

Broschinski, Sven; Feldhaus, Michael; Ricking, Heinrich; Sälzer, Christine

Article — Published Version

Forschungsnotiz zu PISA 2012–2022: Analysen zum Einfluss des familialen Hintergrunds auf den Schulabsentismus

KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie

Provided in Cooperation with:

Springer Nature

Suggested Citation: Broschinski, Sven; Feldhaus, Michael; Ricking, Heinrich; Sälzer, Christine (2025) : Forschungsnotiz zu PISA 2012–2022: Analysen zum Einfluss des familialen Hintergrunds auf den Schulabsentismus, KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, ISSN 1861-891X, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, Vol. 77, Iss. 2, pp. 247-269, <https://doi.org/10.1007/s11577-025-01008-x>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/330551>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Forschungsnotiz zu PISA 2012–2022: Analysen zum Einfluss des familialen Hintergrunds auf den Schulabsentismus

Sven Broschinski · Michael Feldhaus  · Heinrich Ricking · Christine Sälzer

Eingegangen: 21. März 2024 / Angenommen: 30. Mai 2025 / Online publiziert: 11. Juli 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Angesichts des vielfach diagnostizierten und zunehmenden Zusammenhangs zwischen der familialen Herkunft und dem Schulerfolg von Kindern stellt sich die Frage, ob auch der Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und der sozialen Herkunft sich verändert hat. Die Forschungsnotiz greift mit Bezug auf die Kapital-Theorie von James Coleman diese Frage auf und analysiert anhand der PISA-Daten (von 2012, 2015, 2018, 2022), ob sich der Einfluss der sozialen Herkunft auf das Absentismusverhalten in den letzten zehn Jahren verändert hat. Die empirischen Analysen verweisen dabei auf zwei Aspekte: 1) Schulabsentismus hat zwischen den Jahren 2012 und 2022 deutlich zugenommen. 2) Für das Jahr 2022 zeigt sich zum ersten Mal ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem familialen Hintergrund und dem Risiko von Schulabsentismus – trotz Kontrolle weiterer zentraler Variablen. Damit setzt sich der Trend fort, dass die soziale Herkunft eine zunehmende Rolle für den Bildungsweg und Schulerfolg der Heranwachsenden spielt. Darüber hinaus deuten die Daten auf eine Veränderung des Einflusses nach der COVID-19-Pandemie hin.

S. Broschinski · ✉ M. Feldhaus
Institut für Sozialwissenschaften, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg
Oldenburg, Deutschland
E-Mail: michael.feldhaus@uol.de

S. Broschinski
E-Mail: sven.broschinski@uol.de

H. Ricking
Universität Leipzig
Leipzig, Deutschland
E-Mail: heinrich.ricking@uni-leipzig.de

C. Sälzer
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Stuttgart
Stuttgart, Deutschland
E-Mail: christine.saelzer@ife.uni-stuttgart.de

Schlüsselwörter Schulabsentismus · Familiäre Herkunft · PISA · COVID-19 · Schulschwänzen

Research Note on PISA 2012–2022: Analyses on the Influence of Family Background on School Absenteeism

Abstract In view of the frequently diagnosed and increasing correlation between family background and children's success at school, the question arises as to whether the correlation between truancy and social background has also increased. The research note takes up this question with reference to James Coleman's capital theory and uses the PISA data (from 2012, 2015, 2018, and 2022) to analyse whether the influence of social background on truancy behaviour has changed over the last 10 years. The empirical analyses point to two things: (1) Absenteeism has increased significantly between 2012 and 2022, and (2) for the year 2022, a significant negative correlation between family background and the risk of truancy was found for the first time—despite other key variables having been controlled for. This continues the trend of social background playing an increasing role in the educational trajectory and school success of adolescents. Furthermore, the data indicate a change in influence after the COVID-19 pandemic.

Keywords School absenteeism · Family background · PISA · COVID-19 · Truancy

1 Einführung

In vielen theoretischen und empirischen Abhandlungen wird der Einfluss von Familie und sozialer Herkunft auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen analysiert. In Deutschland ist dieser Zusammenhang regelmäßig besonders stark (Mang et al. 2023). Und obwohl es das Ziel einer erfolgreichen Bildungspolitik ist, soziale Herkunftseffekte zu reduzieren, weisen neuere Befunde (z.B. basierend auf den PISA-Daten 2022) darauf hin, dass der Zusammenhang der sozialen Herkunft mit dem Bildungserfolg nicht ab-, sondern sogar zugenommen hat (Mang et al. 2023).

Ein Indikator, der mit dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zusammenhängt und diesem vorangeht, ist das bewusste, unentschuldigte oder nicht durch einen gesetzlich anerkannten Grund legitimierte Fernbleiben vom Unterricht – der sogenannte Schulabsentismus. Zahlreiche nationale und internationale Forschungsergebnisse haben darauf aufmerksam gemacht, dass Schulabsentismus in einem positiven Zusammenhang mit vielfältigen Entwicklungsrisiken von Kindern und Jugendlichen steht, wie z. B. einem geringen Schulerfolg, höheren Prävalenzraten von devianten Verhaltensweisen, psychischen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten sowie Suchtmittelmissbrauch (Wagner 2007; Gottfried et al. 2019; Balfanz und Byrnes 2012; Morrissey et al. 2014; Wolf und Kupchik 2017). Darüber hinaus sind mittel- und langfristige Folgen für den weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf belegt. So korreliert Schulabsentismus mit vorzeitigen Schulabbrüchen, dem Verlassen

