nicht auf Bildungsprozesse und Erträge der Investitionen nicht auf Arbeitsmarktrenditen beschränkt. Kosten und Erträge von Investitionen können sowohl materieller als auch immaterieller Natur sein (Hummelsheim & Timmermann, 2010, S. 124).

Zusammenhang steht (Messer & Wolter, 2007).¹⁰ Die Entwicklung beziehungsweise Weiterentwicklung derartiger Kompetenzen und Eigenschaften sollte der Humankapitaltheorie zufolge die Arbeitsproduktivität von Individuen erhöhen, wodurch sie zusätzliche Arbeitsmarkterträge erzielen sollten. Bezogen auf Fremdsprachenkenntnisse (Saiz & Zoido, 2005; Stöhr, 2015) und das Absolvieren einer Promotion (Heineck & Matthes, 2012; Falk & Küpper, 2013; A. Mertens & Röbbken, 2013) gibt es – vor allem unter privatwirtschaftlich Beschäftigten – bereits empirische Hinweise auf positive Arbeitsmarkterträge.

Wie diese Argumentation verdeutlicht, lässt sich aus der dargestellten, klassischen Variante der Humankapitaltheorie ein Mechanismus ableiten, der Arbeitsmarktvorteile auslandserfahrener Absolvent*innen durch Kompetenzgewinne erklärt. Somit eignet sich das Grundmodell der Humankapitaltheorie vor allem zur Analyse der erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität. Das auf der Humankapitaltheorie aufbauende Migrationsmodell liefert aber auch theoretische Vorhersagen, die für die Analyse der Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität relevant sind (vergleiche Kapitel 2.6).

Signaltheorie

Als Gegenentwurf zur Humankapitaltheorie wurden signal- beziehungsweise filtertheoretische Ansätze vorgeschlagen. Diese kritisieren die Prämisse effizienter Märkte, in denen Verkäufer und Käufer von Waren über vollständige Informationen verfügen. Stattdessen seien Informationen asymmetrisch zugunsten der Verkäufer verteilt, da diese über wesentlich umfassendere Informationen über die Qualität ihrer Ware verfügten. Die Käufer hingegen sollten nur die durchschnittliche Qualität bestimmter Typen von Waren kennen und daher lediglich bereit sein, für alle Waren desselben Typs denselben Preis zu zahlen. Verkäufer besonders hochqualitativer Waren hätten somit keinen Anreiz, ihre Ware zum durchschnittlichen Preis anzubieten und sollten sich mittelfristig aus dem Markt zurückziehen. Dieses Phänomen wird als **adverse Selektion** bezeichnet (Akerlof, 1970). Es lässt sich logisch auf das Verhältnis von Arbeitnehmer*innen zu Arbeitgebern in Rekrutierungsprozessen übertragen.

Hier schließt eine zweite signaltheoretische Argumentationslinie an, welche die Grundannahme der Humankapitaltheorie anzweifelt, dass Bildung die individuelle Leistungsfähigkeit erhöht (Arrow, 1973). Laut Spence (1973) entwickeln besonders fähige und somit produktive Arbeitnehmer*innen Strategien, um dem Problem der adversen Selektion zu begegnen. Sie sollten versuchen, **Signale für ihre Produktivität**, die von weniger produktiven Arbeitnehmer*innen nicht imitiert werden, an potenzielle Arbeitgeber zu senden, um hierdurch

¹⁰ In der einschlägigen Literatur wurden eigene Begrifflichkeiten für das durch bildungsbezogene Auslandsmobilität (weiter)entwickelte Humankapital vorgeschlagen. So versteht Murphy-Lejeune (2002) *mobility capital* als „sub-component of human capital, enabling individuals to enhance their skills because of the richness of the international experience gained by living abroad“ (S. 51). Gerhards & Hans (2013) definieren *transnational human capital* als “those stocks of knowledge and personal skills that enable a person to operate in different fields beyond the individual nation-state” (S. 100). Diese Abgrenzungen sind konzeptionell einleuchtend, haben aber keine offensichtlichen theoretischen Implikationen, die über die Vorhersagen der Humankapitaltheorie hinausgehen.

Zugang zu besseren beruflichen Positionen bekommen und somit höhere Arbeitsmarktrenditen erzielen zu können. Dies täten sie beispielsweise, indem sie in anspruchsvolle und teure Bildung investieren. Teure Bildung sollte sich für produktive Individuen lohnen, weil sie aufgrund ihrer hohen Leistungsfähigkeit die Kosten für hochqualitative Bildungszertifikate niedrig halten und hohe Arbeitsmarktrenditen erwarten können. Für weniger produktive Individuen sollte sich der Erwerb solcher Signale nicht lohnen, weil sie nicht sicher sein können, dass der mit den Signalen verbundene höhere Lohn ihre Signalkosten kompensiert.¹¹

Auch **studienbezogene Auslandsmobilität lässt sich als Signal** an Arbeitgeber verstehen. Bezogen auf den Fall studienbezogener Auslandsmobilität impliziert die Signaltheorie zunächst, dass auslandserfahrene Individuen produktiver sein sollten als nicht auslandserfahrene Individuen, weil sie bereit waren, die zusätzlichen Kosten und Mühen eines Auslandsaufenthalts auf sich zu nehmen. Entsprechend liefert die Theorie ebenfalls eine Erklärung dafür, warum auslandserfahrene Absolvent*innen höhere Arbeitsmarktrenditen beziehen sollten als nicht auslandserfahrene Absolvent*innen. Die Theorie kann vor allem erklären, warum Auslandserfahrung sich beim Arbeitsmarkteinstieg sowie nach Job- und Positionswechseln auszahlen sollte, insofern als hier Rekrutierungsprozesse durchlaufen werden müssen, in denen Arbeitgeber bei der Entscheidungsfindung zur Unsicherheitsminimierung auf Signale zurückgreifen müssen. Bei längerer Verweildauer von Arbeitnehmer*innen innerhalb einer Organisation sollten Arbeitgeber besser durch die direkte Beobachtung der Arbeitsleistung auf deren Produktivität schließen können. Entsprechend sollte sich studienbezogene Auslandserfahrung aus signaltheoretischer Sicht nach dem Arbeitsmarkteinstieg nicht mehr maßgeblich für Arbeitnehmer*innen auszahlen, die weder ihren Arbeitgeber noch ihre Position wechseln.

2.6 Ökonomische Migrations- und Suchtheorien

Ausgehend von Sjaastad (1962) wurden ökonomische Migrationsmodelle entwickelt, die auf der Humankapitaltheorie fußen. Diese Modelle dienen der Analyse der geografischen Mobilität von Individuen. Studienbezogene Auslandsmobilität stellt einen Spezialfall der geografischen Mobilität von Individuen dar. Daher sind die entwickelten Modelle zur Analyse von studienbezogener Auslandsmobilität geeignet. Das von Sjaastad (1962) entwickelte humankapitaltheoretische Migrationsmodell betrachtet geografische Mobilität als Investition, für die sich vollständig informierte Individuen rational entscheiden, wenn sie den zukünftigen Nutzen der Mobilität höher einschätzen als die zu erwartenden materiellen und immateriellen Kosten (für

¹¹ Während Spence (1973) erklärt, warum produktive Arbeitnehmer*innen Signale zur Minimierung des Problems der adversen Selektion aussenden, zeigt Stiglitz (1975), dass auch nicht informierte Arbeitgeber produktive von weniger produktiven Individuen unterscheiden können, indem sie *Screening*- Mechanismen anwenden beziehungsweise beobachten. Hierbei handelt es sich um Entscheidungsoptionen, die so konstruiert sind, dass produktive und weniger produktive Individuen sich automatisch selbst selektieren. Hilmer (2002) argumentiert, dass auch geografische Mobilität im Studium (*College*-Abschluss außerhalb des US-Bundesstaats des *High School*-Abschlusses) eine Möglichkeit für Arbeitgeber darstellt, produktivere Hochschulabsolvent*innen von weniger produktiven zu unterscheiden.

Details zum Grundmodell der Humankapitaltheorie siehe Kapitel 2.5). Weiterentwicklungen des Modells verwerfen die Annahme der vollständigen Informiertheit von Individuen.

Humankapitaltheoretisches Migrationsmodell

Zentral für die Analyse der Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität ist das Postulat des humankapitaltheoretischen Migrationsmodells, dass sich die **Wahrscheinlichkeit geografischer Mobilität zwischen bestimmten Gruppen von Individuen unterscheidet**. Beispielsweise sollten ältere Menschen dem Modell zufolge seltener geografisch mobil werden als jüngere, weil erstere aufgrund ihrer durchschnittlich geringeren Lebenserwartung weniger Zeit haben, in der sich ihre Investition in geografische Mobilität rentieren kann, beziehungsweise weil der erwartete Wert dieser Investition nicht den Wert von anderen möglichen Betätigungen in der verbleibenden Lebenszeit übertrifft (Sjaastad, 1962). Zudem sollten die Mobilitätswahrscheinlichkeit und -distanz mit dem Bildungsstand beziehungsweise vorhandenen Humankapital steigen, da Höherqualifizierte an ihren potenziellen Zielorten mit höheren Löhnen rechnen können und aufgrund ihrer geringeren Abhängigkeit von lokalen sozialen Netzwerken sowie ihres effizienteren Informationsverhaltens geringere Mobilitätskosten haben sollten (Schwartz, 1973; DaVanzo & Morrison, 1981).¹² Für Menschen mit (schulpflichtigen) Kindern sollte geografische Mobilität hingegen höhere ökonomische und psychische Kosten verursachen, weshalb Eltern mit geringerer Wahrscheinlichkeit mobil werden sollten als Kinderlose (Mincer, 1978).

Aus dem humankapitaltheoretischen Migrationsmodell lassen sich nicht nur unmittelbar Aussagen über mögliche Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität ableiten. Das Modell hat ebenso wichtige Implikationen für die Erklärung von erwerbsbezogenen Unterschieden zwischen auslandserfahrenen und nicht auslandserfahrenen Hochschulabsolvent*innen. Denn viele Determinanten geografischer Mobilität sind aus humankapitaltheoretischer Perspektive zugleich Faktoren, die den beruflichen Verbleib beeinflussen. Das Modell impliziert insofern, dass erwerbsbezogene Unterschiede zwischen auslandserfahrenen und nicht auslandserfahrenen Absolvent*innen nicht notwendigerweise kausal auf die hypothetische Auslandserfahrung zurückzuführen sind, sondern – zumindest teilweise – auf dieselben Merkmale, die auch die (Im)mobilität bedingt haben. Dieses Phänomen wird als **Selektion von ökonomischen Migrant*innen** bezeichnet (Borjas, 1987; Chiswick, 1999). Um mögliche kausale Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität analysieren zu können, ist es folglich elementar, zuvor etwaige Selektionseffekte zu separieren (Kratz & Netz, 2016).

Informationskosten und ortsspezifisches Kapital

Vielfach kritisiert ist die Annahme des klassischen humankapitaltheoretischen Migrationsmodells, dass Individuen über perfekte Informationen zu zielortspezifischen Erträgen und Kosten von

¹² In einer Zusammenfassung von humankapitaltheoretisch fundierten Migrationsanalysen beschreibt Chiswick (2008) ökonomisch motivierte Migrant*innen gar noch umfassender als durchschnittlich „more able, ambitious, aggressive, entrepreneurial, healthier, or otherwise [endowed with] more favourable traits than similar individuals who choose to remain in their place of origin“ (S. 64).

geografischer Mobilität verfügen, und dass sie auf Basis dieser Informationen den Zielort auswählen, der den höchsten individuellen Nutzen verspricht (Molho, 1986). DaVanzo (1981) verwirft diese Prämissen und nimmt lediglich an, dass Mobilitätsentscheidungen auf Basis von limitierten Informationen und daraus abgeleiteten subjektiven Kosten- und Nutzeneinschätzungen getroffen werden. Sie argumentiert des Weiteren, dass nicht nur der Mobilitätsprozess selbst, sondern auch das vorgelagerte Beschaffen und Bewerten von Informationen Kosten verursacht. Diese **Informationskosten sollten allerdings mit zunehmender Anzahl von Mobilitätsepisoden sinken**, weil Individuen mit wachsender Mobilitätserfahrung zunehmend leichter Informationen zu bereits bekannten wie unbekannten Orten beschaffen und bewerten können sollten (DaVanzo & Morrison, 1981).

Laut DaVanzo (1981) sollten mobilitätserfahrenen Individuen nicht nur geringere Informationskosten im Prozess weiterer geografischer Mobilität entstehen. Ihre **durch Mobilität anfallenden Opportunitätskosten sollten ebenfalls geringer sein**: Da sie im Vergleich zu immobilen Individuen kürzer an einem gegebenen Zielort waren, sollten sie weniger Gelegenheit gehabt haben, dort ortsspezifisches Kapital (*location-specific capital*) anzuhäufen, welches DaVanzo (1981) als „diverse things as: home ownership; job-related assets such as an existing clientele (of, say, a well-regarded doctor or plumber), seniority, specific training, or a nonvested pension; knowledge of an area; friendships; and indeed any factor that ‘ties’ a person to a particular place“ (S. 47) definiert. Insofern sollten mobilitätserfahrene Personen auch weniger ortsspezifisches Kapital zurücklassen müssen, wenn sie mobil werden. Ähnlich argumentieren Faggian, McCann, & Sheppard (2007) mit explizitem Bezug auf die sozialen Kosten von mobilitätserfahrenen Hochschulabsolvent*innen: „the fact that they originally moved away from home to study in an alternative region, implies that their psychological and emotional costs of mobility may be relatively lower than [the costs of] those who chose to study in their home area“ (S. 2514). Ökonomische Migrationstheorien legen also nahe, dass vorhandene Mobilitätserfahrung weitere Mobilität erleichtert.¹³ Dieser vermutete positive Zusammenhang sollte sich auch auf das Verhältnis von schulischer und studienbezogener Auslandsmobilität sowie von studienbezogener Auslandsmobilität und späterer Erwerbsmobilität erstrecken.¹⁴

¹³ Stärker demografisch beziehungsweise soziologisch orientierte Migrationstheorien liefern weitere Erklärungen, warum vorhandene Mobilitätserfahrung weitere geografische Mobilität begünstigen sollte. So kann Mobilitätserfahrung schlichtweg den Horizont der als realistisch wahrgenommenen Handlungsoptionen erweitern – unter anderem um die Möglichkeit der Verlagerung des Lebensmittelpunkts an einen neuen Ort (Speare, Goldstein, & Frey, 1975). Geografische Mobilität sollte außerdem zum Aufbau von Netzwerken an verschiedenen Orten führen. Durch den Aufbau von räumlich dispersen Netzwerken akkumulieren Individuen soziales Kapital, auf das sie im Falle weiterer Mobilitätsepisoden zurückgreifen können, um Mobilitätshindernisse einfacher zu überwinden (Massey & Espinosa, 1997). Schließlich sollte Mobilitätserfahrung auch Lerneffekte bezogen auf den Umgang mit Unsicherheit, die Orientierung in anfänglich fremden Wohnungsmärkten und den Aufbau neuer sozialer Beziehungen zur Folge haben (Kley, 2011).

¹⁴ In der Tat bestätigen empirische Studien, dass schulische Auslandsmobilität mit studienbezogener Auslandsmobilität in Zusammenhang steht (Lörz u. a., 2016). Sie zeigen ebenso, dass studienbezogene

Suchtheorie

Ein positiver Zusammenhang zwischen studienbezogener und erwerbsbezogener Mobilität lässt sich nicht nur aus den skizzierten humankapitaltheoretisch fundierten Migrationstheorien ableiten, sondern auch von Job-Search-Theorien (für einen umfassenden Überblick zu ökonomischen Suchtheorien siehe beispielsweise Lippman & McCall, 1976a, 1976b; Rogerson, Shimer, & Wright, 2005). Dem klassischen Job-Search-Modell zufolge wird die Dauer der Suche nach einer Beschäftigung zum einen von der Verteilung der möglichen Löhne bestimmt, die unvollständig informierte Individuen in Abhängigkeit ihrer Eigenschaften und der Beschaffenheit des Arbeitsmarkts erwarten können. Zum anderen sollte die Suchdauer von den Kosten abhängen, welche die Suche nach (weiteren) Jobangeboten verursacht (Herzog, Schlottmann, & Boehm, 1993). Individuen sollten solange nach Jobs suchen, bis sie ein Lohnangebot erhalten, nach welchem die marginalen Kosten mindestens den marginalen Erträgen der weiteren Jobsuche entsprechen. Dieser Schwellenwert, an dem Individuen bereit sind, ihre Arbeitskraft anzubieten, wird als **Reservationslohn** bezeichnet (Faggian, 2014).

Zentral für die Analyse der Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität ist in diesem Kontext das Argument, dass **Erfahrungen mit geografischer Mobilität die Kosten der Jobsuche senken** können, weil mobilitätserfahrene Individuen Jobinformationen effizienter beschaffen und besser bewerten können – und zwar simultan für mehrere lokale beziehungsweise nationale Arbeitsmärkte (Herzog, Hofler, & Schlottmann, 1985). Mobilitätserfahrene Arbeitslose sollten daher bereit sein, länger nach einer angemessenen Beschäftigung zu suchen, und mobilitätserfahrene Beschäftigte sollten bereit sein, mit einer höheren Intensität berufsbegleitend nach besseren Jobs Ausschau zu halten. Beide Gruppen sollten außerdem räumlich disperser nach Jobangeboten suchen, das heißt sowohl im jeweils lokalen Arbeitsmarkt als auch in geografisch weiter entfernten Regionen (Faggian u. a., 2007; Kratz, 2012).

Dieses Suchverhalten der Mobilitätserfahrenen sollte in einer höheren Wahrscheinlichkeit resultieren, ein attraktives Jobangebot zu erhalten und wahrzunehmen. Nach dem Erwerbseinstieg sollten Mobilitätserfahrene aus denselben Gründen häufiger Arbeitgeberwechsel realisieren – sowohl innerhalb von lokalen Arbeitsmärkten als auch, indem sie geografisch mobil werden. Im Falle geografischer Mobilität sollten sie aufgrund ihrer höheren Effizienz im Prozess der Mobilität (vergleiche die ausgehend von der Humankapitaltheorie hergeleiteten Argumente weiter oben) höhere Renditen erzielen als Individuen ohne Mobilitätserfahrung. **Räumliche Flexibilität und Erwerbsmobilität beziehungsweise Arbeitgeberwechsel** sind wiederum Strategien, um die Passung von individuellem Profil und den Anforderungen der Beschäftigung, und hierdurch letztlich auch die Einkommensentwicklung in den frühen Erwerbsjahren positiv zu beeinflussen (Topel & Ward, 1992; Lam u. a., 2012). Die durch studienbezogene Auslandsmobilität gesteigerten Wahrscheinlichkeiten von gewinnbringenden Arbeitgeberwechseln und des Zugangs zu räumlich dispersen, attraktiven Arbeitsplätzen könnten folglich kausale Mechanismen

Auslandserfahrung die Wahrscheinlichkeit späterer inländischer Erwerbsmobilität (Krabel & Flöther, 2014), internationaler Erwerbsmobilität (Parey & Waldinger, 2011; Di Pietro, 2012; Oosterbeek & Webbink, 2011) sowie von forschungsbezogenen Auslandsaufenthalten (Netz & Jaksztat, 2014, 2017) erhöht.

darstellen, welche erwerbsbezogene Vorteile von auslandserfahrenen Hochschulabsolvent*innen – nicht nur in monetärer Hinsicht – erklären.

2.7 Sozialwissenschaftliche Theorien zu Kontexteffekten

Verschiedene sozialwissenschaftliche Theorien legen nahe, dass die Wahrscheinlichkeit eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts und die möglichen Effekte desselben im späteren Erwerbsleben von den Kontexten beeinflusst werden, in denen Studierende beziehungsweise Absolvent*innen sich befinden. In der Soziologie hat die Analyse von Kontexteffekten eine lange Tradition, weshalb zahlreiche **Definitionen und Typisierungen von Kontexten** vorliegen (Blau, 1960; R. Becker & Schulze, 2013). Ditton (2013) definiert Kontexte beispielsweise als „die *Beziehung* eines Individuums entweder zu einem sozialen Kollektiv, zu dem das Individuum Beziehungen hat (*sozialer Kontext*) oder zum (sozial-regionalen) Umfeld in das das Individuum eingebunden ist, in dem es ... lebt oder in dem es sich (regelmäßig) aufhält“ (S. 174). Laut Ditton (2013) wird von Kontexteffekten „üblicherweise dann gesprochen, wenn unter Kontrolle individueller Merkmale Wirkungen sozial-regionaler Merkmale nachweisbar sind, wenn also ein Kontext über individuelle Merkmale hinaus Wirkungen auf die untersuchte abhängige Variable zeigt“ (S. 200). Bei statistischen Analysen unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen lassen sich entsprechend ausschließlich individuelle von ausschließlich kontextuellen Effekten unterscheiden. Zusätzlich können auch Interaktionseffekte auftreten, und zwar wenn „sich ein Individualmerkmal je nach Kontext unterschiedlich auf das untersuchte abhängige Merkmal auswirkt oder ein Kontextmerkmal je nach individuellen Merkmalen unterschiedliche Wirkungen hat“ (Ditton, 2013, S. 175). Nicht zuletzt deswegen ist es laut Ditton (2013, S. 201) „wichtig, dass die Kontexte bezüglich ihrer Ausdehnung und Grenzen definiert sind, die Zugehörigkeit der Personen zu den Kontexten eindeutig gegeben ist und die wirksamen Vermittlungsmechanismen reflektiert werden“. Ausgehend von den Fragestellungen der Dissertation (vergleiche Kapitel 1.2) diskutieren die folgenden Abschnitte, welche Kontexte aus welchen Gründen theoretisch die Wahrscheinlichkeit und die späteren erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogenen Auslandsaufenthalten beeinflussen können. Hierbei handelt es sich um institutionelle beziehungsweise soziale Strukturen, welche die Lebensumwelten von Studierenden und die Arbeitsumwelten von Hochschulabsolvent*innen charakterisieren.

Kontexte, welche die Wahrscheinlichkeit studienbezogener Auslandsmobilität beeinflussen

Die Literatur zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität hat verschiedene Kontexte untersucht, welche die Planung und Durchführung von Auslandsaufenthalten beeinflussen können. Hierzu zählen zunächst Kontexte, welche durch die **Opportunitätsstrukturen im Hochschulstudium** bestimmt werden. In dieser Hinsicht scheint die Art der besuchten Hochschule relevant zu sein. Es kann angenommen werden, dass Universitäten traditionell eine stärker kosmopolitische Ausrichtung haben und in größerem Maße Professor*innen aus dem Ausland rekrutieren als die eher praxisorientierten und stärker auf regionale wirtschaftliche Kooperationen ausgerichteten Fachhochschulen. Deshalb sollten erstere

auch über intensivere internationale Netzwerke und damit über bessere Austauschkanäle für Studierende verfügen (Lörz & Krawietz, 2011; Netz, 2015). Zudem sollte die – möglicherweise mit der Art der Hochschule zusammenhängende – Präsenz und Qualität von institutionellen Beratungs-, Unterstützungs- und Stipendienangeboten die Auslandsmobilität von Studierenden beeinflussen. Viele Studien zeigen des Weiteren, dass die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts von Studienfächerkontexten abhängt (beispielsweise Daly & Barker, 2005; Hauschildt u. a., 2015; Woisch & Willige, 2015; Petzold, 2017a). Die mit einem Studienfach einhergehenden Inhalte beeinflussen, wie naheliegend beziehungsweise sinnvoll ein Auslandsaufenthalt ist. Auch die nach Disziplinen variierende Flexibilität der Curricula kann Unterschiede in den Opportunitätsstrukturen nach Studienfächern erklären, insofern als sehr flexible Curricula und solche, die explizite Mobilitätsfenster oder sogar verpflichtende Auslandsaufenthalte integrieren, bessere Möglichkeiten zur Durchführung von Auslandsaufenthalten bieten sollten. Schließlich beeinflusst der Studienfortschritt die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts. Zu Beginn des Studiums haben Studierende in der Regel noch ausreichend Zeit und zukünftige Möglichkeiten, um zeitweilig ins Ausland zu gehen. Gegen Ende des Studiums steigen mit der näher rückenden Möglichkeit beziehungsweise Notwendigkeit eines baldigen Arbeitsmarkt(wieder)intritts die Opportunitätskosten studienbezogener Auslandsmobilität.

Auch **nationale Hochschulsysteme beziehungsweise Länder** schaffen spezifische Kontexte, die das individuelle Mobilitätsverhalten von Studierenden beeinflussen. Solche Länderkontexte können sich zum einen aus dem Aggregat der zuvor beschriebenen Merkmale von hochschulischen Kontexten ergeben. Zum anderen scheinen Ländermerkmale wie die gesamtwirtschaftliche Lage und die Lebenshaltungskosten im Vergleich zu anderen Ländern, die relative Qualität des nationalen Hochschulsystems, der Wirkungsgrad nationaler Maßnahmen zur Förderung studentischer Auslandsmobilität, die geografische Lage und damit verbundene Nachbarschaftsbeziehungen beziehungsweise Distanzen zu relevanten Zielländern sowie die (koloniale) Geschichte, die Sprache und das Klima eines Landes die Wahrscheinlichkeit von studienbezogener Auslandsmobilität zu beeinflussen (Rodríguez u. a., 2011; Beine u. a., 2014; Perkins & Neumayer, 2014; Perna, Orosz, Jumakulov, Kishkentayeva, & Ashirbekov, 2015; Vögtle & Windzio, 2016).

Schließlich prägen **soziale Kontexte**, welche Einstellung und letztendliche Neigung Studierende zu studienbezogener Auslandsmobilität entwickeln (Petzold & Peter, 2014). Diese sozialen Kontexte konstituieren sich aus relevanten Bezugspersonen (*relevant* oder *significant others*), die über ihre eigenen Werte und Normen sowie ihr Verhalten Einfluss auf die Handlungen eines Individuums haben (Blau, 1960; Ditton, 2013; Petzold & Moog, 2017). Eine zentrale Bezugsgruppe, welche die Literatur zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität identifiziert, ist die Familie von Studierenden, wobei diesbezüglich insbesondere die für internationale Mobilität relevanten Erfahrungen und Erwartungen der Eltern hervorgehoben werden (Murphy-Lejeune, 2002; Pimpa, 2003; Bodycott, 2009; Carlson, 2013). In dieser Hinsicht gibt es Anzeichen, dass die elterlichen Erwartungen und Handlungen die internationale Mobilität von asiatischen Studierenden stärker beeinflussen als dies bei

europäischen und nordamerikanischen Studierenden der Fall ist (Sánchez u. a., 2006; Brooks & Waters, 2011). Eine weitere einflussreiche Bezugsgruppe stellen die Freunde (*peers*) von Studierenden dar, weil diese durch ihre Einstellung und gegebenenfalls eigenen Erfahrungsberichte sowie praktischen Informationen zu Auslandsaufenthalten die Mobilitätsabsichten von Studierenden beeinflussen können (Brooks & Waters, 2010; Van Mol & Timmerman, 2014). Schließlich sind Hochschulmitarbeiter*innen sowie hochschulexterne Personen, die selbst mit der Administration von Maßnahmen zur Unterstützung studienbezogener Auslandsaufenthalte betraut sind, eine wichtige Bezugsgruppe, weil sie hochgradig relevantes Wissen über die Organisation von Auslandsaufenthalten sowie über konkrete Austauschprogramme und Stipendien haben, und daher die internationale Mobilität von Studierenden unmittelbar beeinflussen können (Paus & Robinson, 2008; Finger, 2011, S. 55).

Kontexte, welche die erwerbsbezogenen Effekte studienbezogener Auslandsmobilität beeinflussen

Während Studien zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität – zumindest in den empirischen Analysen – häufig die Kontexte von Studierenden berücksichtigen, finden sich nur relativ wenige Studien, die theoretisch diskutieren und empirisch überprüfen, welche Rolle der spezifische Beschäftigungskontext von Hochschulabsolvent*innen für die Untersuchung möglicher erwerbsbezogener Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität hat. Ökonomische und soziologische Arbeitsmarkttheorien geben jedoch Anlass zur Vermutung, dass auch das Ausmaß der möglichen erwerbsbezogenen Effekte studienbezogener Auslandsmobilität kontextabhängig variiert. Dies lässt sich unter anderem aus einer Erweiterung der klassischen Humankapitaltheorie ableiten, welche die ökonomische Forschung zur Leistungsfähigkeit von Immigrant*innen im Arbeitsmarkt propagiert hat. Dieser Forschungszweig unterscheidet **allgemeines und länderspezifisches Humankapital** (beispielsweise Friedberg, 2000; Chiswick & Miller, 2003). Während allgemeines Humankapital theoretisch universell einsetzbar ist, sollte länderspezifisches Humankapital tendenziell in dem Land den höchsten Wert haben, in dem es erworben wurde. Dies sollte daran liegen, dass nationale Bildungssysteme und Arbeitgeber vorrangig zum Aufbau von Humankapital beitragen, das im heimischen Arbeitsmarkt einsetzbar ist (Wiers-Jenssen & Try, 2005). Bestimmte Arbeitgeber, wie international operierende Unternehmen und Organisationen, sind jedoch auf im Ausland erworbenes Humankapital angewiesen. Diese sollten Absolvent*innen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit einstellen und ihnen bessere Vertragskonditionen anbieten, wenn sie über studienbezogene Auslandserfahrung verfügen, da Auslandsaufenthalte im Studium einen Weg zum Erwerb von ziellandspezifischem Humankapital wie Fremdsprachenkenntnissen sowie Wissen über nationale Arbeitsmärkte und professionelle Gepflogenheiten darstellen.¹⁵

¹⁵ Studienbezogene Auslandsmobilität sollte nicht nur zum Erwerb von ziellandspezifischem, sondern auch von allgemeinem Humankapital führen (Wiers-Jenssen & Try, 2005). Beispiele für durch Auslandsmobilität erworbenes allgemeines Humankapital könnten Organisationsvermögen, kulturelles Einfühlungsvermögen, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zum Umgang mit Fremdheit, Orientierungsfähigkeit, persönliche Reife, Selbstwirksamkeit sowie Englischsprachkenntnisse sein. Laut

Aus humankapitaltheoretischer Sicht sollte die Bereitschaft zur Honorierung von studienbezogener Auslandserfahrung bei gegebener Nachfrage mit dem **relativen Seltenheitswert** dieser Erfahrung steigen (Wiers-Jenssen & Try, 2005). Dieser relative Wert kann sich im Zeitverlauf sowohl durch Änderungen in der Nachfrage nach auslandserfahrenen Absolvent*innen als auch im Angebot derselben verändern. Da Angebot und Nachfrage auslandserfahrener Absolvent*innen sich regional sehr unterschiedlich entwickelt haben dürften, sollte es auch starke regionale Unterschiede in der Einschätzung von Arbeitgebern hinsichtlich des relativen Werts studienbezogener Auslandserfahrung geben.

Auch der Ansatz der **Arbeitsmarktsegmentierung** liefert Argumente, warum die Effekte studienbezogener Auslandsmobilität vom jeweiligen Beschäftigungskontext abhängen sollten. Der Ansatz geht davon aus, dass der Arbeitsmarkt in verschiedene Segmente unterteilt ist, die in jeweils unterschiedlichem Maße sozial geschlossen beziehungsweise zugänglich für Arbeitnehmer*innen aus anderen Segmenten sind (für eine ausführliche Diskussion zur Segmentation der Arbeitsmärkte für Hochschulabsolvent*innen siehe Leuze, 2010b, S. 56–61). Grundsätzlich unterscheidet die einschlägige Literatur zwischen externen und internen Arbeitsmärkten. Idealtypische externe Arbeitsmärkte zeichnen sich dadurch aus, dass Angebot und Nachfrage im Sinne einer neoklassischen Marktlogik die Platzierung und Erwerbsmobilität von Arbeitgeber*innen regeln. Bei internen Arbeitsmärkten handelt es sich hingegen um administrative Einheiten, die sich durch jeweils eigene Regeln ihre innere Struktur schaffen und sich dadurch von anderen Einheiten abgrenzen (Leuze, 2010a).

Zentral für die Analyse der erwerbsbezogenen Effekte studienbezogener Auslandsmobilität ist der Gedanke, dass **Qualifikationen eine Schlüsselfunktion beim initialen Zugang zu internen Arbeitsmärkten** darstellen. Anhand von Qualifikationen schätzen Arbeitgeber in internen Arbeitsmärkten ein, ob sich ein*e Bewerber*in nicht nur für eine Einstiegsposition, sondern auch für eine langfristige Karriere in einem spezifischen Segment eignet (Doeringer & Piore, 1985). Auch wenn studienbezogene Auslandsmobilität keine formelle Qualifikation darstellt, könnte sie gerade vor dem Hintergrund der allgemein abnehmenden Exklusivität von Hochschulbildung ein Signal an Arbeitgeber darstellen (vergleiche Kapitel 2.4 und 2.5), dass den Platz von Absolvent*innen in der Arbeitskräfteschlange (*labour queue*, für Details siehe Thurow, 1978) verbessert und somit letztlich den Ausschlag für eine Einstellung gibt. Dies sollte insbesondere in Arbeitsmarktsegmenten der Fall sein, in denen langfristig international ausgebildete Absolvent*innen gebraucht werden. Laut Wiers-Jenssen (2011) haben Arbeitgeber in der Privatwirtschaft und vor allem international ausgerichtete Unternehmen eine hohe Nachfrage nach auslandserfahrenen Absolvent*innen.

Wiers-Jenssen & Try (2005) sei zu unterscheiden zwischen Absolvent*innen, die teilweise und jenen, die ausschließlich im Ausland studieren, weil erstere auch im heimischen Arbeitsmarkt spezifisches Humankapital erwerben und daher seltener mit dem Problem konfrontiert sein sollten, dass heimische Arbeitgeber den Wert ihrer Bildungssignale nicht einschätzen können. Mit der Harmonisierung von Studienstrukturen im Kontext des Bologna-Prozesses und der Einführung von länderübergreifenden Qualitätsstandards könnte sich dieses Problem jedoch auch im Falle von komplett im Ausland ausgebildeten Hochschulabsolvent*innen sukzessive verringern.

Die Literatur zur Arbeitsmarktsegmentierung unterscheidet oftmals zwischen zwei Formen des internen Arbeitsmarkts (Kalleberg & Sørensen, 1979; Doeringer & Piore, 1985). In einem innerbetrieblichen Arbeitsmarkt (*firm-internal labour market*) bestimmen Arbeitgeber über die Rekrutierung und Struktur der Karrierepfade von Mitarbeiter*innen. In einem durch spezifische Berufsgruppen strukturierten Arbeitsmarkt (*occupational labour market*) bestimmen die Mitglieder beziehungsweise Interessenvertreter*innen von Berufsgruppen über den Zugang und die – in der Regel innerhalb eines Segments stattfindende – Karriereprogression von Beschäftigten (Leuze, 2010a). Aus dieser Differenzierung lässt sich das Argument ableiten, dass der Wert beziehungsweise der praktische Nutzen studienbezogener Auslandserfahrung in Abhängigkeit der **Spezifität des absolvierten Studienfaches** (*occupational specificity*, für Details zum Konzept siehe Leuze, 2007, 2011) und dem **Ausmaß der Professionalisierung der späteren Erwerbstätigkeiten** von Absolvent*innen variieren sollte: In stark professionalisierten und reglementierten Berufszweigen mit formalisierten Laufbahnen wie dem (nicht-fremdsprachlichen) Lehramt und dem (nicht wissenschaftlich tätigen) Ärztestand sind der Signalwert von Auslandserfahrung möglicherweise niedriger und die im Ausland (weiter)entwickelten Kompetenzen vielleicht weniger wichtig als in den geringer spezifizierten Beschäftigungen, in die Absolvent*innen der Kultur-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften traditionell einmünden.

Der Grund für die vermutete Variation des Effekts studienbezogener Auslandserfahrung nach Beschäftigungskontexten sollte nicht allein in einer nach Arbeitsmarktsegmenten beziehungsweise Arbeitgebern differierenden Wertschätzung von Auslandserfahrung begründet liegen, sondern arbeitsökonomischen Überlegungen zufolge auch im **Vermögen der jeweiligen Arbeitgeber, Auslandserfahrung zusätzlich zu entlohnen**. Beispielsweise haben Arbeitgeber im öffentlichen Dienst nach der Einstellung aufgrund tarif- oder beamtenrechtlicher Rahmenverträge in der Regel geringeren Spielraum als Arbeitgeber in der Privatwirtschaft, Erfahrung und Eigenschaften einzelner Mitarbeiter*innen individuell zu honorieren. Im privatwirtschaftlichen Sektor werden Hochschulabsolvent*innen entsprechend besser bezahlt als im öffentlichen Sektor (Wiers-Jenssen & Try, 2005). Dabei können größere Unternehmen wegen ihrer meist höheren Marktdominanz sowie der Fähigkeit zur Nutzung von Skaleneffekten und zur Rekrutierung hochproduktiver Mitarbeiter*innen tendenziell höhere Löhne zahlen als kleinere Unternehmen (Brown & Medoff, 1989; Schmidt & Zimmermann, 1991; Oi & Idson, 1999). Internationale Unternehmen können oftmals höhere Löhne zahlen als ausschließlich national operierende Unternehmen (Blomström & Kokko, 1998), weil sie Risiken und Profite mit dem Ziel der Profitmaximierung länderübergreifend verteilen können (*international rent sharing*, für Details zum Konzept siehe Budd, Konings, & Slaughter, 2005).

Zusammenfassend könnten sich erwerbsbezogene Vorteile von auslandserfahrenen Hochschulabsolvent*innen dadurch erklären lassen, dass Auslandserfahrung den Zugang zu spezifischen Beschäftigungssegmenten verbessert, beispielsweise zu attraktiven Beschäftigungen in der Privatwirtschaft beziehungsweise in großen und/oder multinationalen Unternehmen. Zur Erklärung dieser Vorteile könnte auch beitragen, dass auslandserfahrene Absolvent*innen innerhalb solcher Beschäftigungskontexte bessere Vertragskonditionen erhalten als nicht

auslandserfahrene Absolvent*innen. Wenn sie unmittelbar nach dem Erwerbseinstieg noch nicht in solchen Beschäftigungskontexten arbeiten, könnten Auslandserfahrene sich zudem aufgrund ihrer größeren räumlichen Flexibilität und Bereitschaft zu Erwerbsmobilität beziehungsweise Arbeitgeberwechseln (vergleiche Kapitel 2.6) einfacher und zu einem früheren Zeitpunkt im Erwerbsverlauf in vorteilhafte Beschäftigungskontexte begeben.

3 Daten, Definitionen und Methoden

Kapitel 3.1 liefert eine Beschreibung der analysierten Datensätze, welche zwischen 1991 und 2011 durch Befragungen von Studienberechtigten, Studierenden, Hochschulabsolvent*innen und Wissenschaftler*innen generiert wurden. Den Befragungen liegen bestimmte Definitionen und Operationalisierungen von Konstrukten zugrunde. Diese werden im Kapitel 3.2 expliziert, um zu verdeutlichen, welche Interpretationen die vorgenommenen Analysen zulassen und welchen Forschungsbedarf sie zurücklassen. Anschließend beschreibt Kapitel 3.3 die verwendeten Analysemethoden, die wiederum von der Anlage der Datensätze und den zur Verfügung stehenden Variablen abhängen.

3.1 Daten

Wie aus Kapitel 2.1 hervorgeht, lassen sich Determinanten und Effekte von Auslandsmobilität nicht zufriedenstellend aus einer reinen Querschnittsperspektive bestimmen. Aus einer Lebensverlaufsperspektive ist die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt nicht allein das Ergebnis eines einzigen Abwägungsprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Bildungsbiografie, sondern ebenso abhängig von vorherigen Erfahrungen und Entscheidungen, aktuellen Kontextbedingungen und persönlichen Zielen für die Zukunft (Salisbury u. a., 2009; Carlson, 2013; Netz & Jaksztat, 2014, 2017; Lörz u. a., 2016). Die erwerbsbezogenen Effekte von Auslandsmobilität sollten zudem vom räumlichen und zeitlichen Beschäftigungskontext abhängen. Sie können sich ebenfalls im Verlauf der Erwerbsbiografie verändern. Beispielsweise können bestimmte Effekte von Auslandsmobilität eine besonders starke Wirkung zum Zeitpunkt des Erwerbseinstiegs entfalten und danach abebben, andere hingegen erst im mittelfristigen Karriereverlauf zu Tage treten (Kratz & Netz, 2016). Vor diesem Hintergrund wäre die empirische Analyse eines Paneldatensatzes wünschenswert, der individuelle Lebensverläufe von frühen Sozialisationsphasen in der Kindheit bis weit hinein in die Erwerbsbiografie abbildet und sowohl detaillierte Angaben zur studienbezogenen Auslandsmobilität und deren möglichen Determinanten als auch zum beruflichen Werdegang enthält. Ein derartiger Paneldatensatz steht jedoch bisher nicht zur Verfügung.¹⁶

Im Rahmen der Dissertation wurden daher mehrere Datenquellen aufbereitet und ausgewertet. Diese beschreiben die Bildungs- und Erwerbsbiografie von Individuen, die eine

¹⁶ Langfristig kann die National Educational Panel Study (NEPS) die erwünschten Informationen liefern. Im Mai 2017 lagen Daten aus acht NEPS-Befragungswellen der Studienanfängerkohorte des Wintersemesters 2010/11 vor. Diese liefern unter anderem Informationen zur studienbezogenen Auslandsmobilität und den frühen Erwerbsverläufen der bereits Graduierten (für Details zur Datenquelle siehe Blossfeld, Roßbach, & von Maurice, 2011, beziehungsweise Aschinger u. a., 2011, speziell zur Studierendenkohorte). Zum Zeitpunkt der Erstellung der Beiträge für die Dissertation reichte das Analysepotenzial der NEPS-Daten jedoch nicht zur Beantwortung der hier behandelten Fragestellungen aus. Die zu diesem Zeitpunkt bereits veröffentlichten Befragungswellen enthielten lediglich Informationen zu den absolvierten Auslandsphasen von Studierenden in ihren ersten Semestern.

Berechtigung zum Studium erworben und dadurch die Möglichkeit zur Realisierung eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts geschaffen haben. Hierbei handelt es sich um das DZHW-Studienberechtigtenpanel, die Studierenden-Sozialerhebungen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und den Niederlanden, das DZHW-Absolventenpanel und das Bayerische Absolventenpanel sowie das WiNbus Online-Panel des DZHW. Diese Erhebungen erfassen die für die Dissertation relevanten Variablen anhand identischer oder sehr ähnlicher Instrumente (für Details zur Operationalisierung der zentralen Variablen siehe Kapitel 3.2 und zur Operationalisierung von studienbezogener Auslandsmobilität zusätzlich Tabelle 1). Daher ist es möglich, die Ergebnisse der einzelnen Beiträge zur Dissertation miteinander in Beziehung zu setzen.

DZHW-Studienberechtigtenpanel

Zielgruppe des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten DZHW-Studienberechtigtenpanels sind Schüler*innen, die an einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule in Deutschland eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Den thematischen Schwerpunkt bilden deren bisherige Qualifizierungen, bildungs- und erwerbsbezogene Absichten, Entscheidungen und Motive sowie nachschulische Bildungs- und Erwerbsverläufe. Auch internationale Mobilitätserfahrungen zu Schul- und Studienzeiten sowie Pläne für bildungsbezogene Auslandsmobilität werden erfasst. Seit 1976 wird alle zwei bis drei Jahre eine neue Studienberechtigtenkohorte schriftlich befragt. Seit 2005 finden die Erhebungswellen ein halbes Jahr vor, ein halbes Jahr nach und in der Regel dreieinhalb (seit 2008 viereinhalb) Jahre nach dem Schulabschluss statt. Eine nach Bundesland sowie Art der Schule beziehungsweise Hochschulzugangsberechtigung geschichtete und zufällig gezogene disproportionale Klumpenstichprobe in der ersten Befragungswelle soll die deutschlandweite sowie bundeslandbezogene Repräsentativität der erhobenen Daten gewährleisten.¹⁷

Für den Beitrag in Kapitel 4.2 analysieren Lörz u. a. (2016) die erste und die zweite Welle des Studienberechtigtenpanels 2010. In der ersten Welle wurden 29.557 Schüler*innen zur Teilnahme an der Befragung gewonnen, was einer Nettorücklaufquote von 49 Prozent entspricht. In der zweiten Welle lagen für 22.885 Befragungsteilnehmer*innen der ersten Welle Adressangaben vor. Von diesen nahmen 8.636 Personen an der zweiten Befragungswelle teil, was einer Nettorücklaufquote von 38,6 Prozent entspricht (Lörz u. a., 2012, S. 8). Für die Analysen in dieser Dissertation wurden Personen ohne begonnenes Studium oder definitive Studienpläne und solche mit fehlenden Werten auf relevanten Variablen ausgeschlossen. Danach umfasste das Analysesample 5.808 Fälle. Um merkmalspezifisch verschiedene Teilnahmewahrscheinlichkeiten abzufangen, wurden die Daten in Anlehnung an die amtliche Statistik nach dem Geschlecht, der Schulabschlussnote, der Art der besuchten Schule sowie der Art und dem Bundesland der Hochschulzugangsberechtigung gewichtet. Zum Ausgleich selektiver Panelmortalität wurden diese Gewichtungsfaktoren in der zweiten Welle angepasst.

¹⁷ Quellen: http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=465 und <http://www.panel2010.de/> (21.12.2016)

Studierenden-Sozialerhebungen

Zielgruppe der vom BMBF geförderten und vom DZHW durchgeführten **Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW)** sind Studierende aller Semester an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland. Studierende an Verwaltungsfachhochschulen, reinen Fernhochschulen und Hochschulen der Bundeswehr werden nicht berücksichtigt. Den thematischen Schwerpunkt der Sozialerhebung bilden die persönlichen und studienbezogenen Merkmale sowie die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen der Studierenden. Auch zu absolvierten und geplanten studienbezogenen Auslandsaufenthalten sind relativ detaillierte und über die Zeit vergleichbare Informationen vorhanden. Die Sozialerhebung findet seit 1951 in der Regel alle drei Jahre im Sommersemester statt. Die schriftliche Querschnittsbefragung wird an den teilnehmenden Hochschulen auf Basis einer Zufallsstichprobe durchgeführt (Middendorff u. a., 2013, S. 48). Laut Middendorff (o. J., S. 5) wird seit 1991 ungefähr jede*r dreißigste studierende Deutsche beziehungsweise Bildungsinländer*in angeschrieben. An den teilnehmenden Institutionen waren seitdem zum Zeitpunkt der Befragungen zwischen 99 Prozent (1991 bis 2003) und 91 Prozent (2012) der Studierenden in Deutschland eingeschriebenen. Die Nettostichproben variierten zwischen 12.573 und 27.535 Fällen, was Nettorücklaufquoten zwischen 27 und 50 Prozent entspricht (1991: 48 Prozent; 1994: 50 Prozent; 1997: 37 Prozent; 2000: 27 Prozent; 2003: 42 Prozent; 2006: 31 Prozent; 2009: 32 Prozent; 2012: 28 Prozent).

Bei dem Beitrag von Netz (2015) in Kapitel 4.1 handelt es sich um eine international vergleichende Studie, die im Anschluss an das Projekt EUROSTUDENT IV entstanden ist. Neben der 19. Sozialerhebung des DSW von 2009 wurden Daten der **österreichischen Studierenden-Sozialerhebung** von 2009 (für Details siehe Unger, Grabher, Wejwar, & Zaussinger, 2010), der **schweizerischen Erhebung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden (SSEE)** von 2009 (für Details siehe Gerhard, 2011) und des **niederländischen Studentenmonitor** von 2010 (für Details siehe <http://www.studentenmonitor.nl/>) verwendet. Diese nationalen Befragungssysteme produzieren international vergleichbare Daten, weil sie sich nach dem standardisierten EUROSTUDENT-Fragebogen richten. Um die Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse zu gewährleisten wurde ein Handbuch erstellt, das die Aufbereitung und Analyse der nationalen Daten regelt (Netz, Orr, Gwosć, & Huß, 2012). Aus datenschutzrechtlichen Gründen konnte kein länderübergreifender Mikrodatensatz erstellt werden; die Datenaufbereitungen und die Analysen wurden daher von den jeweiligen EUROSTUDENT-Länderteams durchgeführt. Der Autor der Dissertation hat die Daten der Sozialerhebung des DSW aufbereitet und analysiert. Um die sehr kleine, aber hinsichtlich ihres Mobilitätsverhaltens besondere Gruppe von Langzeitstudierenden auszuschließen, konzentrieren sich die Analysen auf Studierende zwischen dem ersten und dem zwanzigsten Semester; zur Analyse von absolvierten Auslandsstudienphasen wurden zusätzlich Studierende im ersten Semester ausgeschlossen (für Details siehe Netz, 2015). Um kleinere Unterschiede zur jeweiligen Grundgesamtheit auszugleichen, wurden die Daten in Anlehnung an die nationalen amtlichen Statistiken gewichtet. Die Daten der Sozialerhebung des DSW wurden nach Bundesland, Hochschulart, Studienfach und Geschlecht gewichtet (für Details zu den Gewichtungsverfahren der österreichischen,

schweizerischen und niederländischen Sozialerhebungen siehe Orr, Gwosć, & Netz, 2011, S. 223–224). Tabelle 2 liefert weitere Informationen zu den vier Datenquellen.

Tabelle 2 Beschreibung der Datengrundlage von Netz (2015)

	Deutschland	Österreich	Schweiz	Niederlande
Erhebungszeitraum	05–07/2009	05–06/2009	03–06/2009	06–08/2010
Befragungsmodus	schriftlich	online	online	online
Sampling	einfache Zufallsstichprobe	Vollerhebung	geschichtete Zufallsstichprobe (Hochschulart und Studienfach)	einfache Zufallsstichprobe
Nettorücklaufquote	32 %	17 %	64 %	19 %
Gültige Fälle¹	15,748	31,679	12,186	14,422
Sample zur Analyse von Auslandsstudienplänen	11,869	9,288	6,847	8,363
Sample zur Analyse von Auslandsstudienenerfahrung	14,019	26,706	10,436	12,129

Quelle: Netz (2015, S. 159)

¹Gültige Fälle nach EUROSTUDENT IV-Konventionen zur Datenerhebung und Plausibilisierung (Orr u. a., 2011, S. 16–17)

Für den Beitrag in Kapitel 4.3 haben auch Netz & Finger (2016) die Daten der Sozialerhebung des DSW verwendet. Aus den acht Datensätzen der 13. bis zur 20. Sozialerhebung (1991 bis 2012) haben sie einen gepoolten Datensatz erstellt. Um die Vergleichbarkeit der Daten über die Zeit zu gewährleisten, beziehen sich die Analysen nur auf Studierende im Erststudium mit einer deutschen Staatsbürgerschaft. Um Langzeitstudierende auszuschließen, wurde außerdem ein Prozent der Studierenden – jene mit der längsten Studiendauer – ausgeschlossen. Danach umfasste der gepoolte Datensatz 133.218 gültige Fälle. Um kleinere Unterschiede zu den jährlichen Grundgesamtheiten auszugleichen, wurden die Daten in Anlehnung an die amtliche Statistik nach Bundesland, Hochschulart, Studienfach und Geschlecht gewichtet. Die gepoolten Mikrodaten der Sozialerhebung wurden mit Kontextdaten kombiniert. Bei den Kontextdaten handelt es sich um Studienanfängerquoten des Statistischen Bundesamtes aus der Fachserie 11, Reihe 4.3.1 (Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen), für die Jahre 1980 bis 2012 (Details zur Berechnung der Studienanfängerquoten finden sich in Scharfe, 2010) und um Studienanfängerquoten aus den von Köhler & Stock (2004) präsentierten Statistischen Jahrbüchern der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) für die Jahre 1980 bis 1989 (für Details zum Samplezuschnitt, dem Gewichtungsverfahren und den verwendeten Kontextdaten siehe Netz & Finger, 2016).