der Schule ohne Schulabschluss, einem höheren Risiko von Arbeitslosigkeit und prekären Lebenslagen (Cattan et al. 2017; Ansari und Purtell 2018). In der bisherigen Forschung wird ebenfalls neben den individuellen und schulischen Faktoren insbesondere auf den Einfluss des familialen Kontextes als Einflussfaktor verwiesen (z. B. Wagner et al. 2004; Wagner 2007; Weißbrodt 2007; Stamm et al. 2009; Sälzer 2010; Dunkake 2010; Ricking 2014; Ricking und Speck 2018; Gubbels et al. 2019; Melvin et al. 2019; Fredriksson et al. 2024). Und obwohl Schulabsentismus als „hidden crisis“ bezeichnet wird (Melvin et al. 2019) und als Frühindikator für problematische Bildungsverläufe bekannt ist, liegen aktuelle Analysen für den deutschsprachigen Kontext kaum vor. Angesichts des bereits bekannten und diagnostizierten Zusammenhangs zwischen der familialen Herkunft und dem Schulerfolg von Kindern stellt sich die Frage, ob auch der Zusammenhang zwischen Schulabsentismus als einem wesentlichen, dem Schulerfolg oftmals vorangehenden Indikator und der sozialen Herkunft zugenommen hat. Ein empirischer Hinweis auf diesen Zusammenhang ist vor allem für den gezielteren Zuschnitt von Präventions- und Interventionsprogrammen bedeutsam (Ricking und Speck 2018; Sälzer et al. 2024).

2 Schulabsentismus und familiäre Herkunft

James Coleman (1988, 1990) war einer der ersten, der auf den bedeutsamen Einfluss der Herkunftsfamilie für den Bildungsverlauf und Schulerfolg von Kindern aufmerksam machte. In seiner Kapitaltheorie betont Coleman, dass sich der familiäre Hintergrund sowohl aus dem elterlichen Human- und Finanzkapital sowie aus dem sozialen Kapital der Familie zusammensetzt (1988, 1990). Das elterliche Human- und Finanzkapital bildet – neben den biologisch-genetischen Einflüssen der Vererbung von kognitiven Fähigkeiten – einen wesentlichen Einflussfaktor für den Bildungsverlauf: Eltern mit einem höheren Bildungs- und Finanzkapital weisen eher höhere Bildungsaspirationen auf, verfügen über die notwendigen finanziellen Mittel und wirken gezielt auf die Schullaufbahn ihrer Kinder und auf entsprechende Bildungsprozesse und -entscheidungen über primäre und sekundäre Herkunftseffekte ein (Boudon 1974; Becker 2011; Kleinert et al. 2023). Neben dem elterlichen Human- und Finanzkapital ist – Coleman folgend – aber vor allem das familiäre Sozialkapital, verstanden als eine Ressource, die in den sozialen Beziehungen zwischen Akteuren eingebettet ist, von zentraler Bedeutung für den Bildungsverlauf der Heranwachsenden. Dies spiegelt sich sowohl in der Quantität und Qualität der Interaktion als auch in den Bindungen, die sich zwischen den Familienmitgliedern entwickeln, wider. Auf der Grundlage starker affektiver Bindungen investieren Eltern in die intellektuelle und schulische Entwicklung ihrer Kinder, indem sie Zeit, Mühe, Aufmerksamkeit, Wissen und materielle Ressourcen aufwenden (Coleman 1990).

Die zentrale Annahme Colemans ist hierbei, dass die Transmission des elterlichen Humankapitals sowie der elterlichen Werte und Normen nur möglich ist, wenn die Eltern Zeit, Mühen und Aufmerksamkeit in die Beziehung zu ihren Kindern investieren. Auf diese Weise entstehen die sogenannten „communication channels“ (Coleman 1988), über die dann sowohl das Wissen und Information als auch Leis-

tungsnormen, Verhaltenserwartungen sowie bildungsbezogene Werte an die nächste Generation übertragen werden können. Das familiäre Sozialkapital ist bei Coleman also in erster Linie eine motivierende und disziplinierende Kraft (Hoenig 2019, S. 19), die via Führung und Kontrolle den Handlungsspielraum der Heranwachsenden definieren und beschränken soll. In der Tat hat die Forschung gezeigt, dass ein höheres familiäres Sozialkapital mit weniger abweichendem Verhalten seitens der Jugendlichen verbunden ist (Hoffmann und Dufur 2018; Dufur et al. 2015; Parcel und Dufur 2001; Wright et al. 2001). Es sind somit vor allem diese affektiven Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern (ebenso zwischen Lehrkräften und Schülern¹), die auch für das Auftreten oder für das Verhindern von Schulabsentismus relevant sind: Orientieren Eltern sich mit Blick auf ihr Erziehungsverhalten eher an den Bedürfnissen der Kinder und weisen verstärkt einen aner kennenden und auf Regeln und Absprachen basierenden Zugang zu ihren Kindern auf, dann gehen damit sowohl niedrigere Quoten von Schulabsentismus als auch insgesamt eher positive Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen einher (Feldhaus et al. 2025).