DZHW-Absolventenpanel und Bayerisches Absolventenpanel

Zielgruppe des vom BMBF geförderten **DZHW-Absolventenpanels** sind Erstabsolvent*innen von Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland. Den thematischen

Schwerpunkt bilden der Studienverlauf, die Studienbedingungen und die im Studium erworbenen Qualifikationen sowie der Übergang in den Beruf, die beruflichen Anforderungen und die Karriereentwicklung der Absolvent*innen. Zusätzlich werden Schwerpunktbefragungen zu Themen wie dem Weiterbildungsverhalten, der Promotion sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf durchgeführt. Seit dem Absolventenpanel 2005 werden in der ersten Befragungswelle ebenfalls Informationen zu Auslandsaufenthalten im Studium erhoben. Seit 1989 wird jeder vierte Prüfungsjahrgang mindestens zweimal teils schriftlich und teils online befragt. Die Befragungen finden in der Regel ungefähr ein Jahr, fünf Jahre und seit 1997 zusätzlich ca. zehn Jahre nach dem Hochschulabschluss statt.¹⁸ Die Erstbefragungen basieren auf Klumpenstichproben, die nach Region (alte versus neue Bundesländer), Hochschulart und Studienbereich geschichtet sind (für Details siehe Briedis, 2007, S. 233–235).

Für den Beitrag in Kapitel 4.4 analysiert Netz (2012) die erste und die zweite Welle des DZHW-Absolventenpanels 2005. An der ersten Befragungswelle nahmen 12.111 Hochschulabsolvent*innen teil, was einer Nettorücklaufquote von etwa 30 Prozent entspricht (Briedis, 2007, S. 235). In der zweiten Welle lagen für 10.369 Befragungsteilnehmer*innen der ersten Welle korrekte Adressangaben vor. Von diesen nahmen 6.463 Personen an der zweiten Befragungswelle teil, was einer Nettorücklaufquote von 62 Prozent entspricht. Um merkmalspezifisch verschiedene Teilnahmewahrscheinlichkeiten abzufangen wurden die Daten in Anlehnung an die amtliche Statistik nach Region (alte Bundesländer, neue Bundesländer, Berlin), Hochschulart, Studienbereich und Geschlecht gewichtet. Zum Ausgleich selektiver Panelmortalität wurden diese Gewichtungsfaktoren in der zweiten Welle angepasst (Grotheer, Isleib, Netz, & Briedis, 2012, S. 424–425). Die Analysen für diese Dissertation beziehen sich nur auf die Erstabsolvent*innen traditioneller Studiengänge (Diplom, Magister und Staatsexamen). Die 2005 noch recht kleine Gruppe der Bachelorabsolvent*innen wurde nicht berücksichtigt, weil sie bezüglich ihrer Studienhistorie und bisherigen Arbeitsmarkterfahrung nur schwer mit den Erstabsolvent*innen traditioneller Studiengänge vergleichbar ist.

Für den Beitrag in Kapitel 4.5 verwenden auch Kratz & Netz (2016) die Daten des DZWH-Absolventenpanels 2005. Weil die Daten des DZHW-Absolventenpanels nicht erlauben, alle von Kratz & Netz (2016) hergeleiteten Hypothesen zu testen, wurden zusätzlich Daten des **Bayerischen Absolventenpanels (BAP)** ausgewertet. Zielgruppe des vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) durchgeführten Panels sind die Erstabsolvent*innen aller bayerischen Universitäten und staatlichen Fachhochschulen.¹⁹ Die thematischen Schwerpunkte des BAP und die erfassten Informationen zur Auslandsmobilität im Studium sind sehr ähnlich zu denen des DZHW-Absolventenpanels; aufgrund der hohen Kongruenz der Fragebögen sind die Daten gut vergleichbar. Im BAP wurden bisher die Absolventenjahrgänge 2003/04, 2005/06, 2008/09 und 2013/14 befragt.²⁰ Die Befragungen finden in der Regel anderthalb, vier bis sechs Jahre und acht bis zehn Jahre nach dem

¹⁸ Quelle: http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=467 (31.12.2016)

¹⁹ Quelle: [https://sofis.gesis.org/sofiswiki/Bayerisches_Absolventenpanel_\(BAP\)](https://sofis.gesis.org/sofiswiki/Bayerisches_Absolventenpanel_(BAP)) (01.01.2017)

²⁰ Quelle: <http://www.bap.ihf.bayern.de/index.php?id=33> (01.01.2017)

Hochschulabschluss statt. Es handelt sich um Vollerhebungen, die sowohl schriftlich als auch online durchgeführt werden (Falk & Huyer-May, 2011, S. 8–10). Kratz & Netz (2016) nutzen die erste und die zweite Welle des BAP 2003/04. An der ersten Befragungswelle haben 4.573 Absolvent*innen teilgenommen, was einer Nettorücklaufquote von 36,9 Prozent entspricht. In der zweiten Welle lagen für 3.948 Befragungsteilnehmer*innen der ersten Welle korrekte Adressangaben vor. Von diesen nahmen 2.769 Personen an der zweiten Befragungswelle teil, was einer Nettorücklaufquote von ungefähr 70 Prozent entspricht (Falk & Huyer-May, 2011, S. 10).

Um ein homogenes Sample analysieren und die Daten der beiden Absolventenpanels noch besser vergleichen zu können, wurden Bachelorabsolvent*innen, Absolvent*innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft, solche ohne Hochschulzugangsberechtigung aus Deutschland, Absolvent*innen ohne aktuelle Beschäftigung in Deutschland und Promovierende ausgeschlossen (für detaillierte Begründungen siehe Kratz & Netz, 2016, S. 7). Nach Anwendung dieser Restriktionen wurden 2.719 gültige Fälle der DZHW-Absolventenbefragung 2005.2 und 1.511 gültige Fälle beziehungsweise 88.949 Personenmonate des BAP 2003/04 analysiert.

WiNbus Online-Panel

Zielgruppe des vom BMBF geförderten WiNbus Online-Panels des DZHW ist der wissenschaftliche Nachwuchs an deutschen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Der wissenschaftliche Nachwuchs umfasst Personen in einer wissenschaftlichen Qualifizierungsphase, das heißt Doktorand*innen, Post-Docs, Juniorprofessor*innen, Habilitand*innen und Habilitierte ohne reguläre Professur. Die WiNbus-Befragungen behandeln jeweils wechselnde Themen von wissenschafts- und hochschulpolitischer Relevanz.²¹

Die Grundlage für den Beitrag von Netz & Jaksztat (2017) in Kapitel 4.6 ist die WiNbus-Querschnittsbefragung, die im September und Oktober 2010 durchgeführt wurde. Den thematischen Schwerpunkt dieser Befragung bildete die internationale Orientierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Daher enthalten die erhobenen Daten umfangreiche Informationen zur internationalen Mobilität während der Schul- und Studienzeit und der wissenschaftlichen Laufbahn sowie zu Plänen für (weitere) mindestens einmonatige Forschungsaufenthalte im Ausland. Die Befragung basiert auf einer Klumpenstichprobe von Universitäten. Die Hochschulen wurden vor der Stichprobenziehung nach Region (alte versus neue Bundesländer) und Hochschulgröße (Anzahl der Wissenschaftler*innen) geschichtet. An den 22 zufällig ausgewählten Hochschulen wurde versucht, alle hauptberuflich beschäftigten Wissenschaftler*innen ohne reguläre Professur über eine Webseitenrecherche vollständig zu erfassen. Durch dieses Verfahren wurden 19.381 gültige Mailadressen für die Onlinebefragung zusammengestellt (Jaksztat, Schindler, & Briedis, 2011, S. 5–6). Letztlich füllten 4.622 Personen den Onlinefragebogen aus, was einer Rücklaufquote von 24 Prozent entspricht. Nach dem Ausschluss von Fällen, die nicht zur Zielpopulation gehörten, zum Zeitpunkt der Befragung einen Auslandsaufenthalt absolvierten oder weder einen schulischen noch einen akademischen Abschluss in Deutschland erworben hatten, belief sich das Analysesample auf 3.850 Fälle. Der

²¹ Quelle: <http://www.winbus.eu/about> (21.12.2016)

Ausschluss von Fällen aufgrund fehlender Werte wurde durch das Verfahren der *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) minimiert.²² Um kleinere Abweichungen des Samples von der Grundgesamtheit auszugleichen, wurden die Daten zusätzlich in Anlehnung an die amtliche Statistik (Statistisches Bundesamt, 2011) nach Studienfach und Geschlecht gewichtet (für Details zum Samplezuschnitt und dem Gewichtungsverfahren siehe Netz & Jaksztat, 2017).

3.2 Zentrale Definitionen und Operationalisierungen

Dieses Kapitel liefert die Definitionen und Operationalisierungen der untersuchten Gruppen, des Begriffs der studienbezogenen Auslandsmobilität und der abhängigen Variablen der Beiträge für die Dissertation (für eine Übersicht aller Beiträge siehe Tabelle 1).

Untersuchte Gruppen

Zum einen untersucht die Dissertation Studierende, da definitionsgemäß nur diese einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchführen können. Konkret betrachten die drei Beiträge zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität (Netz, 2015; Lörz u. a., 2016; Netz & Finger, 2016) **Studierende an Universitäten und Fachhochschulen**. Lörz u. a. (2016) beziehen zusätzlich Schüler*innen ein, die definitiv planen, ein Studium aufzunehmen. Alle drei Beiträge untersuchen Studierende an Hochschulen in Deutschland; Netz (2015) berücksichtigt ebenfalls Studierende an Hochschulen in Österreich, der Schweiz und den Niederlanden (für weitere Details zu den jeweiligen Analysesamples siehe Kapitel 3.1). Durch den Fokus auf Studierende sind die Ergebnisse dieser Beiträge spezifisch für Personen, die sich im Vergleich zu ihren Altersgenoss*innen ohne Studienerfahrung durch eine höhere Bildungsherkunft und bessere Schulabschlussnoten auszeichnen (Lischka & Wolter, 2001; Wolter, 2011; Marczuk, Lörz, Helbig, & Jähnen, 2015). Lörz u. a. (2016) sowie Netz & Finger (2016) sind zudem nur für den deutschen Hochschulraum aussagekräftig, wenngleich es plausibel ist, dass die identifizierten Distinktionsmechanismen auch in anderen Hochschulsystemen wirken.

Zum anderen untersucht die Dissertation erwerbsfähige Personen mit hochschulischen Bildungsphasen, da nur für diese Gruppe die Frage nach den erwerbsbezogenen Effekten von studienbezogener Auslandsmobilität beantwortet werden kann. Konkret untersuchen Netz (2012) sowie Kratz & Netz (2016) **Absolvent*innen von Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland**, die zum Zeitpunkt der Befragungen in Deutschland tätig waren. Netz & Jaksztat (2017) untersuchen **hauptberuflich beschäftigte Nachwuchswissenschaftler*innen an Universitäten in Deutschland**. Lediglich Netz (2012) bezieht für einige Auswertungen auch Absolvent*innen ein, die fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss im Ausland tätig waren. Im Ausland Beschäftigte wurden in den meisten Analysen ausgeschlossen, weil die vorhandenen

²² FIML ist ein besonders geeignetes Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten in Strukturgleichungsmodellen (Enders & Bandalos, 2001). Anders als Imputationsverfahren ersetzt FIML keine fehlenden Werte in einem Datensatz, sondern schätzt lediglich die relevanten Parameter anhand einer Maximierung der *Likelihood*-Funktion. Die Schätzung berücksichtigt alle beobachteten Werte auf den interessierenden Variablen und schließt keine Fälle aus, die auf einzelnen Variablen fehlende Werte haben (Wothke, 2000).

Variablen nicht erlauben, zufriedenstellend zu kontrollieren, inwiefern bestimmte erwerbsbezogene Merkmale auf studienbezogene Auslandsmobilität und inwiefern sie auf Länderspezifika, zum Beispiel hinsichtlich des Arbeitslosigkeitsrisikos, der Beschäftigungsstrukturen und des Einkommensniveaus, zurückzuführen sind. Die Dissertation liefert folglich vor allem Informationen zu den Auswirkungen von studienbezogener Auslandsmobilität im deutschen Arbeitsmarkt. Durch den datenbedingten Fokus auf Absolvent*innen bleiben auch ehemalige Studierende unberücksichtigt, die ihr Studium abgebrochen und danach eine Beschäftigung aufgenommen haben (für weitere Details zu den Analysesamples siehe wiederum Kapitel 3.1). Netz & Jaksztat (2017) konzentrieren sich zudem auf die Gruppe der Absolvent*innen, die nach dem Hochschulabschluss im Wissenschaftssystem verweilen. Diese Gruppe zeichnet sich im Vergleich zu Absolvent*innen, die nicht im Wissenschaftssystem verbleiben, durch ihre hohe Bildungsherkunft, sehr guten Schul- und Studienabschlussnoten, männliches Geschlecht und niedriges Alter aus (Jaksztat, 2014).

Verständnis von studienbezogener Auslandsmobilität

Studienbezogene Auslandsmobilität bezeichnet Aufenthalte außerhalb des Landes, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben beziehungsweise das Studium begonnen wurde, mit einem inhaltlichen Bezug zum Studium. Die in den etablierten Befragungssystemen und dieser Dissertation differenzierten Typen von studienbezogenen Auslandsaufenthalten sind **Studienphasen, Praktika beziehungsweise Jobs, Sprachkurse und sonstige studienbezogene Aufenthalte** wie Exkursionen, Projektarbeiten oder Sommerakademien im Ausland (Heublein, Hutzsch, u. a., 2011, S. 24; Middendorff u. a., 2013, S. 155–156; Netz, 2012, S. 265; Hauschildt u. a., 2015, S. 187; Spangenberg & Quast, 2016, S. 153). Der Begriff der studienbezogenen Auslandsmobilität lässt sich nicht klar von demjenigen der Migration abgrenzen. Im Gegenteil stellt studienbezogene Auslandsmobilität eher einen Sonderfall von Migration dar. Bestimmungen des Begriffs „Migrant*in“ – wie beispielsweise die weit verbreitete Definition der International Organization for Migration (IOM) – schließen in der Regel Personen mit ein, die studienbezogene Auslandsaufenthalte durchführen beziehungsweise durchgeführt haben: „IOM defines a migrant as any person who is moving or has moved across an international border or within a state away from his/her habitual place of residence, regardless of (1) the person’s legal status; (2) whether the movement is voluntary or involuntary; (3) what the causes for the movement are; or (4) what the length of the stay is”²³.

Vor allem im Hinblick auf Studienphasen im Ausland ist die in der einschlägigen Literatur gängige Unterscheidung zwischen *credit mobility* und *degree mobility* (auch als *diploma mobility* bezeichnet) von Bedeutung. Bei *credit mobility* handelt es sich um „temporary mobility in the framework of ongoing studies at a ‘home [institution]’ for the purpose of gaining credit. After the mobility phase, students return to their ‘home institution’ to complete their studies”; *degree mobility* hingegen bezeichnet “mobility aimed at the acquisition of a whole degree or certificate in the country of destination” (Kelo, Teichler, & Wächter, 2006, S. 5).

²³ Quelle: <https://www.iom.int/who-is-a-migrant> (23.05.2017)

Aus wissenschaftlicher und hochschulpolitischer Sicht sind diese beiden Typen von studienbezogener Auslandsmobilität relevant. Und solange die Pläne für zukünftige Auslandsaufenthalte als abhängige Variable fungieren, werden auch beide Typen durch die in Kapitel 3.1 beschriebenen Datenquellen abgedeckt. Was bereits absolvierte Auslandsaufenthalte betrifft, erfassen diese Datenquellen jedoch vorrangig *credit mobility*, das heißt insbesondere Aufenthalte von bis zu zwei Semestern im Ausland. Sie erfassen ebenfalls zeitweilige Auslandsaufenthalte von Rückkehrer*innen, die nicht zum Zweck des Kreditpunkterwerbs im Ausland durchgeführt wurden.²⁴ Die Querschnittsbefragungen und die ersten Wellen der Panelbefragungen richten sich überwiegend an Personen in Deutschland. Im Ausland begonnene oder absolvierte vollständige Studiengänge werden nur dann erfasst, wenn Studierende zum Studium nach Deutschland kommen oder zur Fortsetzung des Studiums nach Deutschland zurückkehren. *Degree mobility* wird also beispielsweise erfasst, wenn Bachelorabsolvent*innen ausländischer Hochschulen ein Masterstudium an einer deutschen Hochschule antreten. Diese – für weite Teile der derzeitigen Mobilitätsforschung – charakteristische Form der Stichprobenverzerrung dürfte Implikationen für die Schätzung statistischer Modelle haben. Die vorhandenen Datenquellen erlauben jedoch bisher keine zufriedenstellende Beurteilung, ob Effekte hierdurch unterschätzt, überschätzt oder sogar falsch geschätzt werden (eine detailliertere Diskussion folgt in Kapitel 5.2).

In den Beiträgen zur vorliegenden Dissertation wurde **studienbezogene Auslandsmobilität so ähnlich wie möglich operationalisiert**. Netz (2012), Kratz & Netz (2016) sowie Netz & Finger (2016) untersuchen studienbezogene Auslandsaufenthalte im Allgemeinen und basieren auf Datenquellen, die differenzierte Informationen zu Studienphasen, Praktika, Sprachkursen und sonstigen studienbezogenen Aufenthalten enthalten. Netz (2012) betrachtet sowohl studienbezogene Auslandsaufenthalte im Allgemeinen als auch Auslandsaufenthalte von mindestens sechsmonatiger Dauer. In Anlehnung an das offizielle Mobilitätsziel für den Europäischen Hochschulraum (EHR) und zur Untersuchung eines hinreichend deutlichen *treatments* vergleichen Kratz & Netz (2016) in ihren Hauptanalysen Absolvent*innen ohne Auslandserfahrung und solche mit mindestens dreimonatiger Auslandserfahrung. Die Ergebnisse sind jedoch auch unter Einbezug von Absolvent*innen robust, die kürzer als drei Monate studienbezogen im Ausland waren; lediglich die Effektgrößen fallen etwas kleiner aus. Kratz & Netz (2016) präsentieren außerdem separate Analysen zum Effekt von Studienphasen und zum Effekt von Praktika im Ausland.

Auch Lörz u. a. (2016) sowie Netz & Jaksztat (2017) untersuchen studienbezogene Auslandsaufenthalte im Allgemeinen, basieren jedoch nicht auf Datenquellen, die differenzierte

²⁴ Die Tatsache, dass die gängige Differenzierung zwischen *credit mobility* und *degree mobility* Auslandsaufenthalte ohne Kreditpunkterwerb außer Acht lässt, kann durchaus kritisch beurteilt werden. Denn erstens dürften auch Auslandsaufenthalte für die Entwicklung von Persönlichkeit, Kompetenzen und Erwerbsverlauf relevant sein, für die keine Kreditpunkte verliehen werden. Zweitens erfassen vorhandene Datenquellen meistens weder, ob Studierende einen Auslandsaufenthalt mit der Intention des Kreditpunkterwerbs antreten, noch ob sie für diesen nach ihrer Rückkehr an die Heimathochschule letztlich Kreditpunkte angerechnet bekommen.

Informationen zu Studienphasen, Praktika, Sprachkursen und sonstigen studienbezogenen Aufenthalten im Ausland enthalten. Hierdurch sollten jedoch keine größeren Probleme hinsichtlich der Vergleichbarkeit mit den erstgenannten drei Beiträgen entstehen, weil auch die hier zugrunde liegenden Daten (DZHW-Studienberechtigtenpanel und WiNbus) Personen beschreiben, die mit hochschulischen Themen und daher mit dem Begriff der studienbezogenen Auslandsmobilität vertraut sind.

Netz (2015) weicht in dieser Hinsicht deutlicher von den anderen Beiträgen ab, indem er sich auf Studienphasen im Ausland konzentriert. Dieser Zuschnitt war nötig, um einen internationalen Vergleich zu ermöglichen. Denn die Sozialerhebungen aus Österreich, der Schweiz und den Niederlanden erfassen Hindernisfaktoren beim Zugang zu Auslandsmobilität mit direktem Bezug auf das Auslandsstudium. Zwar zeigen nicht veröffentlichte Sensitivitätsanalysen auf Basis der deutschen Sozialerhebung, dass sich die Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität nicht grundlegend nach Typen von Auslandsaufenthalten unterscheiden. Diesbezüglich besteht jedoch weiterer Forschungsbedarf.

Abhängige Variablen

Die abhängigen Variablen der Beiträge zur Untersuchung der **Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität** basieren auf den oben vorgestellten Maßen von studienbezogener Auslandsmobilität. Netz (2015) analysiert sowohl Pläne für Studienphasen im Ausland als auch die Realisierung derartiger Pläne – jeweils basierend auf einer dichotomen Variable (Ausprägungen *ja* versus *nein*). Ebenfalls unter Verwendung einer dichotomen Variable konzentrieren sich Lörz u. a. (2016) auf definitive Pläne für Auslandsaufenthalte. Netz & Finger (2016) untersuchen nicht nur dichotom die Realisierung von studienbezogenen Auslandsaufenthalten, sondern auch die Dauer der studienbezogenen Auslandserfahrung in Monaten. Des Weiteren untersuchen sie, ob auslandserfahrene Studierende ihren Auslandsaufenthalt mithilfe eines leistungsorientierten Stipendiums finanziert haben.

Die **erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität** werden anhand zahlreicher verschiedener abhängiger Variablen erforscht (für eine Übersicht siehe Tabelle 1). Netz (2012) liefert eine breite Beschreibung der erwerbsbezogenen Unterschiede zwischen auslandserfahrenen und nicht auslandserfahrenen Absolvent*innen. Zunächst ermittelt er die Anteile der Absolvent*innen, die ca. fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss im Ausland tätig sind. In einem zweiten Schritt untersucht er die interkulturellen Kompetenzen und die Internationalität der Beschäftigung von in Deutschland beschäftigten Absolvent*innen. Als interkulturelle Kompetenzen berücksichtigt er die Fremdsprachenkenntnisse sowie die Kenntnis und das Verständnis anderer Kulturen. Zur Einschätzung der Internationalität der Beschäftigung erörtert er, wie wichtig Fremdsprachenkenntnisse sowie die Kenntnis und das Verständnis anderer Kulturen für die eigene Erwerbstätigkeit sind. Als Merkmale der Arbeitsumgebung analysiert er außerdem die Häufigkeit der Verwendung von Fremdsprachen im Berufsalltag und die direkte Einbindung in internationale Arbeitszusammenhänge. Die Analyse der interkulturellen Kompetenzen sowie der Internationalität der Beschäftigung basiert auf Selbsteinschätzungen, welche die Befragten anhand von verschiedenen 5er-Skalen vorgenommen haben.

Schließlich untersucht Netz (2012) wichtige objektive und subjektive Indikatoren des Berufserfolgs von Hochschulabsolvent*innen. Auf eine kurze Betrachtung des dichotom modellierten Arbeitslosigkeitsrisikos folgt eine Analyse der kategorial dargestellten Art des Arbeitsverhältnisses. Hierfür werden Informationen zur vertraglichen Bindung mit Informationen zur Arbeitszeit kombiniert (Kategorien *unbefristet Vollzeit*, *unbefristet Teilzeit*, *befristet Vollzeit*, *befristet Teilzeit*, *Sonstiges*). Anschließend untersucht der Beitrag die berufliche Stellung mit den Kategorien *Angestellte mit Leitungsfunktion*, *Angestellte ohne Leitungsfunktion*, *qualifizierte Angestellte*, *Selbständige/Freiberufler*, *Werk-/Honorarvertrag*, *Beamte* und *unterqualifizierte Erwerbstätigkeit*. Darauf folgt eine Untersuchung der Beschäftigungsadäquanz anhand der Kategorien *volladäquat*, *nur vertikal adäquat*, *nur fachadäquat* und *inadäquat* (für eine detaillierte Erklärung des Adäquanzkonzepts siehe Fehse & Kerst, 2007). Den größten Raum nimmt die sowohl deskriptive als auch multivariate Analyse des Bruttojahreseinkommens inklusive fester Gehaltsbestandteile (in Euro) ein. Abschließend thematisiert der Beitrag die subjektive berufliche Zufriedenheit bezogen auf die Beschäftigungssicherheit, die berufliche Position, die Aufstiegsmöglichkeiten, die Qualifikationsangemessenheit und das Einkommen; die Zufriedenheit wurde für diese Items jeweils auf Basis von 5er-Skalen erfasst (für umfassendere Erläuterungen und Problematisierungen der abhängigen Variablen siehe Netz, 2012).

Als Vertiefung der Einkommensanalysen von Netz (2012) untersuchen Kratz & Netz (2016) den logarithmierten Bruttostundenlohn.²⁵ Die Analyse des Einkommens in Form des Stundenlohns ergibt sich aus dem Bezug auf die Humankapital- und Signaltheorie. Bei diesen handelt es sich um Theorien, welche die (vermutete) Produktivität von Individuen als zentralen Mechanismus des Berufserfolgs betrachten. Es bedarf daher eines Maßes, das den Berufserfolg in Relation zur investierten Zeit setzt. Daher wurde der Stundenlohn auf Basis der tatsächlichen anstelle der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit kalkuliert. Zwar ist das Einkommen ein zentraler Indikator des Berufserfolgs von Hochschulabsolvent*innen (Kühne, 2009, S. 16, 35), der aufgrund des hohen Skalenniveaus eine nuancierte Analyse zulässt. Die Erfassung des Einkommens ist jedoch anspruchsvoll, weil Respondent*innen ihr Einkommen nicht immer exakt beziffern können oder wollen. Einkommensvariablen zeichnen sich daher durch ein hohes Maß an fehlenden Werten aus. Da das Einkommen in den Analysen von Kratz & Netz (2016) die abhängige Variable darstellt, wurde von einer Imputation abgesehen (bezüglich der Probleme bei der Imputation von abhängigen Variablen siehe Von Hippel, 2007).

Die zentrale abhängige Variable von Netz & Jaksztat (2017) ist ein dichotomes Maß der definitiven Pläne von wissenschaftlichem Nachwuchs für mindestens einmonatige Forschungsaufenthalte im Ausland. Das geschätzte Strukturgleichungsmodell enthält jedoch auch Variablen, die den theoretischen Erwartungen zufolge davon abhängen sollten, ob ein*e

²⁵ Beide Studien verwenden Angaben zum Bruttolohn. Obwohl der Bruttolohn für die Befragten meist etwas schwieriger zu beziffern ist als der Nettolohn, bietet er den Vorteil, dass er nicht durch den Familienstand und damit die Steuerklasse sowie durch die Kinderzahl beeinflusst ist. Ebenso verwenden beide Studien logarithmierte Einkommensmaße. Die Logarithmustransformation erleichtert die Interpretation der abhängigen Variable: Sie gibt die prozentuale Änderung des Einkommens an, die mit der Änderung einer unabhängigen Variable um eine Einheit einhergeht.

Wissenschaftler*in über studienbezogene Auslandserfahrung verfügt. Bei diesen Variablen handelt es sich zum einen um bereits durchgeführte mindestens einmonatige Forschungsaufenthalte im Ausland (dichotom). Zum anderen handelt es sich um jeweils mithilfe von 5er-Skalen erfasste Maße für die Einbettung in persönliche internationale Netzwerke sowie für die Internationalität des institutionellen und disziplinären Umfelds. Die Internationalität des institutionellen und disziplinären Umfelds bilden Netz & Jaksztat (2017) anhand eines Messmodells zweiter Ordnung ab, das zwei latente Konstrukte enthält: die Internationalität der institutionellen Umgebung und die Internationalität des disziplinären Umfelds. Beide latenten Konstrukte basieren auf Sets von jeweils fünf Einzelitems, die den Cronbachs-Alpha-Werten von 0.85 und 0.90 zufolge hoch intern konsistent sind (für Details zur Konstruktion und Güte des Messmodells siehe Abbildung 2 in Netz & Jaksztat, 2017).

3.3 Methoden

Die Dissertation beantwortet die aufgeworfenen Fragestellungen mittels quantitativer Analysen von Befragungsdaten. Die hierbei verwendeten Methoden richten sich nach den Eigenschaften der verwendeten Datensätze und den Skalenniveaus der Variablen. Diesbezüglich bestehen grundlegende Unterschiede zwischen der Forschung zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität und der Forschung zu deren Effekten.

Methoden zur Analyse der Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität

Die meisten Variablen zur Untersuchung der Determinanten von studienbezogener Auslandsmobilität sind dichotom (vergleiche Kapitel 3.2). Bei der Frage, ob Studierende einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt planen beziehungsweise ob sie einen solchen Aufenthalt durchgeführt haben, handelt es sich um eine Bildungsintention beziehungsweise realisierte Bildungsentscheidung, die im Wesentlichen zwei Antwortoptionen zulässt: ja und nein. Auch ein Auslandsstipendium können Studierende entweder bekommen oder nicht. Pläne für Auslandsaufenthalte (Netz, 2015; Lörz u. a., 2016), die Realisierung von Auslandsaufenthalten (Netz, 2015; Netz & Finger, 2016) und der etwaige Bezug eines Auslandsstipendiums (Netz & Finger, 2016) wurden daher mittels **binärer logistischer Regressionen** untersucht (für Details zur Methode siehe Best & Wolf, 2010). Lediglich die von Netz & Finger (2016) zusätzlich berücksichtigte, metrisch erfasste Dauer der im Ausland verbrachten Zeit wurde mittels linearer Regressionen analysiert.

Bei der Darstellung und bei modellübergreifenden Vergleichen der Ergebnisse von logistischen Regressionen kommt der Berechnungsweise der Regressionskoeffizienten besondere Bedeutung zu. *Odds Ratios* und deren Logarithmustransformation sind nicht nur inhaltlich schwer als Effektgrößen zu interpretieren (Pampel, 2000, S. 18–23; Kohler & Kreuter, 2008, S. 262–267; Long & Freese, 2014, S. 228–235). Sie lassen sich auch nicht über Regressionsmodelle vergleichen, die mit unterschiedlichen unabhängigen Variablen oder für verschiedene Gruppen, Subsamples und Zeitpunkte geschätzt werden (Mood, 2010). Eine Lösung dieser Probleme liegt in der Darstellung von Koeffizienten logistischer Regressionen als ***Average Marginal Effects (AME)***. Durchschnittliche Marginaleffekte sind weniger stark von zwischen Regressionsmodellen

variierender unbeobachteter Heterogenität beeinflusst und intuitiv als Veränderungen von Wahrscheinlichkeiten interpretierbar (Bartus, 2005; Mood, 2010; Best & Wolf, 2012): „Sie geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit des interessierenden Ereignisses *im Mittel* aller (*gruppenspezifischen*) *Beobachtungen* verändert, wenn sich die betreffende erklärende Variable um eine Einheit (*marginal*) erhöht“ (Auspurg & Hinz, 2011, S. 66).

Lörz u. a. (2016) sowie Netz & Finger (2016) folgen der Empfehlung zur Nutzung von AME.²⁶ Die Ergebnisdarstellung von Netz (2015) fußt jedoch auf *Odds Ratios*, weil zur Analyse der Sozialerhebungen aus Österreich, der Schweiz und den Niederlanden Statistikprogramme verwendet wurden (SAS und SPSS), in denen zum Analysezeitpunkt keine Module zur Berechnung von AME implementiert waren. Aus diesem Grund vergleicht Netz (2015) lediglich die ermittelten Effektrichtungen und nicht die Effektgrößen international.

Im Zentrum des Beitrags von Lörz u. a. (2016) steht nicht die Frage nach den wichtigsten Determinanten studienbezogener Auslandsaufenthalte, sondern die Erklärung herkunftsspezifischer Unterschiede hinsichtlich der Intention zur Durchführung eines Auslandsaufenthalts. Ein zur Beantwortung dieser Fragestellung geeignetes Verfahren stellt die **nichtlineare Dekomposition** dar. Eine Dekomposition ist eine regressionsbasierte Methode, die quantifiziert, inwiefern ein Gruppenunterschied – gemessen über eine zu erklärende unabhängige Variable – auf Gruppenunterschiede in den Verteilungen erklärender unabhängiger Variablen zurückzuführen ist. Das nichtlineare Dekompositionsverfahren ist erforderlich, wenn die abhängige Variable dichotom ist und daher mittels einer binären logistischen Regression vorhergesagt wird. Lörz u. a. (2016) wenden die Dekompositionstechnik von Fairlie (2005) an. Zur Absicherung der Robustheit der Ergebnisse rechnen sie ebenfalls Dekompositionen mithilfe der von Karlson, Holm, & Breen (2012) entwickelten Technik.²⁷ Letztere ist auch deswegen erforderlich, weil zur Operationalisierung der sozialen Herkunft nicht nur ein dichotomes Maß der Bildungsherkunft (akademisches versus nicht-akademisches Elternhaus), sondern auch die Magnitude-Prestigeskala (MPS) von Wegener (1985) als metrisches Maß für das Prestige der elterlichen Berufe verwendet wird.

Methoden zur Analyse von Effekten studienbezogener Auslandsmobilität

Wie in Kapitel 3.2 ausführlicher dargestellt, ist das Ziel des ersten Beitrags zur Untersuchung der erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität die umfassende Deskription der erwerbsbezogenen Unterschiede zwischen auslandserfahrenen und nicht auslandserfahrenen Absolvent*innen. Netz (2012) basiert daher größtenteils auf **Häufigkeitsauszählungen**. Für auslandserfahrene und nicht auslandserfahrene Absolvent*innen bildet er die Mittelwerte der in Kapitel 3.2 vorgestellten Variablen und prüft, ob sich diese signifikant voneinander unterscheiden.

²⁶ Netz & Finger (2016) stellen diese Koeffizienten in Form von *Conditional Effect Plots* (für Details siehe Bauer, 2010) mithilfe des STATA-Befehls *marginsplot* (R. Williams, 2012) dar.

²⁷ Die Dekompositionen wurden mit den von Jann (2008a) und Kohler, Karlson, & Holm (2011) programmierten Regressionsbefehlen in STATA berechnet.

Zur Analyse möglicher Einkommenseffekte von studienbezogener Auslandsmobilität schätzen sowohl Netz (2012) als auch Kratz & Netz (2016) **OLS-Regressionen** (*Ordinary Least Squares Regressions*). Während der erste Beitrag differenziert nach Fachrichtungen und Beschäftigungssektoren quantifiziert, mit welchem Einkommensvorteil studienbezogene Auslandsmobilität assoziiert ist, erforscht der zweite Beitrag die Mechanismen, die den beobachteten Einkommensvorteil erklären.

Zur Erklärung des Stundenlohndifferenzials zwischen auslandserfahrenen und nicht auslandserfahrenen Absolvent*innen verwenden Kratz & Netz (2016) eine **lineare Dekomposition**. Dieses Verfahren wurde von Blinder (1973) und Oaxaca (1973) entwickelt und von Jann (2008b) in die Statistiksoftware STATA implementiert. Die lineare Dekomposition erlaubt, Mittelwertunterschiede zwischen Gruppen auf der abhängigen Variable anhand von Mittelwertunterschieden auf unabhängigen Variablen zu erklären.²⁸ Kratz & Netz (2016) wenden diese Dekomposition zur Querschnittsanalyse des Bruttostundenlohns an, den Absolvent*innen etwa fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss erhalten.

Außerdem untersuchen sie den mit studienbezogener Auslandsmobilität assoziierten Einkommensvorteil aus längsschnittlicher Perspektive. In einem ersten Schritt zeigen sie auf Basis von ereignisdatenanalytischen Verfahren, dass studienbezogen auslandserfahrene Absolvent*innen schon zu früheren Zeitpunkten in der Erwerbsbiografie und insgesamt häufiger Einkommensgewinne durch Arbeitgeberwechsel realisieren als nicht auslandserfahrene Absolvent*innen. Dies illustrieren sie anhand von **Überlebens-** und **Hazardraten**, welche auf Kaplan-Meier-Schätzern basieren (für Details zur Methode siehe Blossfeld, Golsch, & Rohwer, 2007).

In einem zweiten Schritt eruieren sie die Relevanz verschiedener Erklärungsmechanismen durch **Wachstumskurvenmodelle**. Diese schätzen sie als *Random Effects* (RE) - Modelle, damit sie den Einkommenseffekt von studienbezogener Auslandsmobilität vor und nach der Kontrolle verschiedener theoretisch plausibler Selektions- und Kausalmechanismen bestimmen können. Um die Robustheit der Befunde zu überprüfen, schätzen sie das Einkommenswachstum auch anhand von *Fixed Effects* (FE) - Modellen. FE-Modelle erlauben nicht, Unterschiede in der Einkommenshöhe von Absolvent*innen mit und ohne Auslandserfahrung im Zeitverlauf zu quantifizieren, weil sie lediglich auf intra-individueller Variation (*within variation*) beruhen. Hierdurch sind die mithilfe von FE-Modellen geschätzten Unterschiede im Einkommenswachstum jedoch auch nicht durch zeitkonstante unbeobachtete Heterogenität verzerrt und somit unter schwächeren Annahmen robust als die mithilfe von RE-Modellen geschätzten Unterschiede (für Details zu RE- und FE-Modellen siehe Snijders & Bosker, 2012, S. 43–48). Die Ergebnisse der Wachstumskurvenanalyse werden mithilfe des STATA-Befehls *marginsplot* (R. Williams, 2012) als *Conditional Effect Plots* (Bauer, 2010) visualisiert.

²⁸ Bei dieser von Kratz & Netz (2016) verwendeten Version des Verfahrens handelt es sich um eine *twofold decomposition*. Diese unterscheidet sich von einer *threefold decomposition*, die einen Gruppenunterschied nicht nur durch unterschiedliche Verteilungen auf unabhängigen Variablen (*endowments effects*), sondern auch durch Unterschiede in den für die Gruppen geschätzten Koeffizienten (*coefficients effects*) erklärt (Jann, 2008b).

Unter Bezugnahme auf Theorien sozialer Ungleichheit, die Theorie rationaler Entscheidungen und Migrationstheorien suchen Netz & Jaksztat (2017) in verschiedenen Phasen des Lebensverlaufs nach den Determinanten der zeitweiligen Auslandsmobilität von wissenschaftlichem Nachwuchs. Als eine potenzielle Determinante berücksichtigen sie frühere Auslandsmobilität im Studium. Aus einer Lebensverlaufsperspektive ist studienbezogene Auslandsmobilität bereits das Ergebnis vorheriger Erfahrungen, Entscheidungen und Kontextbedingungen. Sie kann außerdem andere mögliche Determinanten von Wissenschaftlermobilität beeinflussen, wie zum Beispiel die Einbettung in internationale wissenschaftliche Netzwerke. Hierbei handelt es um Beispiele für statistische Mediation (R. Baron & Kenny, 1986). Mediation bezeichnet die – zumindest partielle – Vermittlung des Effekts einer unabhängigen Variablen auf eine abhängige Variable durch eine intervenierende Variable (Hayes, 2009). Vermittelte Effekte werden auch als indirekte Effekte bezeichnet und bilden das Pendant zu direkten Effekten, die durch keine anderen der in einem Modell berücksichtigten Variablen vermittelt werden (Schumacker & Lomax, 2010, S. 153). Die theoretischen Annahmen von Netz & Jaksztat (2017) beschreiben zahlreiche direkte und indirekte Pfade, die sich zu einem komplexen Pfadmodell zusammenfügen. Da Netz & Jaksztat (2017) dieses Pfadmodell mithilfe einiger latenter Konstrukte operationalisieren (vergleiche Kapitel 3.2), schätzen sie es als **Strukturgleichungsmodell** (*Structural Equation Model*, SEM). Ein SEM ermöglicht im Vergleich zu anderen Regressionstechniken nicht nur die simultane Quantifizierung verschiedener direkter und indirekter Effekte, sondern liefert auch statistische Gütekriterien, die sich zur Beurteilung der Passung von theoretischem Modell und empirischer Datenstruktur eignen. Das SEM wurde aufgrund der Verwendung von dichotomen Variablen mithilfe des probitbasierten, robusten WLSMV-Schätzers (*mean- and variance-adjusted weighted least squares*) berechnet (für Details zur Methode siehe Schumacker & Lomax, 2010 sowie Kline, 2011).

Für alle Beiträge zur Dissertation wurde die Statistiksoftware STATA verwendet. Zur Analyse der Daten der österreichischen und niederländischen Sozialerhebungen wurde die Software SPSS und zur Analyse der Daten der schweizerischen Sozialerhebung die Software SAS verwendet (Netz, 2015). Netz & Jaksztat (2017) haben zusätzlich die Software *Mplus* zur Schätzung der präsentierten Mess- und Strukturgleichungsmodelle benutzt.

4 Beiträge zur kumulativen Dissertation

4.1 What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries and its implications for higher education policy

Beitrag Nr. 1

What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries
and its implications for higher education policy

Nicolai Netz

2015 erschienen in *Higher Education Policy*, 28(2), S. 151–174

Download: <https://doi.org/10.1057/hep.2013.37>

4.2 Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad?

Beitrag Nr. 2

Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad?

Markus Lörz, Nicolai Netz und Heiko Quast

2016 erschienen in *Higher Education*, 72(2), S. 153–174

Download: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9943-1>

4.3 New horizontal inequalities in German higher education? Social selectivity of studying abroad between 1991 and 2012

Beitrag Nr. 3

New horizontal inequalities in German higher education?
Social selectivity of studying abroad between 1991 and 2012

Nicolai Netz und Claudia Finger

2016 erschienen in *Sociology of Education*, 89(2), S. 79–98

Download: <https://doi.org/10.1177/0038040715627196>

4.4 Studienbezogene Auslandsmobilität und Berufsverbleib von Hochschulabsolvent(inn)en

Beitrag Nr. 4

Studienbezogene Auslandsmobilität und Berufsverbleib von
Hochschulabsolvent(inn)en

Nicolai Netz

2012 erschienen in M. Grotheer, S. Isleib, N. Netz, & K. Briedis (Hrsg.), *Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005* (S. 259–313).
Hannover: HIS GmbH

Download: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201214.pdf

4.5 Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility?

Beitrag Nr. 5

Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility?

Fabian Kratz und Nicolai Netz

2016 erschienen in *Studies in Higher Education*, S. 1–26. Online Vorveröffentlichung

Download: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1172307>

4.6 Explaining scientists' plans for international mobility from a life course perspective

Beitrag Nr. 6

Explaining scientists' plans for international mobility from a life course perspective

Nicolai Netz und Steffen Jaksztat

2017 erschienen in *Research in Higher Education*, 58(5), S. 497–519

Download: <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9438-7>

5 Fazit

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Aus einer Lebensverlaufsperspektive und auf Basis von psychologischen, soziologischen und ökonomischen Entscheidungs-, Ungleichheits-, Migrations- und Arbeitsmarkttheorien haben die Beiträge zur Dissertation die Determinanten und erwerbsbezogenen Effekte von Auslandsmobilität im Studium untersucht. Hypothesenkonform belegen die Ergebnisse, dass entscheidende Weichen für spätere studienbezogene Auslandsmobilität bereits in frühen Sozialisationsphasen und vorhochschulischen Bildungsphasen gestellt werden, beispielsweise durch die Wahl der gymnasialen Schulform und die damit einhergehenden Möglichkeiten zum Erwerb von Fremdsprachen und dem Sammeln erster Auslandserfahrungen. Neben solchen Pfadabhängigkeiten beeinflussen die familiäre Situation beziehungsweise die soziale Einbettung von Studierenden und deren Opportunitätsstrukturen im Hochschulstudium die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts. Ebenfalls im Einklang mit den theoretischen Überlegungen zeitigt studienbezogene Auslandserfahrung leichte Vorteile im späteren Erwerbsleben. Die Effekte der Auslandsmobilität variieren dabei in Abhängigkeit des absolvierten Auslandsaufenthalts und des späteren Beschäftigungskontexts von Absolvent*innen. Somit **entsprechen die Analyseergebnisse insgesamt in hohem Maße den theoretischen Erwartungen** (siehe hierzu auch die detaillierte Ergebnisdiskussion im weiteren Verlauf von Kapitel 5.1). Dies verdeutlicht, dass die vorgenommene Integration der in Kapitel 2 aufgearbeiteten Theoriebestände und die im Rahmen der Dissertation entwickelten interdisziplinären Analysemodelle das Verständnis der Determinanten und Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität verbessern.

Die Fragestellungen der Dissertation wurden mittels quantitativer Analysen national repräsentativer und teils international vergleichbarer Datensätze beantwortet. Diese wurden zwischen 1991 und 2011 durch Befragungen von Studienberechtigten, Studierenden, Hochschulabsolvent*innen und Wissenschaftler*innen generiert. Zwar haben diese Datensätze Schwächen (für Details siehe Kapitel 5.2). Aber im Vergleich zum Großteil der Datenquellen, die frühere Studien verwendet haben, **eignen sich die analysierten Datensätze gut zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen**. Zum einen enthalten sie relativ viele passgenaue Variablen, die aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln die Analyse der Determinanten und Effekte von verschiedenen Typen studienbezogener Auslandsmobilität ermöglichen. Hierzu zählen nicht nur subjektiv wahrgenommene, sondern auch zahlreiche objektiv gemessene Bedingungsfaktoren und Merkmale der Beschäftigung beziehungsweise des beruflichen Erfolgs. Zum anderen haben die verwendeten Datenquellen aufgrund der jeweiligen Befragungsdesigns Aussagekraft für Deutschland und nicht bloß für Studierende und Absolvent*innen einzelner Hochschulen (vergleiche Kapitel 3.1). Vier Beiträge heben sich zudem von vorhandener Forschung ab, weil sie auf Längsschnittdaten basieren, das heißt entweder auf Daten einer Trendstudie (Netz & Finger, 2016) oder auf Paneldaten (Netz, 2012; Kratz & Netz, 2016; Lörz u. a., 2016).

Die **Dissertation trägt auch in methodischer Hinsicht zur Forschung über studienbezogene Auslandsmobilität** bei. Die berechneten Dekompositionen und Strukturgleichungsmodelle verhelfen beispielsweise zu einem umfassenderen und belastbareren Verständnis der Mechanismen, welche die Selektivitäten beim Zugang zu Auslandsaufenthalten und die mit Auslandsmobilität assoziierten Beschäftigungscharakteristika erklären. Die Modelle zur Schätzung des Einkommenswachstums legen sogar nahe, dass es sich bei einigen der identifizierten Mechanismen um kausale Wirkungszusammenhänge handeln könnte. Ausgehend von den in Kapitel 1.2 identifizierten Forschungslücken werden im Folgenden die wichtigsten Ergebnisse der einzelnen Beiträge zur Dissertation zusammengefasst.

Hauptergebnisse und theoretische Implikationen der Beiträge zur Dissertation

In Anlehnung an das motivationspsychologische Rubikonmodell der Handlungsphasen (Achtziger & Gollwitzer, 2009) versteht **Netz (2015)** den Weg zu studienbezogener Auslandserfahrung als Prozess, in dem Studierende zwei wesentliche Schwellen überwinden müssen: den Übergang von der Abwäge- in die Planungsphase (Entscheidung) und von der Planungs- in die Handlungsphase (Realisierung). Dem Rubikonmodell zufolge stellt die Überwindung der ersten Schwelle das zentrale Hindernis dar. Die Ergebnisse liefern erste Hinweise, dass auch bezogen auf den Fall der studienbezogenen Auslandsmobilität die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt der sprichwörtlichen Überschreitung des Rubikon gleichkommt: Vor allem soziale Faktoren und als gering eingeschätzte Erträge von Auslandsmobilität halten Studierende davon ab, sich für ein Auslandsstudium zu entscheiden. Sobald die Entscheidung für ein Auslandsstudium jedoch gefallen ist, sehen Studierende sich eher mit Hindernissen wie Informationsdefiziten hinsichtlich möglicher Aufenthaltsoptionen konfrontiert, auf welche die Hochschulpolitik vergleichsweise einfach mit praktischen Maßnahmen reagieren kann.

In Anlehnung an das RCT-Modell von Lörz & Krawietz (2011) untersucht der Beitrag vier Dimensionen möglicher Determinanten von Auslandsstudienphasen: Ertragserwägungen, Kostenüberlegungen, Opportunitätsstrukturen im Hochschulstudium und die von früheren Erfahrungen und den resultierenden Kompetenzen abhängige Bereitschaft zur Auslandsmobilität. Die Analysen deuten darauf hin, dass es zwar Besonderheiten hinsichtlich der untersuchten Einflussfaktoren in Deutschland, Österreich, der Schweiz und den Niederlanden gibt. Insgesamt ähneln sich die Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität in den untersuchten Ländern aber sehr stark.

Studierende, die in Auslandsmobilität keinen Nutzen für ihr Studium sehen, planen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit ein Auslandsstudium. Zudem sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende ein Auslandsstudium planen und realisieren, tendenziell mit zunehmendem Alter. Nach der Lesart des humankapitaltheoretischen Migrationsmodells (Sjaastad, 1962; Kratz, 2012) könnte dies bedeuten, dass ältere Studierende seltener Auslandsaufenthalte durchführen, weil ihnen weniger Zeit zur Verfügung steht, in der sich ihre Investition rentieren kann, beziehungsweise weil sie im Rahmen ihrer verbleibenden Lebenszeit höheren Wert in alternativen Betätigungen sehen (für alternative Erklärungen siehe Netz, 2015, S.166).

Im Einklang mit den RCT-Überlegungen und anderen Studien (beispielsweise Doyle u. a., 2010; Lörz & Krawietz, 2011) bestätigt sich außerdem die mobilitätshemmende Wirkung von

sowohl direkten und indirekten finanziellen Kosten als auch von sozialen Kosten studienbezogener Auslandsmobilität. Befürchtete Studienzeitverlängerungen stellen indirekte finanzielle Opportunitätskosten dar, die Studierende tendenziell davon abhalten, eine Auslandsstudienphase zu planen. Auch die Aussicht auf eine zeitweilige Trennung von Partner*in, Kind*ern und Freund*innen ist negativ mit Auslandsstudienplänen assoziiert. Studierende, die minderjährige Kinder haben oder bei ihren Eltern wohnen, planen und realisieren seltener eine Auslandsstudienphase.

Des Weiteren finden sich Belege, dass hochschulische Opportunitätsstrukturen das Mobilitätsverhalten beeinflussen. Demnach planen Studierende an Universitäten mit einer größeren Wahrscheinlichkeit eine Auslandsstudienphase als Studierende an nicht-universitären Hochschulen. Neben dem institutionellen Kontext ist außerdem der Fächerkontext von Bedeutung: Zum Beispiel zeichnen sich Studierende der Geisteswissenschaften und Künste (*humanities and arts* gemäß ISCED-Klassifikation von 1997) dadurch aus, dass sie mit besonders hoher Wahrscheinlichkeit eine Auslandsstudienphase planen und realisieren, während insbesondere Lehramtsstudierende (*teacher training and education science*) dies mit besonders geringer Wahrscheinlichkeit tun.²⁹

Hinsichtlich der Dimension der Bereitschaft zur Auslandsmobilität sticht hervor, dass Studierende niedriger Bildungsherkunft in allen untersuchten Ländern seltener eine Auslandsstudienphase planen und durchführen als Studierende hoher Bildungsherkunft. Dieser Befund entspricht den reproduktionstheoretischen Überlegungen (Bourdieu, 1973; Brooks & Waters, 2010). Er steht zudem im Einklang mit multivariaten Analysen zu anderen Ländern (Italien: Di Pietro & Page, 2008; USA: Salisbury u. a., 2009; Norwegen: Wiers-Jenssen, 2011) und einem Bild, das sich deskriptiv für alle 29 der im EUROSTUDENT-Projekt untersuchten Länder zeigt (Hauschildt u. a., 2015, S. 192–193).

Mit dem Fokus auf Pläne für Auslandsaufenthalte liefern **Lörz u. a. (2016)** eine Erklärung für die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität. Im Einklang mit den Vorhersagen des Modells, das auf Basis der RCT und der Reproduktionstheorie entwickelt wurde, lässt sich diese Selektivität dadurch erklären, dass Studierende hoher sozialer Herkunft größere Erträge von Auslandsaufenthalten bezüglich ihrer persönlichen Entwicklung und insbesondere bezüglich ihrer beruflichen Karriere erwarten. Für die Erklärung der Selektivität sind außerdem leistungsbezogene Faktoren zentral: Studierende niedriger sozialer Herkunft verfügen über durchschnittlich schlechtere Schulabschlussnoten und Fremdsprachenkenntnisse und beurteilen ihre Erfolgsaussichten im Hochschulsystem entsprechend weniger optimistisch. Diese Eigenschaften führen dazu, dass sie häufiger von Auslandsaufenthalten absehen. Einen weiteren, wenngleich etwas weniger gewichtigen Erklärungsfaktor stellen Kostenüberlegungen dar:

²⁹ In der ländervergleichenden Analyse von Netz (2015) konnte nicht nach verschiedenen Gruppen von Lehramtsstudierenden unterschieden werden. Es ist zu vermuten, dass Lehramtsstudierende fremdsprachlicher Fächer durchaus vergleichsweise häufig einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchführen. Die in den betrachteten Ländern insgesamt niedrigen durchschnittlichen Anteile auslandserfahrener Lehramtsstudierender würden folglich eine besonders geringe Neigung zur Auslandsmobilität von Studierenden nicht-fremdsprachlicher Lehrämter vermuten lassen.