Auch mehrere Meta-Analysen deuten auf einen Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und familienstrukturellen Rahmenbedingungen hin, wobei insbesondere zwei Faktoren angeführt werden: die Anzahl der Kinder und die Familienform – zwei zentrale Indikatoren für das familiäre Sozialkapital bei Coleman. Studien zeigen, dass je höher die Anzahl der Kinder, desto eher tritt das Phänomen Schulabsentismus auf (z. B. Dunkake 2010; Gubbels et al. 2019). Studien belegen ferner, dass die Trennung oder Scheidung der Eltern ebenfalls mit einem höheren Schulabsentismus korreliert ist (z. B. Wagner et al. 2004; Dunkake 2010; Pflug und Schneider 2016; Baier 2018; Gubbels et al. 2019; Melvin et al. 2019; Lomholt et al. 2021). Bestätigt wird auch die Erwartung, dass Schulabsentismus durch familiäre Dynamiken beeinflusst wird. Eine hohe emotionale Bindung und eine hohe elterliche Zuwendung reduzieren das Absentismusverhalten (Wagner et al. 2004; Dunkake 2010; Baier 2018). Erziehungsstile, die sich verstärkt an den kindlichen Bedürfnissen orientieren, gehen mit niedrigeren Werten einher (z. B. Pinquart und Masche 1999; Dunkake 2010; Stamm et al. 2009; Reed et al. 2017; Gubbels et al. 2019; Escario et al. 2022). Negative Einflüsse werden dem Erziehungsverhalten dann zugesprochen, wenn es zu einer Instrumentalisierung der Kinder durch die Eltern kommt. So gibt es Hinweise, dass Eltern ihre Kinder von der Schule zurückhalten, damit sie auf jüngere Geschwister aufpassen oder um die Pflege von kranken Familienmitgliedern zu übernehmen (Kaiser und Schulze 2014; Rogge und Koglin 2018). Befunde belegen ferner, dass der familialen Interaktion und Kommunikation sowie den familialen Aktivitäten eine bedeutsame Rolle zukommt. So korreliert eine hohe Konflikthäufigkeit und eine geringe elterliche Unterstützung zwischen Eltern und Kindern eher mit Schulabsentismus (Wagner et al. 2004; Gaupp und Braun 2006; Dunkake 2007; Hunt und Hopko 2009), während ein positives Familienklima, das gemeinsame Einnehmen familialer Mahlzeiten, der Austausch über Schulproble-

¹ Im Folgenden wird an geeigneten Stellen das generische Maskulinum verwendet, um die Lesbarkeit zu vereinfachen. Es sind ausdrücklich immer sowohl die weibliche, die männliche als auch diverse Formen gemeint.

me eher mit geringeren Fehlzeiten korreliert (Corville-Smith et al. 1998; Dunkake 2010).

Die drei Kapitalien (Human-, Finanz- und Sozialkapital) innerhalb der Familien sind freilich nicht unabhängig voneinander. Das bedeutet, dass das Niveau des Sozialkapitals der Familie mit dem sozioökonomischen Status der Eltern korrelieren kann. Die soziale Schicht prägt somit sowohl die Normen und Werte, die die Kinder zu Hause vorgelebt bekommen, als auch die Verhaltensweisen der Eltern gegenüber ihren Kindern (Parcel und Bixby 2016). Es ist in der Tat sehr gut dokumentiert, dass Erziehungspraktiken und elterliche Werte je nach sozialer Schicht stark variieren, was insbesondere auf Ressourcenunterschiede zwischen Familien der Ober- und der Unterschicht zurückgeführt werden kann (Cano 2022; Lee 2023; Sherman und Harris 2012). Der zugrunde liegende Mechanismus besteht darin, dass ein niedriges Einkommen, materielle Deprivation und ein höheres Maß an Unsicherheit mit verringerten körperlichen und kognitiven Fähigkeiten korrelieren, was ebenfalls zu mehr Konflikten zwischen den Familienmitgliedern und einem Rückgang der Eltern-Kind-Bindung führt (Conger et al. 2010; Masarik und Conger 2017). Darüber hinaus wird festgestellt, dass ein höheres Bildungsniveau der Eltern einen positiven Einfluss auf die Erziehungspraktiken hat, da Eltern mit höherem Bildungsniveau mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen, Lernfähigkeiten vermitteln und die Schulreife in den Fokus stellen (Lareau 2012; McLanahan 2004). Darüber hinaus scheinen Eltern aus der Oberschicht mehr Wert auf Selbststeuerung zu legen (z. B. Selbstkontrolle, Neugier, Leidenschaft für das Lernen), während Eltern aus der Unterschicht eher Wert auf Konformität mit externen Autoritäten legen (Feldhaus et al. 2025; Kohn 1976).

Insgesamt zeigt die reichhaltige Studienlage also, dass das familiäre Sozialkapital stark mit Formen von Schulabsentismus korreliert, welches wiederum abhängig zu sein scheint vom sozioökonomischen Status der Eltern. Im Folgenden soll nunmehr empirisch der Frage nachgegangen werden, ob sich der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und Schulabsentismus im Laufe der letzten zehn Jahre verändert hat, so wie es sich auch für den Schulerfolg von Kindern nachweisen lässt. Wobei wir uns hier aufgrund eingeschränkter Analysemöglichkeiten auf das Human- und Finanzkapital der Eltern fokussieren bzw. uns darauf beschränken müssen.

3 Daten und Methode

Die Frage, inwieweit sich der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Schulabsentismus verändert hat, soll anhand der PISA-Erhebungen aus den Jahren 2012, 2015, 2018 und 2022 überprüft werden. Frühere PISA-Erhebungen können nicht berücksichtigt werden, da entweder Fragen zum Absentismus nicht aufgenommen wurden oder sich die Fragen nicht mit den heutigen Fragen vergleichen lassen (siehe auch Fredriksson et al. 2024). Dementsprechend werden die Daten aus den jeweiligen Erhebungsjahren gepoolt. Dadurch, dass sich das Fragebogenprogramm der PISA-Erhebungen von Runde zu Runde je nach thematischen Schwerpunkten ändert, steht mit Blick auf unsere Fragestellung jedoch nur eine begrenzte Anzahl an Variablen zur Verfügung, die in allen vier Erhebungen erfasst wurden. Während

eine Reihe von Variablen bei PISA ununterbrochen erhoben wird, sind andere nur in bestimmten Erhebungsrunden im Fragebogen enthalten. Wir können uns deswegen lediglich auf Informationen zum Human- und Finanzkapital beziehen und nicht auf Fragen zum familialen Sozialkapital (siehe ausführlicher die PISA OECD Homepage).