Studierende niedriger sozialer Herkunft schätzen die finanzielle Mehrbelastung, den Zeitverlust im Studium und die sozialen Kosten von Auslandsmobilität als höher ein. In Übereinstimmung mit der Lebensverlaufsperspektive zeigt sich, dass die leistungsbezogenen Faktoren und Kosten- sowie Ertragseinschätzungen bereits von früheren Erfahrungen und Entscheidungen im Bildungssystem beeinflusst sind. Vermittelt über die drei genannten Komponenten erklärt die geringere Wahrscheinlichkeit von Kindern aus nicht-akademischem Elternhaus, eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, dadurch ein fremdsprachliches Fächerprofil zu wählen und einen längeren schulischen Auslandsaufenthalt durchzuführen (vergleiche ebenso Gerhards & Hans, 2013), warum sie im Studium seltener einen Auslandsaufenthalt in Betracht ziehen.

Diese Ergebnisse sind unter Verwendung verschiedener Operationalisierungen der sozialen Herkunft (dichotom gemessene akademische/nicht-akademische Bildungsherkunft sowie metrisch gemessenes Prestige der elterlichen Berufe) und unterschiedlicher Dekompositionsmethoden (Fairlie, 2005, sowie Karlson u. a., 2012) robust. Mit Werten zwischen 72 und 85 Prozent ist der durch die Dekompositionen erklärte Anteil des Sozialgruppenunterschieds in der Auslandsintention im Vergleich zu früherer Forschung sehr hoch. Bezogen auf absolvierte Auslandsaufenthalte erklären Lörz & Krawietz (2011) lediglich 43 Prozent des Sozialgruppenunterschieds. Das entwickelte RCT-Modell scheint demzufolge gut geeignet zu sein, um den beobachteten Sozialgruppenunterschied in der Auslandsintention zu erklären.

Netz & Finger (2016) erweitern die ungleichheitstheoretische Forschung zur studienbezogenen Auslandsmobilität durch eine Zeitreihenanalyse. In Übereinstimmung mit früheren Studien (Lörz & Krawietz, 2011; Finger 2013) zeigt diese, dass die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität im Verlauf des Bologna-Prozesses zugenommen hat. Die Ungleichheit vergrößerte sich zwischen 1991 und 2003 und verharrte danach bis zum Jahr 2012 auf einem hohen Niveau. Konform mit den reproduktionstheoretischen Überlegungen wuchs der Anteil von studienbezogen Auslandserfahrenen zunächst unter den Studierenden hoher sozialer Herkunft, während Studierende niedriger sozialer Herkunft erst zeitverzögert aufholten. Entgegen den theoretischen Erwartungen lassen sich die beobachteten Veränderungen in der sozialen Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität jedoch nicht durch die in Folge der Bildungsexpansion abnehmende Exklusivität von Hochschulabschlüssen erklären. Dies kann sowohl daran liegen, dass sozial ausgleichende Maßnahmen wie die BAföG-Reform von 2001 einer weiteren Ausdehnung von Ungleichheit entgegengewirkt haben, als auch daran, dass die analysierten Daten Personen mit komplettem Studium im Ausland nicht erfassen und somit eine relativ neue Distinktionsdimension möglicherweise nicht abbilden (vergleiche Kapitel 5.2).

Auch innerhalb der Gruppe auslandserfahrener Studierender zeigen sich soziale Ungleichheiten: Studierende hoher sozialer Herkunft verweilen durchschnittlich etwas länger im Ausland und finanzieren ihre Auslandsaufenthalte häufiger über leistungsorientierte Auslandsstipendien. Während die Ungleichheit hinsichtlich der Dauer der Auslandserfahrung im Untersuchungszeitraum relativ konstant blieb, hat sich die Selektivität beim Zugang zu Auslandsstipendien deutlich erhöht. Im Einklang mit den ungleichheitstheoretischen Überlegungen lässt sich die zunehmende Selektivität von Auslandsstipendien durch die abnehmende Exklusivität von Auslandsmobilität erklären. Hinsichtlich der Dauer ist dieser

Zusammenhang nicht zu beobachten. Möglicherweise verweilen Studierende hoher sozialer Herkunft nicht (primär) aufgrund von Distinktionsbestrebungen im Ausland, sondern schlichtweg, weil sie aufgrund einer stärker weltoffenen Sozialisation eher zur Auslandsmobilität neigen, über üppigere finanzielle Ressourcen verfügen (Gerhards & Hans, 2013) und damit verbunden weniger rigorose Erwartungen hinsichtlich einer schnellen Amortisierung ihrer Bildungsinvestitionen haben (Hillmert & Jacob, 2003).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität und der Sozialgruppenunterschied in der Dauer der Auslandserfahrung keine neuen horizontalen Ungleichheiten darstellen, sondern lediglich erst in jüngerer Zeit politische Aufmerksamkeit erfahren haben (ähnlich wie im Falle des von Reimer & Pollak, 2010, untersuchten Zugangs zu prestigeträchtigen Hochschultypen). Die zunehmende Selektivität von Auslandsstipendien stellt jedoch eine Ungleichheit dar, die sich erst im Verlauf des Bologna-Prozesses mit dem massiven Ausbau öffentlicher Austauschprogramme entwickelt hat.

Diese Ergebnisse haben auch Implikationen für die breitere theoretische Diskussion zur Entstehung von horizontalen Ungleichheiten im Bildungssystem: Zunächst entsprechen sie der Auffassung, dass sozial Privilegierte bessere Voraussetzungen haben, um neue und anfänglich prestigeträchtige Bildungsoptionen wahrzunehmen (Raftery & Hout, 1993). Des Weiteren implizieren sie, dass horizontale Ungleichheiten entstehen, lange bevor Distinktionsmöglichkeiten in vertikaler Hinsicht ausgeschöpft sind, das heißt zum Beispiel bevor der Hochschulzugang universell wird. Dies entspricht der These von Lucas (2001, S. 1652), „that the socioeconomically advantaged will use their socioeconomic advantages to secure both quantitatively and qualitatively better outcomes“ beziehungsweise der entsprechenden Klarstellung von Ayalon & Shavit (2004, S. 107): „the qualitative dimension in the educational stratification process is prevalent irrespective of whether saturation has been reached“. Kinder sozial privilegierter Eltern scheinen sich – ob bewusst oder unbewusst – simultan sowohl vertikal durch die Realisierung formal höherwertiger Bildungsoptionen (Studienaufnahme: R. Becker & Hecken, 2009; Schindler & Lörz, 2012; Übergang ins Masterstudium: Lörz, Quast, & Roloff, 2015; Promotionsaufnahme: Jaksztat, 2014; Lörz & Schindler, 2016) als auch horizontal durch die Wahl prestigeträchtigerer beziehungsweise lukrativerer Bildungsoptionen innerhalb des Hochschulsystems (Hochschulwahl: Schindler & Reimer, 2011; Triventi, 2013; Weiss u. a., 2015; Studienfachwahl: Van De Werfhorst, Sullivan, & Cheung, 2003; Lörz, 2012; studienbezogene Auslandsmobilität: Salisbury u. a., 2009; Lörz u. a., 2016) zu distinguieren.

Netz & Finger (2016) tragen ebenfalls zur Forschung über Ausweichstrategien von Kindern sozial privilegierter Eltern beziehungsweise über die Entstehung von sozialen Ungleichheiten in Bildungssystemen bei, indem sie den Zusammenhang zwischen der Ausweitung von Bildungsoptionen und der Entwicklung sozialer Ungleichheit nicht nur als theoretisches Erklärungsmuster zugrunde legen, sondern auch auf Basis empirischer Maßzahlen für die Bildungs- beziehungsweise die Mobilitätsexpansion und mittels multivariater Verfahren testen. In dieser Hinsicht wäre insgesamt eine tiefergehende Debatte in der Bildungssoziologie angemessen, da bisher kaum erforscht ist, anhand welches Referenzrahmens Studierende für sich entscheiden, ob eine Bildungsoption prestigeträchtig erscheint und somit als Distinktionskanal fungieren kann

oder nicht. Auch könnte umfassender diskutiert werden, welche Bedeutung die sich im Zeitverlauf verändernde Zusammensetzung der Studierenden nach sozialer Herkunft für die Analyse der Entwicklung von sozialer Ungleichheit hat.

Netz (2012) liefert eine umfassende Beschreibung der erwerbsbezogenen Unterschiede zwischen studienbezogen auslandserfahrenen und nicht auslandserfahrenen Absolvent*innen, die in den ersten fünf Jahren nach dem Hochschulabschluss sichtbar werden. Diese Beschreibung zeigt in Übereinstimmung mit vorangegangener Forschung (Teichler, 2011), dass sich auslandserfahrene Absolvent*innen von nicht auslandserfahrenen Absolvent*innen vor allem hinsichtlich der Internationalität ihrer Karrieren unterscheiden. So sind auslandserfahrene Absolvent*innen in der frühen Karriere anteilig etwa dreimal so häufig im Ausland tätig. Beinahe die Hälfte der im Ausland Tätigen war bereits für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt im Land der aktuellen Beschäftigung. Auch unter den in Deutschland Beschäftigten existiert ein Zusammenhang zwischen studienbezogener Auslandserfahrung und der Internationalität der Beschäftigung: Auslandserfahrene Absolvent*innen sind anteilig häufiger als nicht auslandserfahrene Absolvent*innen direkt in internationale Arbeitszusammenhänge eingebunden. Zudem attestieren sie sich viel bessere interkulturelle Kompetenzen, schätzen diese Kompetenzen als wichtiger für ihre Erwerbstätigkeit ein und machen häufiger im Berufsalltag davon Gebrauch. Dies gilt insbesondere für Absolvent*innen, die für mindestens sechs Monate im Ausland waren. Ein studienbezogener Auslandsaufenthalt scheint insofern eine Grundlage für eine spätere Beschäftigung mit internationaler Ausrichtung zu schaffen.

Auch hinsichtlich des beruflichen Erfolgs gibt es Unterschiede zwischen auslandserfahrenen und nicht auslandserfahrenen Absolvent*innen. Diese sind jedoch insgesamt gering und auf einige Indikatoren des Berufserfolgs beschränkt. Gleichlautend mit vorhandener Forschung (Waibel u. a., 2017, S. 88) lassen sich fünf Jahre nach dem Studienabschluss keine Unterschiede hinsichtlich des Arbeitslosigkeitsrisikos feststellen. Auch die jeweiligen Anteile regulär Beschäftigter – das heißt von Absolvent*innen, die weder inadäquaten Übergangsjobs oder weiteren Ausbildungsphasen noch Familientätigkeiten nachgehen (Grotheer u. a., 2012, S. 13–15) – unterscheiden sich nicht. Fünf Jahre nach dem Studienabschluss haben Auslandserfahrene jedoch anteilig häufiger eine Promotion begonnen oder schon abgeschlossen. Im Zusammenhang mit dem Promotionsstatus haben die auslandserfahrenen Universitätsabsolvent*innen ebenfalls häufiger einen befristeten Arbeitsvertrag und seltener eine Leitungsfunktion. Dies schlägt sich in einer geringeren Zufriedenheit mit der Beschäftigungssicherheit und der beruflichen Positionierung nieder. Hierbei muss jedoch bedacht werden, dass akademische Weiterqualifizierungen zwar mittelfristig mit Einschnitten einhergehen, aber tendenziell den langfristigen Berufserfolg erhöhen (Heineck & Matthes, 2012; Falk & Küpper, 2013; A. Mertens & Rübken, 2013). Auch schon fünf Jahre nach dem Studienabschluss sind auslandserfahrene Absolvent*innen einiger universitärer Fachrichtungen etwas häufiger in Leitungspositionen (beispielsweise in den Wirtschaftswissenschaften und der Humanmedizin). Sie sind außerdem häufiger ausschließlich vertikal adäquat und seltener

ausschließlich fachadäquat beschäftigt.³⁰ Eine Loslösung von den fachlichen Studieninhalten bei gleichzeitig gegebener Positionsadäquanz kann in Zusammenhang mit koordinierenden Tätigkeiten und der (zukünftigen) Ausübung einer Leitungsposition stehen.

Wie lineare Regressionsanalysen zeigen, hat studienbezogene Auslandserfahrung zwar im Vergleich zu Merkmalen wie der absolvierten Fachrichtung nur einen moderaten Einfluss auf das Einkommensniveau. Im Einklang mit anderen Studien (Waibel u. a., 2017, S. 88–89) lassen sich jedoch verschiedene Absolventengruppen identifizieren, für die studienbezogene Auslandserfahrung fünf Jahre nach dem Studienabschluss mit einem Einkommensvorteil einhergeht. Dies trifft insbesondere auf Absolvent*innen zu, die einen international ausgerichteten Arbeitgeber haben. In Kontrast zu den Befunden von Wiers-Jenssen (2011) und Rodrigues (2013) ist studienbezogene Auslandserfahrung im deutschen privatwirtschaftlichen Arbeitsmarkt nicht generell mit einem höheren Einkommen assoziiert, sondern nur dann, wenn Absolvent*innen eine Tätigkeit in einem international operierenden Unternehmen ausüben. Im öffentlichen Dienst beschäftigte Absolvent*innen beziehen fünf Jahre nach ihrem Abschluss kein höheres Einkommen, wenn sie studienbezogen auslandsmobil waren. Positive Einkommenseffekte von Auslandserfahrung lassen sich für die Absolvent*innen einzelner Fachrichtungen – beispielsweise der Geisteswissenschaften – beobachten, was sich jedoch nicht in einer höheren Zufriedenheit mit dem Einkommen niederschlägt. Die Analysen von Netz (2012) lassen keine belastbaren kausalen Rückschlüsse zu, legen aber nahe, dass die erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität von den Studienmerkmalen und Beschäftigungskontexten der Absolvent*innen abhängen.

Ausgehend von dieser Analyse und anderen Studien mit ähnlichen Befunden (Wiers-Jenssen & Try, 2005; Teichler, 2011; Wiers-Jenssen, 2011; Rodrigues, 2013) untersuchen **Kratz & Netz (2016)** die Mechanismen, die den leichten durchschnittlichen Einkommensvorteil von auslandserfahrenen Absolvent*innen erklären. In Ermangelung vorhandener theoretischer Analysemodelle entwickeln sie ein eigenes Modell unter Rückgriff auf die Humankapitaltheorie, die Suchtheorie, die Signaltheorie und die Segmentationstheorie. Im Rahmen der Möglichkeiten, welche die verwendeten Datensätze bieten (vergleiche Kapitel 5.2), testen sie dieses Modell sowohl aus querschnittlicher als auch aus längsschnittlicher Perspektive. Diese Tests bestätigen, dass das vorgeschlagene Modell einen hohen Erklärungswert hat.

Die Auswertungen des Bayerischen Absolventenpanels (BAP) zeigen, dass Absolvent*innen bayerischer Hochschulen beim Erwerbseinstieg etwa vier Prozent höhere Bruttostundenlöhne beziehen, wenn sie über studienbezogene Auslandserfahrung verfügen.³¹

³⁰ Die hier verwendete Systematik von Fehse & Kerst (2007) unterscheidet volladäquate, ausschließlich vertikal adäquate, ausschließlich fachadäquate und inadäquate Beschäftigungen.

³¹ Dieser Unterschied ist jedoch nur schwach signifikant und insignifikant unter Kontrolle von Selektionseffekten. Unter Kontrolle von Selektionseffekten wird der Lohneffekt von studienbezogener Auslandsmobilität erst etwa zwei Jahre nach dem Hochschulabschluss signifikant. Dies impliziert, dass Analysen, die ausschließlich das Einstiegseinkommen betrachten, wahrscheinlich zu irreführenden

Außerdem verzeichnen Auslandserfahrene in ihren ersten Erwerbsjahren eine steilere Lohnentwicklung. Fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss erhalten sie den BAP-Daten zufolge ungefähr 14 Prozent höhere Bruttostundenlöhne. Den Daten des DZHW-Absolventenpanels zufolge liegt das mit studienbezogener Auslandsmobilität assoziierte Lohndifferenzial auf gesamtdeutscher Ebene bei etwa acht Prozent.

In Übereinstimmung mit der Vorhersage des humankapitaltheoretischen Migrationsmodells lässt sich der durchschnittlich höhere Lohn der auslandserfahrenen Absolvent*innen zum Teil durch deren positive Selbstselektion im Hinblick auf einkommensrelevante Merkmale – wie die Schulabschlussnote und das Studienfach (vergleiche hierzu die Ergebnisse von Netz, 2012, 2015 sowie Lörz u. a., 2016) – erklären. Ebenfalls im Einklang mit den humankapitaltheoretischen Überlegungen tragen die mit studienbezogener Auslandsmobilität assoziierten Veränderungen des Humankapitals (bessere Fremdsprachenkenntnisse und eine höhere Promotionsneigung) zur Erklärung des Lohndifferenzials bei. Bei diesen Kompetenzeffekten – insbesondere bei der höheren Promotionsneigung – ist jedoch unsicher, ob es sich um kausale Mediationspfade handelt, weil diese Effekte aufgrund ihrer unsauberen Messung teils auch positive Selbstselektion abfangen könnten (vergleiche Kapitel 5.2).

Unter Kontrolle dieser Selbstselektions- und Kompetenzeffekte erweisen sich zwei weitere Mediationspfade, die in der Literatur zur Studierendenmobilität bisher kaum Beachtung gefunden haben, als zentrale Erklärungsmechanismen: Im Einklang mit den humankapital-, signal- und segmentationstheoretischen Überlegungen beziehen auslandserfahrene Absolvent*innen zum einen höhere Löhne, weil sie anteilig häufiger in großen und multinationalen Unternehmen arbeiten, die aufgrund ihrer Marktdominanz sowie der Fähigkeit zur Nutzung von Skaleneffekten, zur Rekrutierung hochproduktiver Mitarbeiter*innen und zur länderübergreifenden Risiko-beziehungsweise Profitverteilung (Brown & Medoff, 1989; Budd u. a., 2005) höhere Löhne zahlen können als kleine und ausschließlich national operierende Unternehmen. Auslandserfahrene Absolvent*innen sind nicht nur überrepräsentiert in großen und multinationalen Unternehmen, sondern sie beziehen auch höhere Stundenlöhne als nicht auslandserfahrene Absolvent*innen innerhalb solcher Unternehmen. Konform mit den migrations- und suchtheoretischen Annahmen können auslandserfahrene Absolvent*innen außerdem in ihren ersten Erwerbsjahren schneller Lohnerhöhungen erreichen, weil sie häufiger ihren Arbeitgeber wechseln und auf diese Weise Lohnsprünge realisieren. Auslandserfahrene erzielen hierbei zudem höhere Mobilitätsrenditen, das heißt höhere Lohnsteigerungen durch Arbeitgeberwechsel, als nicht Auslandserfahrene. Schließlich erklärt sich ein Teil des Lohndifferenzials dadurch, dass Auslandserfahrene häufiger von kleineren zu größeren Arbeitgebern wechseln und hierdurch ihren Lohn steigern.

Kratz & Netz (2016) versuchen in mehrerlei Hinsicht, die Robustheit ihrer Ergebnisse abzusichern. Sie schätzen ihre linearen Dekompositionen sowohl mit BAP-Daten als auch mit DZHW-Daten. Die Analyse beider Datensätze führt zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der Relevanz der identifizierten Erklärungsmechanismen, welche selbst unter Einbezug von fixen

Schlussfolgerungen hinsichtlich möglicher erwerbsbezogener Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität kommen.

Effekten für die Hochschule des Studienabschlusses größtenteils robust bleiben. Des Weiteren schätzen sie das Einkommenswachstum nicht nur mittels RE-Modellen, sondern zusätzlich mittels FE-Modellen. Bei den präsentierten Ergebnissen handelt es sich außerdem um konservative Schätzungen, weil auf die in semilogarithmischen Regressionen bisweilen sinnvolle Adjustierung der Koeffizienten von Dummyvariablen (Halvorsen & Palmquist, 1980) verzichtet wird. Zuletzt zeigen weitere Sensitivitätsanalysen, dass die Befunde zu den mobilitätsabhängigen Lohnkurven sowie die identifizierten Erklärungsmechanismen auch bei einer Differenzierung nach Typen von Auslandsaufenthalten robust sind. Diese Analysen verdeutlichen ebenfalls, dass sich Auslandspraktika – auch nach der Kontrolle von Selektionseffekten – etwas mehr auszuzahlen scheinen als reine Studienphasen im Ausland.

Netz & Jaksztat (2017) bestätigen zentrale Ergebnisse der Beiträge zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität und demonstrieren, dass diese Mobilitätsform auch für Erwerbsverläufe im spezifischen Kontext des Wissenschaftssystems von Bedeutung ist. Dies ergibt die Überprüfung des entwickelten Lebensverlaufsmodells internationaler akademischer Mobilität, welches Vorhersagen soziologischer Ungleichheitstheorien, ökonomischer Migrationstheorien und der Lebensverlaufsperspektive integriert. Die aufgrund des passgenauen und reichhaltigen Datensatzes differenzierte Strukturgleichungsmodellierung unterstützt die Sichtweise der Lebensverlaufsperspektive, dass studienbezogene ebenso wie forschungsbezogene Auslandsaufenthalte nicht das Ergebnis einer Entscheidung zu einem spezifischen Zeitpunkt, sondern die Konsequenz einer Reihe von Entscheidungen und Erfahrungen sind, die über viele Jahre hinweg getroffen beziehungsweise gemacht wurden (Findlay, Stam, King, & Ruiz-Gelices, 2005; Salisbury u. a., 2009; Carlson, 2013).

Das Modell liefert deutliche Hinweise auf die Existenz von Matthäus-Effekten im Bildungs- und Wissenschaftssystem: Es untermauert, dass Studierende hoher sozialer Herkunft häufiger einen Auslandsaufenthalt im Studium durchführen (Netz, 2015; Netz & Finger, 2016), und dass diese Tendenz maßgeblich dadurch vermittelt ist, dass Studierende hoher sozialer Herkunft häufiger schon während der Schulzeit durch Auslandsaufenthalte lernen, international mobil zu sein (Lörz u. a., 2016). Studienbezogene Auslandsmobilität ist wiederum positiv assoziiert mit späteren Auslandsaufenthalten zu Forschungszwecken. Die skizzierten Zusammenhänge verdeutlichen zum einen, dass Kinder sozial privilegierter Eltern bereits während ihrer Schul- und Studienzeit kumulative Vorteile (DiPrete & Eirich, 2006) aufbauen, die es ihnen in einer späteren wissenschaftlichen Karriere vereinfachen, mit dem Erfordernis internationaler Mobilität umzugehen. Zum anderen stützen sie die aus der ökonomischen Migrationstheorie abgeleitete Hypothese, dass studienbezogene Auslandsmobilität die Kosten von nachfolgender Mobilität senkt und zu Lerneffekten führt (DaVanzo, 1981; Faggian u. a., 2007; Kratz & Netz, 2016).

Studienbezogene Auslandsmobilität ist des Weiteren positiv mit der Einmündung in internationale Forschungskontexte assoziiert.³² Dies kann als Anzeichen verstanden werden, dass

³² Die Internationalität von Forschungskontexten wurde über ein Messmodell zweiter Ordnung abgebildet. Dieses enthält zwei latente Konstrukte (die Internationalität der institutionellen Umgebung und die Internationalität des disziplinären Umfelds), welche jeweils anhand von fünf Items gemessen wurden.

geografische Mobilität den Horizont der als realistisch wahrgenommenen Optionen erweitert (wie von Speare u. a., 1975, bezogen auf Wohnortwechsel vorgeschlagen), sodass für studienbezogen auslandserfahrene Absolvent*innen eher eine Beschäftigung in einem internationalen Forschungskontext in Frage kommt. Studienbezogen auslandserfahrene Nachwuchswissenschaftler*innen stehen außerdem häufiger in regelmäßigem Kontakt zu Wissenschaftler*innen im Ausland. Derartige internationale Netzwerke sind – ebenso wie die Arbeit in internationalen Forschungskontexten – wiederum positiv assoziiert mit Plänen für zukünftige Forschungsaufenthalte im Ausland. Dies entspricht der Argumentation von Massey & Espinosa (1997), dass geografische Mobilität durch den Ausbau von Netzwerken zur Akkumulation von sozialem Kapital führt, auf das im Falle weiterer Mobilitätsepisoden zurückgegriffen werden kann.

Sofern sich in weiterer Forschung die Vermutung bestätigt, dass es sich bei den positiven Zusammenhängen von studienbezogener Auslandsmobilität mit der Arbeit in internationalen Forschungskontexten, der Einbettung in internationale Netzwerke und der Neigung zur internationalen Mobilität in der wissenschaftlichen Laufbahn um kausale Wirkungsmechanismen handelt (vergleiche Kapitel 5.2), könnte studienbezogene Auslandsmobilität langfristig zum beruflichen Erfolg im Wissenschaftssystem beitragen. Internationale Mobilität beziehungsweise eine internationale Ausrichtung in der wissenschaftlichen Karriere können den Weg zu internationalen wissenschaftlichen Kollaborationen ebnen und, teils hierdurch vermittelt, die Anzahl beziehungsweise Qualität sowie die Zitationsfrequenz von Publikationen erhöhen (Jonkers & Cruz-Castro, 2013; Andújar u. a., 2015).

Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse der einzelnen Beiträge

Im Einklang mit den theoretischen Überlegungen und anderen Studien verdeutlichen die Beiträge zur Dissertation, dass verschiedene Studierendengruppen ungleiche Chancen haben, im Studium auslandsmobil zu werden. Sie liefern sogar Hinweise, dass sich diesbezügliche Ungleichheiten im Verlauf des Bologna-Prozesses vergrößert haben. Gleichzeitig zeigen sie, dass studienbezogene Auslandserfahrung im wissenschaftlichen wie nichtwissenschaftlichen Beschäftigungssektor einen international ausgerichteten und erfolgreichen Erwerbsverlauf wahrscheinlicher machen kann. Dies impliziert, dass verschiedene Studierendengruppen auch ungleiche Chancen haben, von den erwerbsbezogenen Vorteilen studienbezogener Auslandsmobilität zu profitieren. Studienbezogene Auslandsmobilität kann demzufolge einen Mechanismus darstellen, der Ungleichheiten vom Bildungssystem langfristig auf den Arbeitsmarkt überträgt (vergleiche ebenso Kratz, 2012, 2015). Sollte diese These weiteren Überprüfungen standhalten (vergleiche Kapitel 5.2), würde sich die Forschung zur Studierendenmobilität in die breitere bildungs- und arbeitsmarktsoziologische Lebensverlaufsforchung einreihen, die argumentiert, dass Internationalisierungsprozesse zur Ausweitung von Ungleichheiten führen (beispielsweise Buchholz u. a., 2009; Mills, 2009).

5.2 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Die Dissertation verweist ebenfalls auf weiteren Forschungsbedarf. Dieser ergibt sich aus aktuellen Datenunzulänglichkeiten, methodischem Verbesserungspotenzial und neuen Fragestellungen, welche die Beiträge zur Dissertation und andere Studien in den letzten Jahren aufgeworfen haben.

Möglichkeiten zur Verbesserung der Datenbasis

Durch ihren Fokus auf Studierende und Absolvent*innen erlauben die in den analysierten Datensätzen enthaltenen Variablen im Vergleich zu allgemeinen Bevölkerungsumfragen zwar bereits, Determinanten und Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität recht detailliert zu untersuchen. Dennoch sind alle Beiträge zur Dissertation in unterschiedlichem Maße dadurch limitiert, dass die analysierten Daten nicht eigens zur Überprüfung der entwickelten theoretischen Modelle erhoben wurden. Deshalb konnten **einige theoretische Komponenten nicht hinreichend operationalisiert** werden. Dies kann insbesondere bei der Ermittlung der relativen Bedeutung spezifischer Einflussfaktoren zu Ungenauigkeiten führen, wie beispielsweise bei der Dekomposition von Kratz & Netz (2016).³³

Einschränkungen entstehen außerdem durch **unbeobachtete Heterogenität**. Beispielsweise könnten Maße für die grundsätzliche Weltoffenheit sowie die Mobilitätserfahrung von Familienangehörigen und signifikanten Anderen helfen, die spätere Einstellung von Studierenden zur Auslandsmobilität und diesbezügliche Unterschiede zwischen Studierendengruppen noch besser zu erklären. Auch durch den zusätzlichen Einbezug von Persönlichkeitsmerkmalen könnten die entwickelten Modelle möglicherweise verbessert werden. Denn Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen nicht nur, ob Studierende einen Auslandsaufenthalt durchführen. Da studienbezogene Auslandsmobilität ebenso die Persönlichkeit beeinflussen kann (Zimmermann & Neyer, 2013), könnten Persönlichkeitsmerkmale sich auch als weitere intervenierende Variablen erweisen, die den Effekt von studienbezogener Auslandsmobilität auf den Berufsverbleib erklären.

Wie bereits in Kapitel 3.1 angedeutet, ließen sich die entwickelten theoretischen Modelle besser testen und die Forschung zur studienbezogenen Auslandsmobilität im Allgemeinen voranbringen, wenn **umfassendere Längsschnittdaten** zur Verfügung stünden. Diese müssten individuelle Lebensverläufe von frühen Sozialisationsphasen in der Kindheit bis weit in die Erwerbsbiografie hinein abbilden und sowohl detaillierte Angaben zur studienbezogenen Auslandsmobilität und deren möglichen Determinanten als auch zum beruflichen Werdegang enthalten. Idealerweise sollten diese Daten ex-ante und ex-post Messungen liefern, und zwar jeweils für Zeitpunkte vor und nach Phasen der Auslandsmobilität sowie für Zeitpunkte vor und nach den Mechanismen zur Erklärung etwaiger erwerbsbezogener Effekte. Die in der Dissertation und anderen Studien verwendeten Datensätze erlauben beispielsweise nicht, sauber zu messen, inwiefern studienbezogene Auslandsmobilität die interkulturelle Kompetenz verbessert und eine

³³ Weitere Details zu den jeweiligen Limitationen der Analysen und zu neuen Forschungsperspektiven finden sich in den einzelnen Beiträgen zur Dissertation in Kapitel 4.

Promotion wahrscheinlicher macht, und zu testen, inwiefern möglicherweise veränderte Kompetenzniveaus den Berufsverbleib beeinflussen (Kratz & Netz, 2016). Ebenso geben sie keinen Aufschluss darüber, ob studienbezogene Auslandsmobilität das Interesse an einer international ausgerichteten Beschäftigung weckt oder lediglich als Strategie zur Vorbereitung auf eine ohnehin geplante internationale Karriere dient (für Details zu dieser Argumentation siehe Findlay, Prazeres, McCollum, & Packwood, 2017; Netz & Jaksztat, 2017). Aktuell verfügbare Datensätze erlauben grundsätzlich nicht, die letztendlichen Konsequenzen studienbezogener Auslandsmobilität in Abhängigkeit der ursprünglichen Motive für studienbezogene Auslandsmobilität zu untersuchen. Somit bleibt beispielsweise die Frage unbeantwortet, inwiefern Studierende auch dann in erwerbsbezogener Hinsicht von Auslandsmobilität profitieren, wenn sie vorrangig aus hedonistischen Motiven ins Ausland gehen.

Mit Ausnahme von Netz (2015) sind alle Beiträge zur Dissertation **auf Deutschland beschränkt**. Weiterführende Forschung könnte daher eruieren, inwiefern sich die vorgeschlagenen Modelle auch in anderen Ländern zur Erklärung der Selektivitäten beim Zugang zu Auslandsaufenthalten und der erwerbsbezogenen Effekte von Auslandsaufenthalten eignen.

Auch die **Verwendung einer umfassenderen Definition von studienbezogener Auslandsmobilität** in der derzeitigen Datenerfassungspraxis erscheint vielversprechend. Brooks & Waters (2010) argumentieren beispielsweise, dass auch nicht-bildungsbezogene Auslandsaufenthalte im familiären Kontext zu Lerneffekten im Umgang mit kultureller Fremdheit führen, was spätere studienbezogene Auslandsaufenthalte wahrscheinlicher machen sollte. Die verwendeten Datenquellen berücksichtigen derartige Mobilitätsformen nicht systematisch. Außerdem erfassen sie studienbezogene Auslandsmobilität in Form von ganzen Studiengängen (*degree mobility*) nicht ausreichend – insbesondere dann nicht, wenn Studierende nach einem Schulabschluss in Deutschland das vollständige Studium oder nach einem Bachelor einen vollständigen Master im Ausland absolvieren. Dies könnte bedeuten, dass bisherige Analysen das Ausmaß der sozialen Ungleichheit im Bereich der Auslandsmobilität unterschätzen. Möglicherweise absolvieren Studierende hoher sozialer Herkunft überproportional häufig komplette Studiengänge im Ausland, um sich von der breiten Masse der Studierenden abzuheben. Diese Tendenz könnte sogar durch die Einführung der gestuften Studienstruktur im Verlauf des Bologna-Prozesses zugenommen haben, da es plausibel ist, dass vor allem Studierende hoher sozialer Herkunft nach dem Bachelor in Deutschland einen Master im Ausland antreten (Netz & Finger, 2016).

Es gibt zumindest Anzeichen, dass das Phänomen der *degree mobility* unter deutschen Studienberechtigten im Zeitverlauf an Bedeutung gewonnen hat. Während das Statistische Bundesamt im Jahr 2000 noch etwa 52.100 deutsche Studierende im Ausland registrierte, waren es im Jahr 2014 bereits 137.300 (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 29, 2017, S. 31). Insofern erfassen die auf Deutschland beschränkten Erhebungen einen wachsenden Teil von relevanten Individuen nicht. Diese Art der **Stichprobenverzerrung ist charakteristisch für weite Teile der derzeitigen Mobilitätsforschung**. Bisher sind die Implikationen jedoch nur schwer einzuschätzen. Denn auf Basis der vorhandenen Datenquellen lässt sich kaum zufriedenstellend beurteilen, inwiefern statistische Modellierungen aufgrund der selektiven Attrition von mobilen

Personen an den verschiedenen Schwellen im Bildungssystem und Arbeitsmarkt Effekte unterschätzen, überschätzen oder sogar hinsichtlich der Effektrichtung falsch schätzen.³⁴ Auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene rechtfertigt diese Problematik die Kritik am methodologischen Nationalismus in den Sozialwissenschaften (Beck & Beck-Gernsheim, 2009). Die Forschung zu den Determinanten und Effekten internationaler Mobilität dürfte in dem Maße limitiert bleiben, wie die einschlägige Theoriebildung und insbesondere die Datenerfassungspraxis in nationalen Strukturen verhaftet bleibt.

Methodisches Verbesserungspotenzial

Weiteres Verbesserungspotenzial besteht in methodischer Hinsicht. Wie weite Teile der quantitativen Forschung zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität verwendet Netz (2015) *Odds Ratios* als Ausgabeformat für Regressionskoeffizienten.³⁵ Daher wurden in dem Beitrag **nur Effektrichtungen und nicht Effektgrößen international verglichen**. Im Rahmen weiterführender Forschung könnte insofern untersucht werden, welche Determinanten sich in welchen Ländern als besonders einflussstark erweisen, und ob sich diesbezüglich bestimmte Ländercluster identifizieren lassen – zum Beispiel in Abhängigkeit der allgemeinen Selektivität nationaler Bildungssysteme und der nationalen Praktiken zur Förderung internationaler Mobilität. Hierfür wäre es erforderlich, die teils bereits nach standardisierten Verfahren erhobenen Daten aus nationalen Studierendenbefragungen (Hauschildt u. a., 2015, S. 255–256) in einem harmonisierten Datensatz zusammenzuführen. Analysen derartiger Datensätze könnten Aufschluss darüber geben, welche Studierendengruppen am ehesten Unterstützung brauchen beziehungsweise in welcher Hinsicht der Grenznutzen politischer Interventionen am größten wäre.

Eine nach wie vor zentrale Herausforderung in der Forschung zu studienbezogener Auslandsmobilität liegt in der Ermittlung kausaler Wirkungsmechanismen (vergleiche ebenso Waibel u. a., 2017, S. 93). Zwar wurde in den Beiträgen zur Dissertation versucht, theoretische Mechanismen zu identifizieren und zu testen, die den Zugang zu studienbezogener Auslandsmobilität und die beobachteten erwerbsbezogenen Vorteile von auslandserfahrenen Absolvent*innen erklären. Doch die verwendeten **Methoden erlauben nicht immer zufriedenstellende kausale Rückschlüsse**. Dies betrifft zum Beispiel die linearen und nicht-linearen Dekompositionsmodelle. Diese sind hilfreich, um mögliche erklärende Mechanismen zu

³⁴ Diesbezüglich existieren zum Beispiel in Norwegen (Wiers-Jenssen, 2008, S. 127) und Zypern (Netz, 2011, S. 47–48) interessante Lösungsansätze. Dort liefern Studierende in regelmäßigen Abständen Informationen an die nationalen Register der Institutionen zur Ausgabe der universellen Studienförderung. Die Lieferung ist verpflichtend für Studierende, die eine finanzielle Förderung erhalten wollen. In der Vergangenheit waren die gezahlten Beiträge so hoch, dass nach Einschätzung von Wiers-Jenssen (2008) und dem Statistischen Service der Republik Zypern auch Studierende, die für ihr komplettes Studium ins Ausland gehen, einen Anreiz hatten, sich in Norwegen beziehungsweise Zypern registrieren zu lassen. Auf Basis der Register der Förderinstitutionen lassen sich folglich halbwegs zuverlässige Befragungen von Studierenden durchführen, die sowohl kurz- als auch längerfristig im Ausland verweilen.

³⁵ Dies war notwendig, weil die Analysen außerhalb Deutschlands mit Statistikprogrammen durchgeführt wurden, die zum Analysezeitpunkt keine Ausgabeformate wie AME berechnen konnten.

identifizieren; weiterführende Forschung müsste nun jedoch testen, ob die Ergebnisse zu den einzelnen Mechanismen sich auch unter Anwendung anderer komplexer Verfahren zur Lösung von Endogenitätsproblemen als robust erweisen – jenseits der bereits von Kratz & Netz (2016) verwendeten FE-Modelle. Hier könnten beispielsweise FE-Modelle mit individuellen Steigungskoeffizienten (FEIS, für Details zur Methode siehe Kratz & Brüderl, 2013), *Propensity Score Matching* (PSM, für Details siehe Euler, Rami, Glaser, Reber, & Bacher, 2013; Rodrigues, 2013), Instrumentvariablenschätzungen (IV, für Details siehe Di Pietro, 2015; Parey, Ruhose, Waldinger, & Netz, 2017) und *Regression Discontinuity Designs* (RDD, für Details siehe Oosterbeek & Webbink, 2006, 2011) zur Anwendung kommen.

Weiterführende Fragestellungen

Schließlich ergeben sich aus den Beiträgen zur Dissertation und anderen jüngst publizierten Studien weitere Fragen für zukünftige Forschung. Dies betrifft zum einen den **Zusammenhang zwischen der Intention und der Realisierung von Auslandsaufenthalten**. Bisher wurde kaum untersucht, inwiefern Studienanfänger*innen mit Plänen für Auslandsaufenthalte diese im Studienverlauf tatsächlich realisieren (für eine Ausnahme siehe Luo & Jamieson-Drake, 2015) und aus welchen Gründen sie dies gegebenenfalls nicht tun. Außerdem wurde nicht ausreichend thematisiert, ob beziehungsweise warum in diesem Prozess Ungleichheiten entstehen, zum Beispiel weil Studierende niedriger sozialer Herkunft ihre Mobilitätsintentionen möglicherweise überproportional häufig verwerfen.

Während die Rolle der sozialen Herkunft bereits recht häufig im Mittelpunkt von Studien zu den Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität stand, wurde anderen soziodemografischen Merkmalen wie dem **Geschlecht, Migrationsstatus oder Alter relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet** (vergleiche ebenso die Einschätzung von Bilecen & Van Mol, 2017). Deutsche einschlägige Beiträge haben diese Faktoren lediglich als Kontrollvariablen berücksichtigt (Netz, 2014, S. 91). Auch international finden sich nur sehr wenige Studien, welche den Einfluss von Geschlecht (Salisbury, Paulsen, & Pascarella, 2010) und Migrationshintergrund (Simon & Ainsworth, 2012; Pungas, Täht, Realo, & Tammaru, 2015) auf Basis theoretischer Überlegungen untersuchen.

Die Forschung zur studienbezogenen Auslandsmobilität würde ebenfalls von einem stärkeren Fokus auf die moderierende Rolle kontextueller Faktoren profitieren. Über Merkmale wie das Studienfach und die Hochschulart hinaus könnten sich Analysen der Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität **intensiver mit dem Einfluss von Opportunitätsstrukturen auseinandersetzen**. Jüngere experimentelle Analysen suggerieren, dass die tatsächlichen Gelegenheitsstrukturen maßgeblich beeinflussen, ob Studierende Pläne für einen Auslandsaufenthalt entwickeln (Petzold & Moog, 2017). Auch aus Sicht der Hochschulpolitik wäre zusätzliches Wissen über den Einfluss struktureller Kontextmerkmale zentral, weil die Politik diese Strukturen – anders als die persönlichen Merkmale der Studierenden – im Sinne ihrer Ziele verändern kann. Relevante Aspekte der Opportunitätsstrukturen umfassen zum einen die politischen, sozialen und ökonomischen Merkmale von nationalen Kontexten (Rodríguez u. a., 2011; Beine u. a., 2014; Perkins & Neumayer, 2014; Van Mol & Timmerman, 2014; Perna u. a.,

2015; Kuhn, 2016; Vögtle & Windzio, 2016).³⁶ Zum anderen dürften die Präsenz und Qualität institutioneller Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie die Zugänglichkeit und monetäre Ausstattung von Stipendienprogrammen von Bedeutung sein. Aus ungleichheitstheoretischer Perspektive stellt sich die Frage, ob derartige Angebote das Ausmaß sozialer Ungleichheit im Bereich der Auslandsmobilität schmälern, nicht beeinflussen oder gar vergrößern.

In der Forschung zu den Effekten studienbezogener Auslandsmobilität ist eine **stärkere Berücksichtigung von Beschäftigungskontexten sinnvoll** – sowohl in empirischen Modellspezifikationen als auch in der Theoriebildung (vergleiche ebenso Waibel u. a., 2017, S. 93). Die Beiträge zur Dissertation haben bereits verdeutlicht, dass die erwerbsbezogenen Effekte von studienbezogener Auslandsmobilität in Abhängigkeit des Beschäftigungssektors und der internationalen Ausrichtung der beschäftigenden Institution variieren. Auch in Abhängigkeit des absolvierten Studienfachs zeigten sich Unterschiede. Hier wäre zu prüfen, ob die Spezifität der absolvierten Studienfächer (für Details zum Konzept siehe Leuze, 2010b, 2011) und das Ausmaß der Professionalisierung der späteren Erwerbstätigkeiten von Absolvent*innen die Effekte der Auslandserfahrung moderieren. In stark professionalisierten und reglementierten Berufszweigen mit formalisierten Laufbahnen wie dem (nicht-fremdsprachlichen) Lehramt und dem (nicht wissenschaftlich tätigen) Ärztestand sind der Signalwert von Auslandserfahrung möglicherweise niedriger und die im Ausland (weiter)entwickelten Kompetenzen vielleicht weniger wichtig als in den geringer spezifizierten Beschäftigungen, in die Absolvent*innen der Kultur-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften traditionell einmünden.

Die erwerbsbezogenen Effekte studienbezogener Auslandsmobilität dürften zudem **nach Länderkontexten differieren**, unter anderem weil Länder sich hinsichtlich der beruflichen Spezifität ihrer Hochschulbildung und der Segmentation akademischer Arbeitsmärkte unterscheiden (Leuze, 2007). Der Wert von durch Auslandserfahrung (weiter)entwickelten Kompetenzen sollte ebenfalls von der Offenheit und internationalen Verflechtung nationaler Volkswirtschaften abhängen. Ebenso sollten strukturelle und zyklische ökonomische Gegebenheiten sowie regionale Differenzen in der ökonomischen Leistungsfähigkeit beeinflussen, inwieweit Absolvent*innen zum Beispiel durch Arbeitgeberwechsel ihre Karriere beflügeln können. Überdies sollte der Signalwert von studienbezogener Auslandsmobilität davon abhängen, wie hoch der Anteil von auslandserfahrenen Absolvent*innen in einem Land ist. Diesbezüglich könnte die These von Teichler & Janson (2007) eingehender getestet werden, dass der erwerbsbezogene Wert von studienbezogener Auslandserfahrung mit der abnehmenden Exklusivität solcher Erfahrung über die Zeit gesunken ist.

Des Weiteren sollte sich die Forschung zu den Auswirkungen studienbezogener Auslandsmobilität stärker mit Effektheterogenitäten (*heterogeneous treatment effects*, für Details siehe Xie, Brand, & Jann, 2012) befassen, das heißt mit Unterschieden in der Wirkung studienbezogener Auslandsmobilität in Abhängigkeit der Wahrscheinlichkeit eines

³⁶ Wie im Bereich von Makroanalysen der Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität bereits üblich, könnten auch Mikroanalysen länderspezifische Kontextmerkmale nicht nur als entscheidungsrelevante *Push*-Faktoren (Merkmale des aktuellen Aufenthaltslands), sondern auch als *Pull*-Faktoren (Merkmale verschiedener möglicher Zielländer) berücksichtigen.

Auslandsaufenthalts beziehungsweise – einem weiter gefassten Begriffsverständnis zufolge – nach Gruppen von Studierenden. Dies wäre eine wichtige Voraussetzung, um die **Konsequenzen von ungleichen Chancen zur Durchführung von Auslandsaufenthalten weiter untersuchen** zu können. Zwar kann beispielsweise der Befund als gesichert gelten, dass Studierende hoher sozialer Herkunft anteilig häufiger ins Ausland gehen als Studierende niedriger sozialer Herkunft und insofern mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in den Genuss erwerbsbezogener Vorteile von Auslandserfahrung kommen. Nicht geklärt ist jedoch die Frage nach den relativen Renditen, das heißt ob Studierende hoher sozialer Herkunft mehr, genauso viel oder weniger profitieren, wenn sie ins Ausland gehen. Erste Analysen für Absolvent*innen italienischer Hochschulen legen nahe, dass vor allem Studierende niedriger beziehungsweise mittlerer Herkunftsgruppen in erwerbsbezogener Hinsicht von Auslandsaufenthalten profitieren (Di Pietro, 2015; Sorrenti, 2017). Dieser Befund lässt sich jedoch nicht auf andere Hochschulräume verallgemeinern. Unterschiede in den Effekten studienbezogener Auslandsmobilität nach weiteren individuellen Merkmalen – wie dem Geschlecht, Migrationsstatus oder Alter – scheinen noch nicht Gegenstand theoriegeleiteter Forschungsarbeiten gewesen zu sein.

Weiteres Potenzial für zukünftige Forschung bietet die **Differenzierung nach Typen von studienbezogener Auslandsmobilität**, sowohl in der Forschung zu deren Determinanten als auch in der Forschung zu deren Effekten. Spielen die in der Dissertation getesteten Mechanismen beispielsweise eine unterschiedliche Rolle in Abhängigkeit des betrachteten Typs studienbezogener Auslandsmobilität? Und gibt es jenseits der identifizierten Typen von exklusiven Auslandsaufenthalten weitere, die Studierende hoher sozialer Herkunft als Distinktionskanäle nutzen? Hierzu könnten Aufenthalte in besonders exklusiven Zielländern beziehungsweise Hochschulsystemen, an besonders prestigeträchtigen Hochschulen oder in bestimmten Städten im Ausland zählen (Netz & Finger, 2016; Gerhards, Hans, & Drewski, 2017; Prazeres u. a., 2017). Auch die Art des Auslandsaufenthalts ist eine mögliche Distinktionsdimension. In einer Analyse von Masterabsolvent*innen deutscher Hochschulen der Jahrgänge 2013 und 2014 kommen Neumeyer & Pietrzyk (2016) allerdings zu dem Schluss, dass die soziale Herkunft nicht beeinflusst, ob Studierende mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Auslandsstudienphase als ein Auslandspraktikum absolvieren. Kratz & Netz (2016) liefern Hinweise, dass Auslandspraktika sich in erwerbsbezogener Hinsicht geringfügig mehr auszahlen als Studienphasen im Ausland. Es ist jedoch bisher nicht bekannt, inwiefern die Effekte von Auslandsaufenthalten zusätzlich in Abhängigkeit vom Gastland und der Reputation der Gasthochschule sowie der im Ausland verbrachten Zeit variieren. Des Weiteren ist die Frage unbeantwortet, ob die Effekte eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts von dessen Timing im Studienverlauf abhängen (vergleiche Kapitel 2.1 für detailliertere Überlegungen zu diesem Aspekt).

Schließlich erscheint der **Einbezug weiterer abhängiger Variablen lohnenswert**. Zwar hat die Dissertation verschiedene erwerbsbezogene Merkmale berücksichtigt, die in der Forschung zu studienbezogener Auslandsmobilität zuvor keine große Beachtung gefunden hatten (Art des Arbeitsverhältnisses, berufliche Stellung, Adäquanz der Beschäftigung, subjektive berufliche Zufriedenheit). Dies geschah jedoch nur im Rahmen deskriptiver Analysen. Diese

abhängigen Variablen – ebenso wie die Karriereplanungsfähigkeit (Waibel u. a., 2017, S. 93) – könnten daher in zukünftigen multivariaten Analysen eingehender betrachtet werden. Ebenso ließe sich im Rahmen von Sequenzmusteranalysen beziehungsweise *Optimal Matching* Analysen (Abbott & Tsay, 2000; Brzinsky-Fay, Kohler, & Luniak, 2006) untersuchen, inwiefern sich die Karriereverläufe von auslandserfahrenen und nicht auslandserfahrenen Absolvent*innen unterscheiden – zum Beispiel hinsichtlich der Dauer und Anzahl unterschiedlicher Erwerbsepisoden sowie der Zeit bis zur Erlangung eines stabilen Beschäftigungsverhältnisses.

Die vorgeschlagenen Folgeanalysen könnten auch noch eingehender als vorhandene Studien eruieren, ob studienbezogene Auslandsmobilität in bestimmten Erwerbs- beziehungsweise Lebensbereichen systematisch negative Konsequenzen zeitigt. Dabei könnten über die Analyse erwerbsbezogener Effekte hinaus auch expliziter nicht-monetäre Konsequenzen von studienbezogener Auslandsmobilität berücksichtigt werden. In dieser Hinsicht bestehen beispielsweise Anschlussmöglichkeiten an die Forschungsfelder, welche sich mit den Konsequenzen von Migration für die Beziehungsstabilität (Boyle, Kulu, Cooke, Gayle, & Mulder, 2008; Caarls & Mazzucato, 2015) und die Lebenszufriedenheit im weiteren Sinne auseinandersetzen (beispielsweise De Jong, Chamratrithirong, & Tran, 2002; Bartram, 2013; Nowok, van Ham, Findlay, & Gayle, 2013).

5.3 Politische Implikationen

Die Ergebnisse der Dissertation und anderer Studien legen nahe, dass der normative Ausgangspunkt des hochschulpolitischen Diskurses zugunsten von studienbezogener Auslandsmobilität gerechtfertigt sein könnte. Denn für die einleitend erwähnten, von der Hochschulpolitik in Aussicht gestellten individuellen Vorteile von studienbezogener Auslandsmobilität finden sich empirische Belege: Studienbezogene Auslandsmobilität beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung und die interkulturellen Kompetenzen positiv. Sie bereitet den Ergebnissen der Dissertation zufolge auf eine spätere Beschäftigung in einem internationalisierten Arbeitsmarkt und auf erwerbsbedingte Mobilität vor. Sogar im Hinblick auf den beruflichen Erfolg wurden leicht positive Effekte festgestellt. Beispielsweise führt studienbezogene Auslandserfahrung in bestimmten Beschäftigungskontexten zu einem geringfügig höheren Einkommen. Vor diesem Hintergrund lassen sich die **hohen Summen rechtfertigen, die in die Förderung studentischer Auslandsmobilität investiert werden.**

Studienbezogene Auslandsmobilität stellt einerseits ein politisches Instrument dar, um Hochqualifizierte auf Leben und Arbeit in einer internationalisierten und kulturell diversen Gesellschaft vorzubereiten. Andererseits kann sie aber auch Ungleichheiten vom Bildungssystem auf den Arbeitsmarkt übertragen und somit zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Zum Beispiel könnte die Tatsache, dass Studierende niedriger sozialer Herkunft seltener ins Ausland gehen, zur ungleichen Verteilung der Vorteile von studienbezogener Auslandsmobilität führen. Dieser Zusammenhang wäre insbesondere deshalb problematisch, weil Studierendenmobilität großflächig aus öffentlichen Geldern finanziert wird und es sich somit um eine **öffentlich subventionierte Zementierung von sozialer Ungleichheit** handeln würde.