3.1 Abhängige Variable

PISA hat in seinem Erhebungsprogramm zwei Fragen zum Schulabsentismus aufgenommen, die von den 15-Jährigen selbst im Fragebogen beantwortet werden. Die Eingangsfrage lautet: „Wie häufig sind die folgenden Dinge in den letzten zwei vollständigen Schulwochen vorgekommen?“ Daraufhin müssen die Schüler zwei Items beurteilen: „Ich habe einen ganzen Schultag geschwänzt“ und „Ich habe ein paar Unterrichtsstunden geschwänzt“; auf einer Skala von 1 = nie, 2 = ein- oder zweimal; 3 = drei- oder viermal und 4 = fünfmal oder häufiger. Aus beiden Informationen wurden zwei Absentismus-Variablen gebildet. Zunächst eine dichotome Variable für das *Ereignis Absentismus*, die den Wert 0 hat, wenn die Schüler weder eine Stunde noch einen Tag geschwänzt haben (sonst 1). Und eine Skala zum *Umfang Absentismus*, die sich aus den beiden Abfragen zum tageweisen und stundenweisen Fehlen zusammensetzt (mit den Kategorien: 1 = niemals geschwänzt (weder Tage noch einzelne Stunden); 2 = einmal bis viermal einzelne Stunden gefehlt; 3 = fünf Stunden oder mehr/bzw. ein oder zwei Tage gefehlt; 4 = drei oder vier Tage gefehlt und schließlich 5 = fünf oder mehr Tage gefehlt).

3.2 Unabhängige Variablen

Mit Blick auf den familialen Herkunftskontext konnten insbesondere Informationen zum Human- und Finanzkapital der Eltern sowie zum Migrationshintergrund in allen vier Erhebungen berücksichtigt werden, die als generierte Variablen im Datensatz vorhanden sind. Mit Blick auf das Human- und Finanzkapital der Eltern wurden die generierten Variablen der PISA-Erhebungen herangezogen, um damit eine bessere Vergleichbarkeit zu anderen Studien und Analysen zu gewährleisten. Folgende Variablen wurden einbezogen:

- **PARED:** Der Index (Parental Education) bezieht sich auf die höchste Anzahl von Ausbildungsjahren in der Familie (d.h. Anzahl der Bildungsjahre der Eltern).
- **HISEI:** Der Index erhebt den sozioökonomischen beruflichen Status der Eltern (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status) anhand der international vergleichbaren ISCO-Codierung. Der HISEI-Index ordnet die verschiedenen Berufe in eine soziale Hierarchie und bildet somit eine Rangskala (z-transformiert).
- **HOMEPOS** (Besitz von Wohlstandsgütern): Der Index HOMEPOS (Home Possessions) bezieht sich auf klassisch-kulturelle, lernbezogene und computerbezogene Besitztümer in der Familie. Er ist genormt auf die Angaben der OECD Länder und z-transformiert.

- *ESCS* (Index of Economic, Social and Cultural Status, z-transformiert): Der *ESCS* setzt sich zusammen aus den drei Einzelmessungen *PARED*, *HISEI* und *HOM-EPOS* (ebenfalls z-transformiert; siehe ausführlicher Mang et al. 2023; Lewalter et al. 2023).

3.3 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen dienen neben dem Alter und dem Geschlecht der Kinder die besuchte Schulform (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium), die Angabe über vorherige Klassenwiederholungen sowie das Wohlbefinden in der Schule (Variable *BELONG*, z-transformiert), allesamt Faktoren, die sich als prädiktiv für den Schulabsentismus herausgestellt haben (Sälzer 2010; Dunkake 2010; Melvin et al. 2019). Darüber hinaus wird für den Migrationshintergrund kontrolliert. Gebildet wird eine Dummy-Variable (= 1), wenn der Vater und/oder die Mutter außerhalb Deutschlands geboren wurde (sonst=0). Als weitere Kontrollvariablen haben wir die Kompetenzmessungen für Mathematik und Lesen mit einbezogen, die auf der Verteilung sogenannter „plausibler Werte“ beruht (siehe ausführlicher z. B. OECD 2009, S. 94 ff.), die iterativ in die Analysen einbezogen werden (hierzu wurde das Stata ado *repest* herangezogen). Tabelle 3 im Anhang zeigt die Verteilung der einbezogenen Variablen über die jeweiligen Erhebungen.

3.4 Fehlende Werte

Die PISA-Daten umfassen zahlenmäßig umfangreiche Ausgangsstichproben. In den einzelnen Stichproben liegen mit Blick auf die beiden Fragen zum Schulabsentismus (tagebezogene, stundenbezogene Fehlzeiten) fehlende Werte vor, die sowohl auf Item Non-Response beruhen als auch systembedingte Missings sind, z. B. weil Schüler die Fragen nicht bekommen haben (es gab bspw. 2018 zwei Fragebogenversionen A und B) oder aus anderen Gründen die Antworten nicht berücksichtigt werden konnten. Es ergeben sich daraufhin mit Blick auf die abhängigen Variablen folgende fehlende Werte: PISA 2022 (Ausgangsstichprobe $N=6116$; 753 fehlende Werte, davon 106 Item Non-Response); PISA 2018 (Ausgangsstichprobe $N=5451$; 2941 fehlende Werte, davon 329 Item Non-Response); PISA 2015 (Ausgangsstichprobe $N=6504$; 1198 fehlende Werte, davon 113 Item Non-Response); PISA 2012 (Ausgangsstichprobe $N=5001$; 695 fehlende Werte, nicht näher spezifiziert). Diese Missings auf den abhängigen Variablen wurden in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt („listwise deletion“). Zusätzlich dazu können sich weitere Missings auf den einbezogenen unabhängigen Variablen ergeben. Diese weisen für die hier berücksichtigten Variablen folgende Anteile an fehlenden Werten auf (mit Blick auf das gepoolte Gesamtsample): Alter (0 %), Geschlecht (0 %), Migrationsstatus (0 %), Schulform (0 %), Klassenwiederholung (0 %), Kompetenz Mathematik (0 %), Kompetenz Lesen (0 %), *BELONG* (10,2 %), *HISEI* (8,1 %), *HOMEPOS* (1,1 %), *ESCS* (3,1 %) und *PARED* (6,7 %). Die fehlenden Werte treten entsprechend insbesondere mit Blick auf den familialen Hintergrund gehäuft auf.

In methodischer Hinsicht werden aufgrund der relativ schiefen Verteilung von Absentismus (siehe Tab. 2) logistische Regressionen zur Vorhersage von Schulabsentismus (Variable *Ereignis Schulabsentismus*) gerechnet. Zusätzlich werden grafisch Average Marginal Effects (AMEs) berichtet (Tab. 5 im Anhang). AMEs geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit des interessierenden Ereignisses (hier das Auftreten von Fehlzeiten) im Mittel aller Beobachtungen verändert, wenn sich die betreffende erklärende Variable um eine Einheit erhöht (Auspurg und Hinz 2011). Um die Auswirkungen der fehlenden Werte bei den unabhängigen Variablen zum familialen Status zu berücksichtigen, wurden die logistischen Modelle einmal ohne fehlende Werte gerechnet („listwise deletion“) und einmal nach erfolgter Imputation. Hierzu wird das Programm MPLUS genutzt, welches fehlende Werte über den *Full-Information-Maximum-Likelihood-Schätzer* implementiert (siehe Muthén und Muthén 2017). Der Vergleich beider Berechnungen findet sich in Tab. 2 im Text, sowie Tab. 4 im Anhang. Darüber hinaus werden lineare Regressionen mit der Variable zum kombinierten *Umfang von Absentismus* gerechnet (siehe dazu Tab. 6 im Anhang). Interaktionseffekte zwischen den zentralen Variablen der familialen Herkunft und den Erhebungsjahren werden sowohl im Modell als auch grafisch anhand vorhergesagter AMEs dargestellt, um die zeitliche Veränderung des familialen Einflusses darzustellen. Alle Analysen werden zum einen mit der vorgeschlagenen Gewichtung und zum anderen ohne Gewichtung berechnet (siehe PISA 2022 Technical Report).

4 Empirische Ergebnisse

In Tab. 1 sind die Absentismuszahlen für das tageweise und stundenweise Fehlen von Schülern über die jeweiligen Erhebungszeitpunkte dargestellt. Die 15-Jährigen werden gefragt, wie oft sie in den letzten beiden vollen Schulwochen unentschuldigt „geschwänzt“ haben. Hinsichtlich des tageweisen Fehlens wird deutlich, dass der Anteil derjenigen, die angeben, keinen Tag gefehlt zu haben, im Jahr 2012 bei ca. 95 % lag, während dieser Wert im Jahr 2022 auf ca. 89 % zurückgegangen ist. Im Jahr 2018 war der Anteil noch geringer. Und auch der Anteil derjenigen, die drei und mehr Tage in den letzten zwei Wochen gefehlt haben (Spalte 4 und 5 kombiniert), hat sich von 1 % im Jahr 2012 auf fast 4 % in 2022 erhöht. Damit lässt sich zunächst rein deskriptiv konstatieren, dass das Schulschwänzen bei den 15-Jährigen in Deutschland nach Auskunft der Schüler in den letzten zehn Jahren zugenommen hat. Diese Entwicklung im Zeitraum von zehn Jahren ist nicht unbedingt auf die COVID-19-Pandemie zurückzuführen, da bereits im Jahr 2018 die Zahlen deutlich angestiegen sind.

In Tab. 2 sind nunmehr die Ergebnisse der Regressionsanalyse für den gepoolten Datensatz wiedergegeben. Dargestellt sind Logit-Koeffizienten, die lediglich von ihrer Richtung und Signifikanz her allgemein nachvollziehbar interpretiert werden können, die AMEs sind im Anhang (Tab. 5) wiedergegeben. Mit Blick auf die einzelnen Erhebungswellen bestätigt sich zunächst der deskriptive Befund, dass sich die Absentismuszahlen für die Erhebungen aus den Jahren 2015, 2018 und 2022 gegenüber dem Jahr 2012 (hier als Referenzkategorie) signifikant erhöht haben. Es

Tab. 1 Verteilung von Schulabsentismus in PISA 2012, 2015, 2018 und 2022 (in %)

PISA Jahr (N^1)	Tageweise Versäumnisse				Stundenweise Versäumnisse				Kombinierte Abfrage von Versäumnissen				
	Keine	1- oder 2-mal	3- oder 4-mal	5-mal oder mehr	Keine	1- oder 2-mal	3- oder 4-mal	5-mal oder mehr	Keine Stun- de/Tag	1 bis 4 h	5 h bis 2 Tage	3 bis 4 Tage	5 oder mehr Tage
2012 ($N=$ 4306)	94,9	4,1	0,5	0,5	90,2	8,7	0,7	0,4	87,9	7,0	4,2	0,5	0,5
2015 ($N=$ 5306)	91,2	6,7	1,0	1,1	84,4	12,0	2,2	1,4	81,4	9,6	6,7	1,0	1,2
2018 ($N=$ 2510)	86,7	9,2	2,0	2,1	79,0	14,9	3,5	2,6	75,1	11,5	9,4	2,0	2,1
2022 ($N=$ 5363)	88,7	7,3	1,7	2,2	85,0	10,2	2,3	2,5	80,8	7,5	7,7	1,7	2,2