Die Dissertation hat gezeigt, dass der Zugang zu Auslandsmobilität im Verlauf des Bologna-Prozesses sozial selektiver geworden ist. Der Ausbau leistungsbasierter Mobilitätsstipendien kam überproportional stark den Studierenden aus Akademikerfamilien zugute. Politische Ausgleichsmaßnahmen wie die BAföG-Reform von 2001 mögen zwar einer weiteren Verschärfung von sozialer Ungleichheit vorgebeugt haben; beseitigen konnten sie diese Ungleichheit aber nicht. In dem Kontext kann positiv beurteilt werden, dass sich der DAAD als wichtigste deutsche Institution zur Förderung von Studierendenmobilität durch sein Jahresthema 2014 eindeutig zu „Chancengerechtigkeit in Bildung und Wissenschaft“ bekannt und in seiner Strategie 2020 entsprechend selbstverpflichtet hat: „Der DAAD tritt für Chancengleichheit ein und wird in einzelnen Programmen Personen aus unterprivilegierten Gruppen mit hohem akademischem Potenzial gezielt fördern“ (DAAD, 2013, S. 10). Fraglich ist jedoch, ob sich die soziale Selektivität von studienbezogener Auslandsmobilität beseitigen lässt, wenn der Anspruch aufrechterhalten wird, weiterhin vorrangig die akademisch Leistungsfähigsten zu fördern. Gemessen an Noten während und zum Abschluss des Hochschulstudiums besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer hohen sozialen Herkunft und der akademischen Leistungsfähigkeit (Smith & Naylor, 2001; Lörz & Schindler, 2016). Daher ist zu vermuten, dass Studierende hoher sozialer Herkunft auch weiterhin anteilig häufiger von Mobilitätsstipendien profitieren. Aus egalitärer Sicht bedürfte es weiterer **zielgruppenspezifischer Maßnahmen zur nachhaltigen Beseitigung der Selektivität von Auslandsmobilität**, das heißt Studierende mit vergleichsweise niedriger Mobilitätswahrscheinlichkeit müssten – stärker als bisher – durch bedarfsgerechte Maßnahmen unterstützt werden.

Diesbezüglich lassen sich einige **Handlungsoptionen** aus den Ergebnissen der Dissertation ableiten: Um die Mobilität von Studierenden – und speziell die von Studierenden niedriger Herkunft – zu erhöhen, müsste deren Angst vor einer zusätzlichen finanziellen Belastung eingedämmt werden, ob durch die Erhöhung von Stipendiansätzen oder maßgeschneiderte Informationskampagnen. Der Angst, durch einen Auslandsaufenthalt das Studium zu verlängern, könnte durch eine flexiblere Anrechnungspraxis und die flächendeckende Einrichtung von Mobilitätsfenstern in den Curricula von Studiengängen begegnet werden. Eine wesentliche Herausforderung dürfte darin liegen, den Nutzen studienbezogener Auslandsmobilität zu vermitteln. Denn sobald Studierende einen Nutzen in einem Auslandsaufenthalt erkennen und sich dafür entschieden haben, sehen sie sich tendenziell mit Hindernissen wie Informationsdefiziten, Organisationsaufwand, mangelnden Ressourcen und starren Studienstrukturen konfrontiert, welche die Hochschulpolitik theoretisch durch ad-hoc Interventionen beseitigen könnte.

Die Ergebnisse der Dissertation verdeutlichen andererseits, dass **auf Hochschulebene angesiedelte Maßnahmen zur Ungleichheitsreduktion in ihrer Reichweite limitiert** bleiben dürften. Hinsichtlich des Mobilitätsverhaltens im Studium werden entscheidende Weichen bereits in frühen Sozialisations- beziehungsweise Bildungsphasen gestellt. Die Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz und Auslandsaufenthalte zu Schulzeiten scheinen eine positive Bewertung von späterer studienbezogener Auslandsmobilität zu befördern. Daher wäre es aus egalitärer Sicht zentral, Studierende niedriger sozialer Herkunft in finanzieller und mentaler

Hinsicht bereits bei der Planung und Durchführung von schulischen Auslandsaufenthalten stärker zu unterstützen.

Die Interdependenz von Schul- und Hochschulpolitik ist auch am Beispiel der vergleichsweise geringen Neigung zur Auslandsmobilität in Lehramtsstudiengängen deutlich geworden. Die Förderung von Auslandsmobilität in diesen Studiengängen würde sich indirekt die **Multiplikatorenrolle der zukünftigen Lehrer*innen** zunutze machen. Vermutlich können Lehrer*innen besser die Vorteile von bildungsbezogener Auslandsmobilität vermitteln – und hierbei auch auf sozialgruppenspezifische Informationsbedarfe eingehen – wenn sie selbst derartige Auslandserfahrung gesammelt haben und als Vorbilder fungieren können.

Die international vergleichenden Analysen im Rahmen der Dissertation liefern erste Hinweise, dass es zwar länderspezifische Mobilitätshindernisse gibt, die durch länderspezifische Maßnahmen in Angriff genommen werden müssten. Es zeigen sich jedoch auch zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen den untersuchten Ländern hinsichtlich der Mobilitätsbarrieren. Hierzu zählen die bereits diskutierte geringe Auslandsaffinität von Studierenden niedriger sozialer Herkunft und von Lehramtsstudierenden ebenso wie die niedrigen Mobilitätsquoten von älteren Studierenden, Studierenden mit Kindern und Studierenden, die bei ihren Eltern wohnen. Sofern politisch erwünscht wären diese Studierendengruppen folglich **mögliche Zielgruppen für supranationale und intergouvernementale Maßnahmen**.³⁷

Auch für die hochschulpolitische Diskussion über die weitere Erhöhung der Quote auslandserfahrener Studierender haben die Ergebnisse der Dissertation Implikationen. In den vergangenen Jahren hat die Hochschulpolitik Maßnahmen zur formalen Öffnung des Hochschulzugangs angestoßen, die nicht-traditionellen Studierenden den Weg an die Hochschulen ebnen sollten. Zuletzt bildeten nicht-traditionelle Studierende mit etwa drei Prozent der Studienanfänger*innen zwar noch eine Minderheit (Wolter, Dahm, Kamm, Kerst, & Otto, 2015, S. 12). In dem Maße, wie sich deren Anteil weiter erhöht, könnte sich jedoch ein **politischer Zielkonflikt in der Förderung von studentischer Auslandsmobilität** abzeichnen. Denn gerade nicht-traditionelle Studierende scheinen hinsichtlich ihrer Möglichkeit, einen Teil des Studiums im Ausland zu verbringen, tendenziell benachteiligt zu sein. Je mehr nicht-traditionelle Studierende ein Hochschulstudium antreten, desto schwieriger dürfte das Erreichen der ambitionierten Marke von 50 Prozent auslandserfahrenen Hochschulabsolvent*innen werden, wenn bei gleichbleibenden Investitionen auch die Chancengerechtigkeit im Bereich der Auslandsmobilität erhöht werden soll. Die wissenschaftliche Analyse der Determinanten und Effekte von Auslandsmobilität im Studium wird folglich auch in Zukunft spannend und gesellschaftlich bedeutsam bleiben.

³⁷ Die nationale und länderübergreifende Bildungspolitik wird nicht nur bei der Lösung der skizzierten Problematiken, sondern auch bei der Beseitigung der in Kapitel 5.2 beschriebenen Forschungslücken eine wichtige Rolle innehaben: Um die Robustheit und Verallgemeinerbarkeit von Analyseergebnissen in der Forschung zu internationaler Bildungs- und Erwerbsmobilität substanziell zu verbessern, wird die Koordinierung und Finanzierung von Datenerhebungen vonnöten sein, die individuelle Lebensverläufe möglichst umfassend und in einer möglichst großen Anzahl von relevanten Ländern erfassen.

Literaturverzeichnis³⁸

- Abbott, A., & Tsay, A. (2000). Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology: Review and Prospect. *Sociological Methods & Research*, 29(1), 3–33.
<https://doi.org/10.1177/0049124100029001001>
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. (2009). Rubikonmodell der Handlungsphasen. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 150–156). Göttingen: Hogrefe.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Akerlof, G. (1970). The Market for „Lemons“: Quality Uncertainty and the Market Mechanism. *The Quarterly Journal of Economics*, 84(3), 488–500. <https://doi.org/10.2307/1879431>
- Anderson, P., Lawton, L., Rexeisen, R., & Hubbard, A. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457–469. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.004>
- Andújar, I., Cañibano, C., & Fernandez-Zubieta, A. (2015). International Stays Abroad, Collaborations and the Return of Spanish Researchers. *Science Technology & Society*, 20(3), 322–348. <https://doi.org/10.1177/0971721815597138>
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193–216.
[https://doi.org/10.1016/0047-2727\(73\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0047-2727(73)90013-3)
- Aschinger, F., Epstein, H., Müller, S., Schaeper, H., Vöttiner, A., & Weiß, T. (2011). Higher education and the transition to work. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 267–282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auspurg, K., & Hinz, T. (2011). Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 62–73. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0104>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

³⁸ Das Literaturverzeichnis enthält nur Publikationen, die in den Kapiteln 1, 2, 3 und 5 zitiert werden. Die Beiträge zur Dissertation in Kapitel 4 enthalten weitere Literaturangaben.

- Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004). Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 103–120.
<https://doi.org/10.1177/003804070407700201>
- Bakalis, S., & Joiner, T. (2004). Participation in tertiary study abroad programs: the role of personality. *International Journal of Educational Management*, 18(5), 286–291.
<https://doi.org/10.1108/09513540410543420>
- Baron, B. (1993). The Politics of Academic Mobility in Western Europe. *Higher Education Policy*, 6(3), 50–54. <https://doi.org/10.1057/hep.1993.40>
- Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Bartram, D. (2013). Happiness and ‘economic migration’: A comparison of Eastern European migrants and stayers. *Migration Studies*, 1(2), 156–175.
<https://doi.org/10.1093/migration/mnt006>
- Bartus, T. (2005). Estimation of marginal effects using margeff. *The Stata Journal*, 5(3), 309–329.
- Bauer, G. (2010). Graphische Darstellung regressionsanalytischer Ergebnisse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 905–927). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_34
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2009). Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism For a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and Generation. *European Sociological Review*, 25(1), 25–36. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn032>
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49. <https://doi.org/10.1086/258724>
- Becker, R., & Hecken, A. (2009). Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25–45. <https://doi.org/10.1177/0001699308100632>
- Becker, R., & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41, 40–54.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003>
- Best, H., & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827–854). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Best, H., & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(2), 377–395.
<https://doi.org/10.1007/s11577-012-0167-4>
- Bilecen, B., & Van Mol, C. (2017). Introduction: international academic mobility and inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1241–1255.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1300225>
- Blau, P. (1960). Structural Effects. *American Sociological Review*, 25(2), 178–193.
<https://doi.org/10.2307/2092624>
- Blinder, A. (1973). Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates. *The Journal of Human Resources*, 8(4), 436–455. <https://doi.org/10.2307/144855>
- Blomström, M., & Kokko, A. (1998). Multinational Corporations and Spillovers. *Journal of Economic Surveys*, 12(3), 247–277. <https://doi.org/10.1111/1467-6419.00056>
- Blossfeld, H.-P. (1986). Career opportunities in the Federal Republic of Germany: a dynamic approach to the study of life-course, cohort, and period effects. *European Sociological Review*, 2(3), 208–225.
- Blossfeld, H.-P., Golsch, K., & Rohwer, G. (2007). *Event history analysis with Stata*. New York: Psychology Press.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H.-P., & von Maurice, J. (2011). Education as a lifelong process. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 19–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bodycott, P. (2009). Choosing a higher education study abroad destination: What mainland Chinese parents and students rate as important. *Journal of Research in International Education*, 8(3), 349–373. <https://doi.org/10.1177/1475240909345818>

- Borjas, G. (1987). Self-Selection and the Earnings of Immigrants. *American Economic Review*, 77(4), 531–553.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Hrsg.), *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (S. 71–112). London: Tavistock Publications.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. *Soziale Welt, Sonderband 2*, 183–199.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Boyle, P., Kulu, H., Cooke, T., Gayle, V., & Mulder, C. (2008). Moving and union dissolution. *Demography*, 45(1), 209–222. <https://doi.org/10.1353/dem.2008.0000>
- Brandt, G. (2012). *Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei Hochschulabsolvent(inn)en*. Hannover: HIS GmbH.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., & Jonsson, J. (2000). Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65(5), 754–772. <https://doi.org/10.2307/2657545>
- Briedis, K. (2007). *Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005*. Hannover: HIS GmbH.
- Brooks, R., & Waters, J. (2010). Social networks and educational mobility: the experiences of UK students. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 143–157. <https://doi.org/10.1080/14767720903574132>
- Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brown, C., & Medoff, J. (1989). The Employer Size-Wage Effect. *Journal of Political Economy*, 97(5), 1027–1059. <https://doi.org/10.1086/261642>

- Brzinsky-Fay, C., Kohler, U., & Luniak, M. (2006). Sequence analysis with Stata. *The Stata Journal*, 6(4), 435–460.
- Buchholz, S., Hofäcker, D., Mills, M., Blossfeld, H.-P., Kurz, K., & Hofmeister, H. (2009). Life Courses in the Globalization Process: The Development of Social Inequalities in Modern Societies. *European Sociological Review*, 25(1), 53–71. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn033>
- Budd, J., Konings, J., & Slaughter, M. (2005). Wages and International Rent Sharing in Multinational Firms. *Review of Economics and Statistics*, 87(1), 73–84. <https://doi.org/10.1162/0034653053327586>
- Caarls, K., & Mazzucato, V. (2015). Does International Migration Lead to Divorce? Ghanaian Couples in Ghana and Abroad. *Population*, 70(1), 127–150.
- Carlson, S. (2013). Becoming a Mobile Student – a Processual Perspective on German Degree Student Mobility. *Population, Space and Place*, 19(2), 168–180. <https://doi.org/10.1002/psp.1749>
- Chiswick, B. (1999). Are Immigrants Favorably Self-Selected? *American Economic Review*, 89(2), 181–185. <https://doi.org/10.1257/aer.89.2.181>
- Chiswick, B. (2008). Are immigrants favorably self-selected? An economic analysis. In C. Brettell & J. Hollifield (Hrsg.), *Migration Theory. Talking across Disciplines* (2. Aufl., S. 63–82). New York: Routledge.
- Chiswick, B., & Miller, P. (2003). The complementarity of language and other human capital: immigrant earnings in Canada. *Economics of Education Review*, 22(5), 469–480. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00037-2)
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DAAD. (2011). *Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. Die Sicht deutscher Unternehmen auf Auslandserfahrungen und Qualifikationen*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD).
- DAAD. (2013). *Strategie DAAD 2020*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD).
- DAAD, & DZHW. (2017). *Wissenschaft weltoffen 2017. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Daly, A., & Barker, M. (2005). Australian and New Zealand University Students' Participation in International Exchange Programs. *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 26–41. <https://doi.org/10.1177/1028315304271479>

- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *The Journals of Gerontology*, 58(6), 327–337.
<https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.S327>
- DaVanzo, J. (1981). Repeat migration, information costs, and location-specific capital. *Population & Environment*, 4(1), 45–73. <https://doi.org/10.1007/BF01362575>
- DaVanzo, J., & Morrison, P. (1981). Return and Other Sequences of Migration in the United States. *Demography*, 18(1), 85–101. <https://doi.org/10.2307/2061051>
- De Jong, G., Chamratrithirong, A., & Tran, Q.-G. (2002). For Better, For Worse: Life Satisfaction Consequences of Migration. *International Migration Review*, 36(3), 838–863.
<https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2002.tb00106.x>
- Dhondt, P. (2008). A Difficult Balance between Rhetoric and Practice: Student Mobility in Finland and Other European Countries from 1800 to 1930. In M. Byram & F. Dervin (Hrsg.), *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education* (S. 48–64). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Di Pietro, G. (2012). Does studying abroad cause international labor mobility? Evidence from Italy. *Economics Letters*, 117(3), 632–635. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2012.08.007>
- Di Pietro, G. (2015). Do Study Abroad Programs Enhance the Employability of Graduates? *Education Finance and Policy*, 10(2), 223–243. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00159
- Di Pietro, G., & Page, L. (2008). Who Studies Abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education*, 43(3), 389–398. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00355.x>
- DiPrete, T., & Eirich, G. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271–297.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–206). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Doeringer, P., & Piore, M. (1985). *Internal labour markets and manpower analysis*. Armonk, NY: M. E. Sharpe Inc.
- Doyle, S., Gendall, P., Meyer, L., Hoek, J., Tait, C., McKenzie, L., & Looiparg, A. (2010). An Investigation of Factors Associated With Student Participation in Study Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 471–490.
<https://doi.org/10.1177/1028315309336032>

- EHEA Ministerial Conference. (2012). Mobility for Better Learning. Mobility Strategy 2020 for the European Higher Education Area. Abgerufen von http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf
- Elder, G., & Giele, J. (2009). Life course studies: An evolving field. In G. Elder & J. Giele (Hrsg.), *The craft of life course research* (S. 1–24). New York: Guilford.
- Elder, G., Johnson, M., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In *Handbook of the Life Course* (S. 3–19). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Enders, C., & Bandalos, D. (2001). The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(3), 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
- Erikson, R., & Jonsson, J. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. Jonsson (Hrsg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (S. 1–63). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Euler, H., Rami, U., Glaser, E., Reber, G., & Bacher, J. (2013). Lohnt sich ein Auslandsaufenthalt während des Studiums? Ergebnisse der Evaluierung eines Förderprogrammes. *Die Betriebswirtschaft*, 73(5), 425–446.
- Europäische Kommission. (2010). „Jugend in Bewegung“. *Eine Initiative zur Freisetzung des Potenzials junger Menschen, um in der Europäischen Union intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum zu erzielen*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- European Commission. (2015). *Erasmus. Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014*. Brussels: European Commission.
- Faggian, A. (2014). Job Search Theory. In M. Fischer & P. Nijkamp (Hrsg.), *Handbook of Regional Science* (S. 59–73). Berlin: Springer.

- Faggian, A., McCann, P., & Sheppard, S. (2007). Human Capital, Higher Education and Graduate Migration: An Analysis of Scottish and Welsh Students. *Urban Studies*, 44(13), 2511–2528. <https://doi.org/10.1080/00420980701667177>
- Fairlie, R. (2005). An extension of the Blinder-Oaxaca decomposition technique to logit and probit models. *Journal of Economic and Social Measurement*, 30(4), 305–316.
- Falk, S., & Huyer-May, B. (2011). *Erfolgreich im Beruf. Bayerische Hochschulabsolventen fünf Jahre nach dem Studium*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF).
- Falk, S., & Küpper, H.-U. (2013). Verbessert der Dokortitel die Karrierechancen von Hochschulabsolventen? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(1), 58–77.
- Fehse, S., & Kerst, C. (2007). Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(1), 72–98.
- Findlay, A., Prazeres, L., McCollum, D., & Packwood, H. (2017). ‘It was always the plan’: international study as ‘learning to migrate’. *Area*, 49(2), 192–199. <https://doi.org/10.1111/area.12315>
- Findlay, A., Stam, A., King, R., & Ruiz-Gelices, E. (2005). International opportunities: searching for the meaning of student migration. *Geographica Helvetica*, 60(3), 192–200. <https://doi.org/10.5194/gh-60-192-2005>
- Finger, C. (2011). *The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process* (WZB Discussion Paper No. 503). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin (WZB).
- Finger, C. (2013). Diversität im Ausland? Die soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna Prozesses. *Qualität in der Wissenschaft*, 2/2013, 37–45.
- Friedberg, R. (2000). You Can’t Take It with You? Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital. *Journal of Labor Economics*, 18(2), 221–251. <https://doi.org/10.1086/209957>
- Gerhard, S. (2011). *Mobilität der Studierenden 2009. Absichten, Erfahrungen und Hindernisse*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Gerhards, J., & Hans, S. (2013). Transnational Human Capital, Education, and Social Inequality. Analyses of International Student Exchange. *Zeitschrift Für Soziologie*, 42(2), 99–117. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0203>

- Gerhards, J., Hans, S., & Drewski, D. (2017). Zentrum und Peripherie im globalen Wissenschaftssystem. Wie das symbolische Kapital von Universitäten die internationalen Mobilitätschancen von Soziologiestudierenden beeinflusst. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11577-016-0398-x>
- Goldstein, S., & Kim, R. (2006). Predictors of US college students' participation in study abroad programs: A longitudinal study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 507–521. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.001>
- Gollwitzer, P. (1990). Action phases and mind-sets. In T. Higgins & R. Sorrentino (Hrsg.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* (1. Aufl., Bd. 2, S. 53–92). New York: Guilford.
- Gross, C., Jobst, A., Jungbauer-Gans, M., & Schwarze, J. (2011). Educational returns over the life course. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 139–153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gross, C., & Jungbauer-Gans, M. (2007). Erfolg durch Leistung? Ein Forschungsüberblick zum Thema Wissenschaftskarrieren. *Soziale Welt*, 58(4), 453–471. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2007-4-453>
- Gross, C., Jungbauer-Gans, M., & Nisic, N. (2017). Cooperation and Career Chances in Science. In B. Jann & W. Przepiorka (Hrsg.), *Social dilemmas, institutions, and the evolution of cooperation* (S. 165–187). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Grotheer, M., Isleib, S., Netz, N., & Briedis, K. (Hrsg.). (2012). *Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005*. Hannover: HIS GmbH.
- Gwosć, C., Netz, N., Orr, D., Middendorff, E., & Isserstedt, W. (2012). *Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Halvorsen, R., & Palmquist, R. (1980). The Interpretation of Dummy Variables in Semilogarithmic Equations. *American Economic Review*, 70(3), 474–75.
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N., & Mishra, S. (2015). *Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. EUROSTUDENT V 2012–2015*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hayes, A. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>

- Hechter, M., & Kanazawa, S. (1997). Sociological rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, 23, 191–214.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heineck, G., & Matthes, B. (2012). Zahlt sich der Dokortitel aus? Eine Analyse zu monetären und nicht-monetären Renditen der Promotion. In N. Huber, A. Schelling, & S. Hornbostel (Hrsg.), *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation* (S. 85–99). Berlin: Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ).
- Herzog, H., Hofler, R., & Schlottmann, A. (1985). Life on the Frontier: Migrant Information, Earnings and Past Mobility. *Review of Economics and Statistics*, 67(3), 373–382. <https://doi.org/10.2307/1925965>
- Herzog, H., Schlottmann, A., & Boehm, T. (1993). Migration as Spatial Job–search: A Survey of Empirical Findings. *Regional Studies*, 27(4), 327–340. <https://doi.org/10.1080/00343409312331347595>
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., & Sommer, D. (2011). *Internationale Mobilität im Studium 2009. Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern*. Hannover: HIS GmbH.
- Heublein, U., Schreiber, J., & Hutzsch, C. (2011). *Entwicklung der Auslandsmobilität deutscher Studierender* (HIS:Projektbericht). Hannover: DAAD/HIS GmbH.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, 19(3), 319–334. <https://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>
- Hilmer, M. (2002). Student migration and institution control as screening devices. *Economics Letters*, 76(1), 19–25. [https://doi.org/10.1016/S0165-1765\(02\)00021-6](https://doi.org/10.1016/S0165-1765(02)00021-6)
- Hitlin, S., & Elder, G. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>
- Hoareau, C. (2010). *Financing EU Student Mobility: A Proposed Credit Union Scheme for Europe* (Research & Occasional Paper Series CSHE.17.10). Berkeley: University of California.

- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummelsheim, S., & Timmermann, D. (2010). Humankapital und Bildungsrendite – Die Perspektive der Wirtschaftswissenschaften. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 123–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92520-2_10
- Hutchison, E. (2011). A Life Course Perspective. In E. Hutchison (Hrsg.), *Dimensions of Human Behaviour: The Changing Life Course* (4. Aufl., S. 1–38). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jaksztat, S. (2014). Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? *Zeitschrift für Soziologie*, 43(4), 286–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0404>
- Jaksztat, S., Schindler, N., & Briedis, K. (2011). *Die internationale Ausrichtung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Hannover: HIS GmbH.
- Jann, B. (2008a). *FAIRLIE: Stata module to generate nonlinear decomposition of binary outcome differentials*. Abgerufen von <http://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s456727.html> (17.11.2017)
- Jann, B. (2008b). The Blinder-Oaxaca decomposition for linear regression models. *The Stata Journal*, 8(4), 453–479.
- Jonkers, K., & Cruz-Castro, L. (2013). Research upon return: The effect of international mobility on scientific ties, production and impact. *Research Policy*, 42, 1366–1377. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.05.005>
- Jonsson, J. (1999). Explaining Sex Differences in Educational Choice An Empirical Assessment of a Rational Choice Model. *European Sociological Review*, 15(4), 391–404. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a018272>
- Kalleberg, A., & Sørensen, A. (1979). The Sociology of Labor Markets. *Annual Review of Sociology*, 5(1), 351–379. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.05.080179.002031>
- Karlson, K., Holm, A., & Breen, R. (2012). Comparing Regression Coefficients Between Same-sample Nested Models Using Logit and Probit: A New Method. *Sociological Methodology*, 42(1), 286–313. <https://doi.org/10.1177/0081175012444861>
- Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43(1), 58–70. <https://doi.org/10.1093/sf/43.1.58>
- Kelo, M., Teichler, U., & Wächter, B. (2006). *EURODATA. Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens.