¹Die Anzahl N bezieht sich auf die Anzahl der gültigen Nennungen für die beiden Fragen nach dem Schulabsentismus; Berechnungen gewichtet

Tab. 2 Logistische Regressionen (logits) der sozioökonomischen und kulturellen Herkunft sowie einbezogener Kontroll- und Interaktionsvariablen auf den Schulabsentismus von 15-jährigen Schülern (gepoolte Daten von PISA 2012, 2015, 2018, 2022; gewichtete Analysen)

Ereignis Schulabsentismus	(1)	(2)	(3)	(4)
Welle 2015 (Ref.: 2012)	0,591***	0,616**	0,575***	0,789*
Welle 2018 (Ref.: 2012)	0,864***	1,030***	0,850***	0,953**
Welle 2022 (Ref.: 2012)	0,449***	0,935***	0,452***	1,013**
Alter	0,534***	0,541***	0,538***	0,537***
Geschlecht: Junge (Ref.: Mädchen)	−0,013	−0,007	−0,007	0,002
Migrationsstatus: Ja (Ref. Nein)	0,401***	0,398***	0,391***	0,379***
Schulform: Gymnasium (Ref.: kein Gymn.)	0,305***	0,321***	0,330***	0,334***
Klassenwiederholung: Ja (Ref.: Nein)	0,029	0,024	0,022	0,027
Wohlfinden Schule (BELONG)	−0,174***	−0,176***	−0,173***	−0,175***
Mathekompetenz	−0,002***	−0,002***	−0,002***	−0,002**
Lesekompetenz	−0,002***	−0,002*	−0,002***	−0,001**
Beruflicher Status (HISEI)	0,003**	0,007*	–	–
Bildungsjahre Eltern (PARED)	–	–	0,017*	0,036
Welle 2015*HISEI	–	−0,001	–	–
Welle 2018*HISEI/	–	−0,003	–	–
Welle 2022*HISEI	–	−0,009*	–	–
Welle 2015*PARED	–	–	–	−0,015
Welle 2018*PARED	–	–	–	−0,008
Welle 2022*PARED	–	–	–	−0,040
N	13.961	13.961	13.961	13.961
Pseudo R2	0,046	0,048	0,047	0,048
Ereignis Schulabsentismus	(5)	(6)	(7)	(8)
Welle 2015 (Ref.: 2012)	0,578***	0,545***	0,583***	0,575***
Welle 2018 (Ref.: 2012)	0,855***	0,842***	0,868***	0,885***
Welle 2022 (Ref.: 2012)	0,441***	0,449***	0,452***	0,453***
Alter	0,540***	0,534***	0,539***	0,538***
Geschlecht: Junge (Ref.: Mädchen)	−0,005	−0,002	−0,007	−0,005
Migrationsstatus: Ja (Ref. Nein)	0,375***	0,370***	0,399***	0,398***
Schulform: Gymnasium (Ref.: kein Gymn.)	0,357***	0,360***	0,327***	0,326***
Klassenwiederholung: Ja (Ref.: Nein)	0,016	0,011	0,026	0,023
Wohlfinden Schule (BELONG)	−0,172***	−0,172***	−0,175***	−0,175***
Mathekompetenz	−0,002***	−0,002***	−0,002***	−0,002**
Lesekompetenz	−0,002***	−0,002***	−0,002***	−0,002*
Wohlstandsgüter (HOMEPOS)	−0,027	−0,052	–	–
Sozioökonom./kultureller Status (ESCS)	–	–	−0,051	0,135
Welle 2015*HOMEPOS	–	0,157	–	–
Welle 2018*HOMEPOS	–	0,056	–	–
Welle 2022*HOMEPOS	–	−0,087	–	–
Welle 2015* ESCS	–	–	–	−0,003
Welle 2018* ESCS	–	–	–	−0,060

Tab. 2 (Fortsetzung)

Welle 2022* ESCS	–	–	–	–0,197*
N	13.961	13.961	13.961	13.961
Pseudo R2	0,047	0,048	0,047	0,048

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

zeigt sich ferner, dass der berufliche Status der Eltern (HISEI) und die elterlichen Bildungsjahre (PARED) positiv mit Absentismus korrelieren. Bei einer Betrachtung der AMEs wird deutlich, dass die Effektstärke eher gering ist: Erhöht sich der berufliche Status der Eltern um eine Einheit, dann steigt die Wahrscheinlichkeit für Absentismus um 0,1 Prozentpunkte an. Der Wert für elterliche Bildungsjahre beträgt 0,2 Prozentpunkte. Für das Vorhandensein von Wohlstandsgütern (HOMEPOS) und für den sozioökonomischen und soziokulturellen Status (ESCS) zeigen sich keine signifikanten Werte. Die geringen Zusammenhänge zwischen dem familialen Status und dem Absentismus ist z. T. auf die Kontrollvariable des Migrationsstatus zurückzuführen. Hinsichtlich der einbezogenen Kontrollvariablen zeigen sich zunächst die erwarteten Zusammenhänge: Diejenigen, die etwas älter sind als ihre Schulkameraden sowie diejenigen, die einen Migrationshintergrund haben, weisen höhere Fehlzeiten auf. Ein höheres Wohlbefinden in der Schule sowie höhere Kompetenzwerte für Mathematik und Lesen reduzieren das Absentismusverhalten. Ein zunächst überraschender Effekt ergibt sich für die Schulform: Diejenigen, die auf eine gymnasiale Schulform gehen, haben einen höheren Wert auf der Absentismusskala. Die Fehlzeiten liegen im Vergleich zu Schülern an nicht-gymnasialen Schulformen um 4 Prozentpunkte höher. Dieser Befund ist auf die Einbeziehung der Kompetenzmessungen zurückzuführen. Nimmt man diese Messungen aus den Modellen heraus, ergibt sich ein negativer Zusammenhang von Gymnasium und Absentismus. Abhängig von der Konstellation der Kontrollvariablen bei der Vorhersage von Schulabsentismus wurden auch in früheren Studien positive Effekte der Schulart Gymnasium gefunden, insbesondere unter Berücksichtigung standardisierter Kompetenzmessungen (Sälzer und Heine 2016).

In Bezug auf die Forschungsfrage, ob sich der Einfluss des familialen Status über die Zeit hinweg verändert hat, werden nunmehr Interaktionen zwischen den Statusvariablen und den Erhebungswellen berechnet. Sowohl für die berufliche Statusvariable (HISEI) als auch für die Gesamtstatusvariable (ESCS) ergeben sich signifikant negative Interaktionseffekte für den Vergleich zwischen den Erhebungswellen 2012 und 2022 (auch bei den Modellen mit Imputationen, siehe Tab. 4 im Anhang). In Abb. 1 sind die Interaktionseffekte für diese ausgewählten Variablen anhand von AMEs auf Grundlage der Schätzmodelle aus Tab. 2 vorhergesagt. Hierbei zeigen sich einige bedeutsame Veränderungen: (1) Zum einen haben sich die vorhergesagten Werte (Wahrscheinlichkeit für das Vorhandensein von Schulabsentismus) für den elterlichen beruflichen Status (HISEI), für Bildungsjahre der Eltern (PARED), für Besitzgüter (HOMEPOS) und für den sozioökonomischen und kulturellen Status (ESCS) vor allem bei Schüler mit einem jeweiligen niedrigen Status signifikant zwischen 2022 und 2012 erhöht. Lag die Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus bei einem HISEI-Wert von 10 im Jahr 2012 noch bei etwa 9 %, so erhöhte sich

diese Wahrscheinlichkeit 2022 auf rund 18 %. (2) Ferner ist erkennbar, dass es insgesamt auch für die Jahre 2015 und 2018 im Vergleich zu 2012 Niveauunterschiede gibt. Konkret ist ein kontinuierlich leichter Anstieg über die Jahre hinweg zu erkennen. (3) Neben den bloßen Niveauunterschieden lässt sich 2022 zum ersten Mal ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen den familialen Statusvariablen und Schulabsentismus beobachten. Die Ergebnisse deuten an, dass erst nach der COVID-19-Pandemie ein höherer sozialer Status das Auftreten von Fehlzeiten verringert. Insgesamt zeigen die Analysen damit, dass sich vor 2022 keine signifikanten Effekte mit den einbezogenen Statusvariablen nachweisen lassen, wenn für zentrale Kontrollvariablen, wie Migrationsstatus, Alter, Geschlecht, Klassenwiederholungen, Kompetenzen und Wohlbefinden kontrolliert wird.

Hinsichtlich der weiteren Modelle zeigen sich kaum Veränderungen. Sowohl die Modelle, in denen die fehlenden Werte imputiert wurden (Tab. 4 im Anhang), als auch die Modelle mit „listwise deletion“ zeigen sehr vergleichbare Ergebnisse. Und auch die linearen Regressionen für die Variable nach dem Umfang von Absentismus weisen sehr vergleichbare Ergebnisse auf (Tab. 6 im Anhang).

5 Fazit

Das bildungspolitische Ziel, den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen stärker von der sozialen Herkunft zu entkoppeln, ist nach wie vor nicht erreicht. Vielmehr belegen zentrale Bildungsstudien wie PISA, der IQB-Bildungstrend oder IGLU regelmäßig, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg oder schulischen Leistungen sich in den letzten Jahren wieder erhöht hat. Ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg ist die Schulabstinz. Unsere

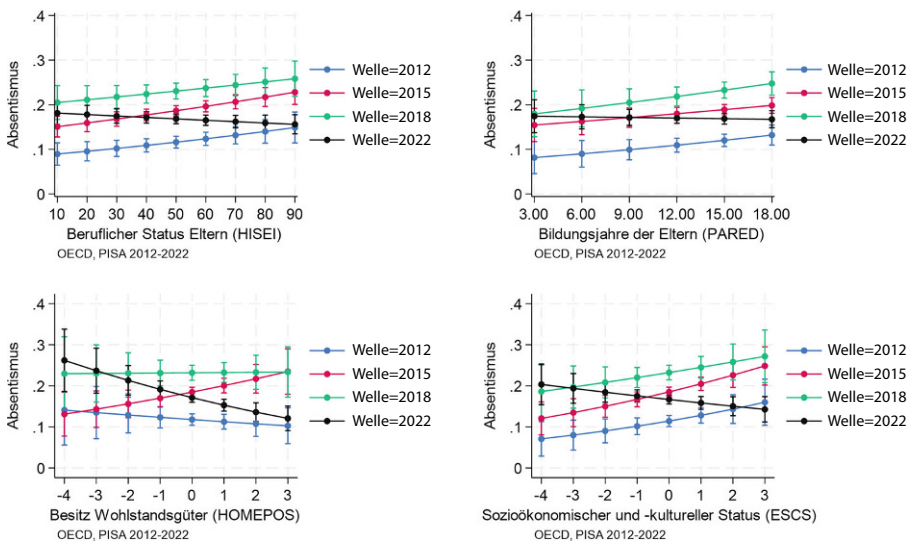


Abb. 1 Interaktionseffekte der sozialen Herkunft mit Schulabsentismus (PISA 2012, 2015, 2018 und PISA 2022 im Vergleich)