- King, R., & Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the European 'year abroad': effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9(3), 229–252. <https://doi.org/10.1002/ijpg.280>
- Klein, T. (2016). *Sozialstrukturanalyse. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kley, S. (2011). Explaining the Stages of Migration within a Life-course Framework. *European Sociological Review*, 27(4), 469–486. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq020>
- Kline, R. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3. Aufl.). New York: Guilford.
- Köhler, H., & Stock, M. (2004). *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*. Wiesbaden: Springer.
- Kohler, U., Karlson, K., & Holm, A. (2011). Comparing coefficients of nested nonlinear probability models. *The Stata Journal*, 11(3), 420–438.
- Kohler, U., & Kreuter, F. (2008). *Datenanalyse mit Stata. Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung* (3. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Koucký, J., Bartušek, A., & Kovařovic, J. (2010). *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950–2009*. Prague: Charles University.
- Krabel, S., & Flöther, C. (2014). Here Today, Gone Tomorrow? Regional Labour Mobility of German University Graduates. *Regional Studies*, 48(10), 1609–1627. <https://doi.org/10.1080/00343404.2012.739282>
- Kratz, F. (2012). Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die internationale Mobilität und den Stellensuchradius von Studierenden und Hochschulabsolventen. *Soziale Welt*, 63(1), 45–64. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2012-1-45>
- Kratz, F. (2015). *Parental Education, International Student Mobility, Regional Labor Migration and Wages (Dissertation)*. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Kratz, F., & Brüderl, J. (2013). Returns to Regional Migration: Causal Effect or Selection on Wage Growth? *Schmollers Jahrbuch*, 133(2), 227–238. <https://doi.org/10.3790/schm.133.2.227>
- Kratz, F., & Netz, N. (2016). Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility? *Studies in Higher Education*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1172307>

- Kroneberg, C., & Kalter, F. (2012). Rational Choice Theory and Empirical Research: Methodological and Theoretical Contributions in Europe. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 73–92. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145441>
- Kuhn, T. (2016). The Social Stratification of European Schoolchildren's Transnational Experiences: A Cross-Country Analysis of the International Civics and Citizenship Study. *European Sociological Review*, 32(2), 266–279. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv097>
- Kühne, M. (2009). *Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern: Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lam, S., Ng, T., & Feldman, D. (2012). The relationship between external job mobility and salary attainment across career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.002>
- Lang, F., & Neyer, F. (2004). Kooperationsnetzwerke und Karrieren an deutschen Hochschulen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(3), 520–538. <https://doi.org/10.1007/s11577-004-0076-2>
- Legewie, J. (2012). Die Schätzung von kausalen Effekten: Überlegungen zu Methoden der Kausalanalyse anhand von Kontexteffekten in der Schule. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(1), 123–153.
- Leuven Communiqué. (2009). Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf (17.11.2017)
- Leuze, K. (2007). What Makes for a Good Start? Consequences of Occupation-Specific Higher Education for Career Mobility: Germany and Great Britain Compared. *International Journal of Sociology*, 37(2), 29–53.
- Leuze, K. (2010a). Interne Arbeitsmärkte und die Karrieremobilität von Akademikerinnen und Akademikern in Deutschland und Großbritannien. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(4), 24–47.
- Leuze, K. (2010b). *Smooth path or long and winding road? How institutions shape the transition from higher education to work*. Opladen: Budrich UniPress.
- Leuze, K. (2011). Higher education and graduate employment: the importance of occupational specificity in Germany and Britain. In J. Clasen (Hrsg.), *Converging Worlds of Welfare?*

- British and German Social Policy in the 21st Century* (S. 245–265). Oxford: Oxford University Press.
- Lippman, S., & McCall, J. (1976a). The Economics of Job Search: A Survey. *Economic Inquiry*, 14(2), 155–189. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.1976.tb00386.x>
- Lippman, S., & McCall, J. (1976b). The Economics of Job Search: A Survey. *Economic Inquiry*, 14(3), 347–368. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.1976.tb00426.x>
- Lischka, I., & Wolter, A. (2001). Studienaufnahme oder Studienverzicht? In I. Lischka & A. Wolter (Hrsg.), *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen* (S. 59–98). Weinheim: Beltz Verlag.
- Long, S., & Freese, J. (2014). *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata* (3. Aufl.). College Station, TX: Stata Press.
- Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(1), 302–324. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_13
- Lörz, M., & Krawietz, M. (2011). Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63(2), 185–205. <https://doi.org/10.1007/s11577-011-0134-5>
- Lörz, M., Netz, N., & Quast, H. (2016). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? *Higher Education*, 72(2), 153–174. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9943-1>
- Lörz, M., Quast, H., & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie*, 44(2), 137–155. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0206>
- Lörz, M., Quast, H., & Woisch, A. (2012). *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang*. Hannover: HIS GmbH.
- Lörz, M., & Schindler, S. (2016). Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(4), 14–39.
- Lucas, S. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>

- Luo, J., & Jamieson-Drake, D. (2015). Predictors of Study Abroad Intent, Participation, and College Outcomes. *Research in Higher Education*, 56(1), 29–56.
<https://doi.org/10.1007/s11162-014-9338-7>
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Magnan, S., & Back, M. (2007). Social Interaction and Linguistic Gain During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43–61. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02853.x>
- Maiworm, F., & Teichler, U. (1996). *Study abroad and early career: experiences of former ERASMUS students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Marczuk, A., Lörz, M., Helbig, M., & Jähnen, S. (2015). Wer will studieren, wer nicht und warum? Individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren beim Übergang ins Studium. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 4, 286–296.
- Massey, D., & Espinosa, K. (1997). What's Driving Mexico-U.S. Migration? A Theoretical, Empirical, and Policy Analysis. *American Journal of Sociology*, 102(4), 939–999.
<https://doi.org/10.1086/231037>
- Mayer, K. (2004). Whose Lives? How History, Societies, and Institutions Define and Shape Life Courses. *Research in Human Development*, 1(3), 161–187.
https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0103_3
- Mayer, K. (2009). New Directions in Life Course Research. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 413–433. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134619>
- Mellors-Bourne, R., Humfrey, C., Kemp, N., & Woodfield, S. (2013). *The Wider Benefits of International Higher Education in the UK* (BIS Research Paper Number 128). London: Department for Business, Innovation and Skills (BIS).
- Melly, B. (2005). Public-private sector wage differentials in Germany: Evidence from quantile regression. *Empirical Economics*, 30(2), 505–520. <https://doi.org/10.1007/s00181-005-0251-y>
- Mertens, A., & Rübken, H. (2013). Does a doctoral degree pay off? An empirical analysis of rates of return of German doctorate holders. *Higher Education*, 66(2), 217–231.
<https://doi.org/10.1007/s10734-012-9600-x>
- Mertens, D. (1984). Das Qualifikationsparadox: Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(4), 439–455.

- Merton, R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56–63.
<https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Messer, D., & Wolter, S. (2007). Are student exchange programs worth it? *Higher Education*, 54(5), 647–663. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9016-6>
- Middendorff, E. (o. J.). *Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes 1951 – 2012*. Hannover: DZHW. Abgerufen von http://www.sozialerhebung.de/download/geschichte/Geschichte_Sozialerhebung_1-20.pdf (17.11.2017)
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Mills, M. (2009). Globalization and Inequality. *European Sociological Review*, 25(1), 1–8.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcn046>
- Mincer, J. (1978). Family Migration Decisions. *Journal of Political Economy*, 86(5), 749–773.
- Molho, I. (1986). Theories of Migration: A Review. *Scottish Journal of Political Economy*, 33(4), 396–419. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9485.1986.tb00901.x>
- Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1), 67–82.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcp006>
- Münch, C., & Hoch, M. (2013). *Studentische Mobilität und ihre finanziellen Effekte auf das Gastland*. Berlin: Prognos AG.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London: Routledge.
- Naffziger, D., Bott, J., & Mueller, C. (2008). Factors influencing study abroad decisions among college of business students. *International Business: Research, Teaching and Practice*, 2(1), 40–52.
- Netz, N. (2011). Student mobility in the Republic of Cyprus. In U. Teichler, I. Ferencz, & B. Wächter (Hrsg.), *Mapping mobility in European higher education. Volume II: Case studies* (Bd. 70, S. 47–68). Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD).
- Netz, N. (2012). Studienbezogene Auslandsmobilität und Berufsverbleib von Hochschulabsolvent(inn)en. In M. Grotheer, S. Isleib, N. Netz, & K. Briedis (Hrsg.),

- Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005* (S. 259–313). Hannover: HIS GmbH.
- Netz, N. (2014). Der Zugang zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten aus Sicht von Hochschulpolitik und Hochschulforschung: Eine Bestandsaufnahme. In U. Banscherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack, & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 81–97). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Netz, N. (2015). What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries and its implications for higher education policy. *Higher Education Policy*, 28(2), 151–174. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.37>
- Netz, N., & Finger, C. (2016). New horizontal inequalities in German higher education? Social selectivity of studying abroad between 1991 and 2012. *Sociology of Education*, 89(2), 79–98. <https://doi.org/10.1177/0038040715627196>
- Netz, N., & Jaksztat, S. (2014). Mobilised by mobility? Determinants of international mobility plans among doctoral candidates in Germany. *International Perspectives on Higher Education Research*, 11, 35–59. <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000011009>
- Netz, N., & Jaksztat, S. (2017). Explaining scientists' plans for international mobility from a life course perspective. *Research in Higher Education*, 58(5), 497–519. <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9438-7>
- Netz, N., Orr, D., Gwosć, C., & Huß, B. (2012). *Steeplechase Manual*. Hannover: HIS-Institut für Hochschulforschung. Abgerufen von http://www.eurostudent.eu/download_files/Steeplechase_Manual.pdf (17.11.2017)
- Neumeyer, S., & Pietrzyk, I. (2016). Auslandsmobilität im Masterstudium: Hat die Bildungsherkunft einen Einfluss auf die Dauer und die Art der Auslandsmobilität und falls ja, warum? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(4), 108–126.
- Neusel, A., Wolter, A., Engel, O., Kriszio, M., & Weichert, D. (2014). *Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen von internationalen Professorinnen und Professoren an Hochschulen in Berlin und Hessen*. Berlin: BMBF.
- Nowok, B., van Ham, M., Findlay, A., & Gayle, V. (2013). Does Migration Make You Happy? A Longitudinal Study of Internal Migration and Subjective Well-Being. *Environment and Planning A*, 45(4), 986–1002. <https://doi.org/10.1068/a45287>
- Oaxaca, R. (1973). Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. *International Economic Review*, 14(3), 693–709. <https://doi.org/10.2307/2525981>

- Oi, W., & Idson, T. (1999). Firm size and wages. *Handbook of Labor Economics*, 3(Part B), 2165–2214. [https://doi.org/10.1016/S1573-4463\(99\)30019-5](https://doi.org/10.1016/S1573-4463(99)30019-5)
- Oosterbeek, H., & Webbink, D. (2006). *Assessing the returns to studying abroad* (CPB Discussion Paper No. 46). Den Haag: Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis (CPB).
- Oosterbeek, H., & Webbink, D. (2011). Does Studying Abroad Induce a Brain Drain? *Economica*, 78(310), 347–366. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2009.00818.x>
- Opper, S., Teichler, U., & Carlson, J. (1990). *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- O’Rand, A. (2009). Cumulative processes in the life course. In G. Elder & J. Giele (Hrsg.), *The craft of life course research* (S. 121–140). New York: Guilford.
- Orr, D., Gwosć, C., & Netz, N. (2011). *Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pampel, F. (2000). *Logistic Regression. A Primer*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Papatsiba, V. (2005). Political and Individual Rationales of Student Mobility: A Case-Study of ERASMUS and a French Regional Scheme for Studies Abroad. *European Journal of Education*, 40(2), 173–188.
- Parey, M., Ruhose, J., Waldinger, F., & Netz, N. (2017). The Selection of High-Skilled Emigrants. *Review of Economics and Statistics*, 99(5), 776–792. https://doi.org/10.1162/REST_a_00687
- Parey, M., & Waldinger, F. (2011). Studying Abroad and the Effect on International Labour Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*, 121(551), 194–222. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02369.x>
- Paus, E., & Robinson, M. (2008). Increasing Study Abroad Participation: The Faculty Makes the Difference. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17, 33–49.
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180(3), 246–259. <https://doi.org/10.1111/geoj.12045>
- Perna, L., Orosz, K., Jumakulov, Z., Kishkentayeva, M., & Ashirbekov, A. (2015). Understanding the programmatic and contextual forces that influence participation in a government-sponsored international student-mobility program. *Higher Education*, 69(2), 173–188. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9767-4>

- Petzold, K. (2017a). Fachspezifische Entscheidungen zum Auslandsstudium. Ein experimenteller Test der Wert-Erwartungstheorie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0788-5>
- Petzold, K. (2017b). The role of international student mobility in hiring decisions. A vignette experiment among German employers. *Journal of Education and Work*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1386775>
- Petzold, K., & Moog, P. (2017). What shapes the intention to study abroad? An experimental approach. *Higher Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0119-z>
- Petzold, K., & Peter, T. (2014). The social norm to study abroad: determinants and effects. *Higher Education*, 69(6), 885–900. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9811-4>
- Pimpa, N. (2003). The influence of family on Thai students' choices of international education. *International Journal of Educational Management*, 17(5), 211–219. <https://doi.org/10.1108/09513540310484931>
- Powell, J., Bernhard, N., & Graf, L. (2012). The Emergent European Model in Skill Formation Comparing Higher: Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes. *Sociology of Education*, 85(3), 240–258. <https://doi.org/10.1177/0038040711427313>
- Prazeres, L., Findlay, A., McCollum, D., Sander, N., Musil, E., Krisjane, Z., & Apsite-Berina, E. (2017). Distinctive and comparative places: Alternative narratives of distinction within international student mobility. *Geoforum*, 80, 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2017.02.003>
- Presley, A., Damron-Martinez, D., & Zhang, L. (2010). A Study of Business Student Choice to Study Abroad: A Test of the Theory of Planned Behavior. *Journal of Teaching in International Business*, 21(4), 227–247. <https://doi.org/10.1080/08975930.2010.526009>
- Pungas, E., Täht, K., Realo, A., & Tammaru, T. (2015). Does Ethnicity Matter in Intentions to Study Abroad? Analysis of High School Students in Estonia. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(14), 2376–2395. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1059739>
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75. *Sociology of Education*, 66(1), 41. <https://doi.org/10.2307/2112784>
- Rehn, T., Brandt, G., Fabian, G., & Briedis, K. (2011). *Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009*. Hannover: HIS GmbH.

- Reimer, D. (2013). Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 405–429). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reimer, D., & Pollak, R. (2010). Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415–430. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp029>
- Relyea, C., Cocchiara, F., & Studdard, N. (2008). The Effect of Perceived Value in the Decision to Participate in Study Abroad Programs. *Journal of Teaching in International Business*, 19(4), 346–361. <https://doi.org/10.1080/08975930802427551>
- Rodrigues, M. (2013). *Does Student Mobility During Higher Education Pay? Evidence From 16 European Countries*. Luxemburg: European Commission.
- Rodríguez, C., Bustillo, R., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 62(4), 413–430. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5>
- Rogerson, R., Shimer, R., & Wright, R. (2005). Search-Theoretic Models of the Labor Market: A Survey. *Journal of Economic Literature*, 43(4), 959–988. <https://doi.org/10.1257/002205105775362014>
- Saiz, A., & Zoido, E. (2005). Listening to What the World Says: Bilingualism and Earnings in the United States. *Review of Economics and Statistics*, 87(3), 523–538. <https://doi.org/10.1162/0034653054638256>
- Salisbury, M., An, B., & Pascarella, E. (2013). The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence Among Undergraduate College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 1–20. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2013-0001>
- Salisbury, M., Paulsen, M., & Pascarella, E. (2010). To See the World or Stay at Home: Applying an Integrated Student Choice Model to Explore the Gender Gap in the Intent to Study Abroad. *Research in Higher Education*, 51(7), 615–640. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9171-6>
- Salisbury, M., Umbach, P., Paulsen, M., & Pascarella, E. (2009). Going Global: Understanding the Choice Process of the Intent to Study Abroad. *Research in Higher Education*, 50(2), 119–143. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9111-x>
- Sánchez, C. M., Fornerino, M., & Zhang, M. (2006). Motivations and the Intent to Study Abroad Among U.S., French, and Chinese Students. *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 27–52. https://doi.org/10.1300/J066v18n01_03

- Scharfe, S. (2010). Einfluss doppelter Abiturientenjahrgänge auf die Entwicklung der Studienanfängerquote. *Wirtschaft und Statistik*, 6/2010, 552–560.
- Schindler, S., & Lörz, M. (2012). Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28(5), 647–660. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr032>
- Schindler, S., & Reimer, D. (2011). Differentiation and social selectivity in German higher education. *Higher Education*, 61(3), 261–275. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9376-9>
- Schmidt, C., & Zimmermann, K. (1991). Work Characteristics, Firm Size and Wages. *Review of Economics and Statistics*, 73(4), 705–710. <https://doi.org/10.2307/2109410>
- Schmiedek, F., & Wolff, J. (2010). Latente Wachstumskurvenmodelle. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 1017–1029). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_38
- Schnusenberg, O., de Jong, P., & Goel, L. (2012). Predicting Study Abroad Intentions Based on the Theory of Planned Behavior. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(3), 337–361. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2012.00350.x>
- Schofer, E., & Meyer, J. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2010). *A Beginners' Guide to Structural Equation Modeling* (3. Aufl.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, A. (1973). Interpreting the Effect of Distance on Migration. *Journal of Political Economy*, 81(5), 1153–1169. <https://doi.org/10.1086/260111>
- Schwingel, M. (2005). *Pierre Bourdieu zur Einführung* (5. Aufl.). Hamburg: Junius Verlag.
- Settersten, R., & Mayer, K. (1997). The Measurement of Age, Age Structuring, and the Life Course. *Annual Review of Sociology*, 23(1), 233–261. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.233>
- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics*, 11(2), 241.
- Simon, J., & Ainsworth, J. (2012). Race and socioeconomic status differences in study abroad participation: The role of habitus, social networks, and cultural capital. *ISRN Education*. <https://doi.org/10.5402/2012/413896>

- Sjaastad, L. (1962). The costs and returns of human migration. *Journal of Political Economy*, 70(5), 80–93. <https://doi.org/10.1086/258726>
- Smith, J., & Naylor, R. (2001). Determinants of Degree Performance in UK Universities: A Statistical Analysis of the 1993 Student Cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 63(1), 29–60. <https://doi.org/10.1111/1468-0084.00208>
- Snijders, T., & Bosker, R. (2012). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling* (2. Aufl.). London: Sage Publications.
- Sorrenti, G. (2017). The Spanish or the German apartment? Study abroad and the acquisition of permanent skills. *Economics of Education Review*. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.07.001>
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H., & Vujić, S. (2013). Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2), 70–77. <https://doi.org/10.3102/0013189X12466696>
- Spangenberg, H., & Quast, H. (2016). *Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss*. Hannover: DZHW.
- Speare, A., Goldstein, S., & Frey, W. (1975). *Residential mobility, migration, and metropolitan change*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- Statistisches Bundesamt. (2011). *Personal an Hochschulen 2010*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2012). *Deutsche Studierende im Ausland. Statistischer Überblick 2000 – 2010*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2017). *Deutsche Studierende im Ausland. Statistischer Überblick 2004 – 2014*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stiglitz, J. E. (1975). The Theory of „Screening“, Education, and the Distribution of Income. *American Economic Review*, 65(3), 283–300.
- Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 73–94). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_4

- Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 423–436). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöhr, T. (2015). The returns to occupational foreign language use: Evidence from Germany. *Labour Economics*, 32, 86–98. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2015.01.004>
- Stroud, A. (2010). Who Plans (Not) to Study Abroad? An Examination of U.S. Student Intent. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 491–507. <https://doi.org/10.1177/1028315309357942>
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Teichler, U. (2011). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In J. Allen & R. van der Velden (Hrsg.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Challenges for Higher Education* (S. 177–197). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., & Janson, K. (2007). The Professional Value of Temporary Study in Another European Country: Employment and Work of Former ERASMUS Students. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 486–495. <https://doi.org/10.1177/1028315307303230>
- Thurow, L. (1978). Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs. In W. Sengenberger (Hrsg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt: Probleme der Arbeitsmarktsegmentation* (S. 117–137). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Topel, R., & Ward, M. (1992). Job Mobility and the Careers of Young Men. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 439–479. <https://doi.org/10.2307/2118478>
- Triventi, M. (2013). Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489–502. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr092>
- Unger, M., Grabher, A., Wejwar, P., & Zaussinger, S. (2010). *Internationale Mobilität. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Van De Werfhorst, H., Sullivan, A., & Cheung, S. (2003). Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41–62. <https://doi.org/10.1080/0141192032000057366>
- Van Mol, C. (2013). Intra-European Student Mobility and European Identity: A Successful Marriage? *Population, Space and Place*, 19(2), 209–222. <https://doi.org/10.1002/psp.1752>

- Van Mol, C. (2014). *Intra-European Student Mobility in International Higher Education Circuits. Europe on the Move*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Van Mol, C., & Timmerman, C. (2014). Should I Stay or Should I Go? An Analysis of the Determinants of Intra-European Student Mobility. *Population, Space and Place*, 20(5), 465–479. <https://doi.org/10.1002/psp.1833>
- Vögtle, E., & Windzio, M. (2016). Networks of international student mobility: enlargement and consolidation of the European transnational education space? *Higher Education*, 72(6), 723–741. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9972-9>
- Von Hippel, P. (2007). Regression with Missing Ys: An Improved Strategy for Analyzing Multiply Imputed Data. *Sociological Methodology*, 37(1), 83–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2007.00180.x>
- Waibel, S., Rüger, H., Ette, A., & Sauer, L. (2017). Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 20, 81–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.12.001>
- Waters, J., & Brooks, R. (2010). Accidental Achievers? International Higher Education, Class Reproduction and Privilege in the Experiences of UK Students Overseas. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 217–228. <https://doi.org/10.1080/01425690903539164>
- Weenink, D. (2014). Pupils' Plans to Study Abroad: Social Reproduction of Transnational Capital? In J. Gerhards, S. Hans, & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 111–126). Wiesbaden: Springer.
- Wegener, B. (1985). Gibt es Sozialprestige? *Zeitschrift für Soziologie*, 14(3), 209–235. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1985-0303>
- Weiss, F., Schindler, S., & Gerth, M. (2015). Hochschulrankings als Kriterium für neue soziale Ungleichheit im tertiären Bildungssystem? *Zeitschrift für Soziologie*, 44(5), 366–382. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0505>
- Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 101–130. <https://doi.org/10.1177/1028315307307656>
- Wiers-Jenssen, J. (2011). Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Students. *Tertiary Education and Management*, 17(2), 79–100. <https://doi.org/10.1080/13583883.2011.562524>
- Wiers-Jenssen, J., & Try, S. (2005). Labour market outcomes of higher education undertaken abroad. *Studies in Higher Education*, 30(6), 681–705. <https://doi.org/10.1080/03075070500340028>

- Williams, R. (2012). Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *The Stata Journal*, 12(2), 308–331.
- Williams, T. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356–371. <https://doi.org/10.1177/1028315305277681>
- Wingens, M., de Valk, H., Windzio, M., & Aybeck, C. (2011). The Sociological Life Course Approach and Research on Migration and Integration. In M. Wingens, M. Windzio, H. de Valk, & C. Aybeck (Hrsg.), *A Life-Course Perspective on Migration and Integration* (S. 1–26). Dordrecht: Springer.
- Winship, C., & Harding, D. (2008). A Mechanism-Based Approach to the Identification of Age–Period–Cohort Models. *Sociological Methods & Research*, 36(3), 362–401. <https://doi.org/10.1177/0049124107310635>
- Woisch, A., & Willige, J. (2015). *Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität*. Hannover: DZHW.
- Wolter, A. (2011). Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule – Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration* (S. 9–15). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Wolter, A. (2014). Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In U. Banscheraus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack, & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 19–38). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wolter, A. (2017). The Expansion and Structural Change of Postsecondary Education in Germany. In P. Altbach, L. Reisberg, & H. de Wit (Hrsg.), *Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide* (S. 115–126). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wothke, W. (2000). Longitudinal and multigroup modeling with missing data. In T. Little, K. Schnabel, & J. Baumert (Hrsg.), *Modeling longitudinal and multilevel data: Practical issues, applied approaches, and specific examples* (S. 219–281). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Xie, Y., Brand, J., & Jann, B. (2012). Estimating Heterogeneous Treatment Effects with Observational Data. *Sociological Methodology*, 42(1), 314–347. <https://doi.org/10.1177/0081175012452652>
- Zimmermann, J., & Neyer, F. (2013). Do We Become a Different Person When Hitting the Road? Personality Development of Sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(3), 515–530. <https://doi.org/10.1037/a0033019>

Anhang

A.1 Informationen zu Beiträgen der kumulativen Dissertation

Nr. 1	What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries and its implications for higher education policy
Autor	Nicolai Netz
Eigenanteil	100 %
Veröffentlichung	<i>Higher Education Policy</i> (2016 Impact Factor: 0,727)
Nr. 2	Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad?
Autoren	Markus Lörz, Nicolai Netz, Heiko Quast
Eigenanteil	50 %
Veröffentlichung	<i>Higher Education</i> (2016 Impact Factor: 1,571)
Nr. 3	New horizontal inequalities in German higher education? Social selectivity of studying abroad between 1991 and 2012
Autor*innen	Nicolai Netz, Claudia Finger
Eigenanteil	75 %
Veröffentlichung	<i>Sociology of Education</i> (2016 Impact Factor: 2,697)
Nr. 4	Studienbezogene Auslandsmobilität und Berufsverbleib von Hochschulabsolvent(inn)en
Autor	Nicolai Netz
Eigenanteil	100 %
Veröffentlichung	<i>HIS:Forum Hochschule</i>
Nr. 5	Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility?
Autoren	Fabian Kratz, Nicolai Netz
Eigenanteil	40 %
Veröffentlichung	<i>Studies in Higher Education</i> (2016 Impact Factor: 1,527)
Nr. 6	Explaining scientists' plans for international mobility from a life course perspective
Autor	Nicolai Netz, Steffen Jaksztat
Eigenanteil	50 %
Veröffentlichung	<i>Research in Higher Education</i> (2016 Impact Factor: 1,500)

In der vorliegenden Version der Dissertation wurden die folgenden Anhänge aus Datenschutzgründen entfernt:

A.2 Erklärungen zu Koautorenschaften

A.3 Selbstständigkeitserklärung

A.4 Tabellarische Darstellung des Bildungsgangs