Analysen bestätigen, dass eine Verstärkung des Zusammenhangs mit dem sozioökonomischen Status für Schulabsentismus vorliegt, das betrifft insbesondere Familien mit einem niedrigen sozialen Status. Welche Mechanismen diesem Zusammenhang zugrunde liegen, muss mit geeigneten Instrumentarien weiter erforscht werden. Anhand der präsentierten Analysen und mit Blick auf den Stand der Forschung lassen sich allerdings einige plausible Vermutungen anstellen. So ist es durchaus denkbar, dass in den letzten Jahren eine zunehmende Entkopplung zwischen Schule, Familie und Jugendlichen stattgefunden hat, sodass die Ursachen für die Entscheidung der Jugendlichen, dem Unterricht fernzubleiben, in dem veränderten Verhältnis von Schule und Familie zu suchen sind, was gerade in der Adoleszenz auf die Probe gestellt wird (Helsper et al. 2009; Helsper und Böhme 2010). Eine weitere These könnte sein, dass der empirisch nachgewiesene Befund einer Zunahme psychischer Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen (Lenzen et al. 2013; Ravens-Sieberer et al. 2022), insbesondere Schulängste, hier relevant ist. So korrelieren psychische Verhaltensauffälligkeiten in hohem Maße sowohl mit dem sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund der Familie als auch mit schulabsentem Verhalten (Gubbels et al. 2019; Melvin et al. 2019). Diese Veränderungen können auch mit Veränderungen in der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen einhergehen, die im Rahmen des familialen sozialen Kapitals einen wesentlichen Faktor für den Bildungserfolg von Kindern darstellt und als ein Mediator für den Schulabsentismus dient. Denkbar ist darüber hinaus, dass die ansteigenden gesellschaftlichen Erwartungen an die Elternrolle und die von Eltern betonte „Überforderung“ in der Elternrolle vorliegt, was insbesondere für Familien mit einem niedrigeren sozialen Status geäußert wird (Institut für Demoskopie Allensbach 2020; BMFSFJ 2021).

Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass sich über alle Jahre hinweg betrachtet kein signifikanter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft (mit Blick auf den beruflichen Status der Eltern, den Bildungsjahren der Eltern und dem sozioökonomischen und kulturellen Status der Eltern) und den Fehlzeiten bestätigen lässt. Dieses Ergebnis wird auch durch die Analysen von Fredriksson et al. 2024 bestätigt. Erst für das Jahr 2022 ergibt sich ein signifikanter negativer Zusammenhang, der trotz der Einbeziehung zentraler Kontrollvariablen nunmehr einen eigenständigen Faktor bildet. Und erst für 2022 zeigt sich der theoretisch erwartete negative Zusammenhang, dass mit steigendem Finanz- und Humankapital der Eltern die Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus zurückgeht.

Für höhere soziale Statuslagen scheint sich daher ein anderes Bild zu ergeben. Konnte für 2012, 2015 und 2018 ein Anstieg von Fehlzeiten auch bei höherem sozialem Status vorgefunden werden, so kehrt sich dieser Trend anscheinend um: Mit steigendem familialen Status nimmt das Absentismusverhalten ab.

Hier könnte vermutet werden, dass gerade Eltern mit einem höheren Status den Wert von Schule und Bildung mehr wertschätzen und sie daher gezielter darauf achten, dass ihre Kinder möglichst geringe Fehlzeiten haben. Ob diese Vermutung so zutrifft, müssten weitere Analysen zeigen.

Ebenfalls hervorzuheben ist der geringe Anteil der erklärten Varianz. Zwar sind die Befunde signifikant, aber die erklärte Varianz ist gering. Es müssten demnach weitere, bedeutsamere Faktoren als die hier einbezogenen Variablen berücksichtigt werden, möchte man das Absentismus-Phänomen in seiner Gänze verstehen.

Diese Vermutungen, dass beim zunehmenden Einfluss des familialen Hintergrunds ein entsprechender „omitted-variable bias“ vorliegt, lassen sich mit den in Deutschland vorhandenen Datensätzen nur sehr bedingt analysieren, was insbesondere daran liegt, dass das Absentismusverhalten – wenn überhaupt – nur unzureichend abgefragt wird und sich entsprechende Variablen zur Familiendynamik auch nur in spezifisch thematisch fokussierten Surveys finden lassen. Hier sind andere Länder, wie z. B. Großbritannien, wesentlich besser aufgestellt für eine gezieltere Politikberatung und Präventions- sowie Interventionsarbeit. Die hier präsentierten Zusammenhänge zum Schulabsentismus stützen jedoch die Vermutung, dass hier weiterführende Maßnahmen auch im Sinne des „Früh-Warn-Systems“ mit Blick auf den Bildungserfolg gerade bei Familien mit einem niedrigeren sozialen Status dringend notwendig sind (Lenzen et al. [2016](#)).

6 Anhang

Tab. 3 Verteilungen (Mittelwerte) der einbezogenen Variablen

PISA-Welle:	2012 (Min/Max)	2015 (Min/Max)	2018 (Min/Max)	2022 (Min/Max)
Umfang Absentismus	1,16 (1/5)	1,29 (1/5)	1,40 (1/5)	1,34 (1/5)
Ereignis Absentismus	0,10 (0/1)	0,18 (0/1)	0,23 (0/1)	0,18 (0/1)
Beruflicher Status (HISEI)	52,11 (11,56/88,96)	52,96 (14/89)	53,93 (11,56/88,96)	53,34 (13,24/88,96)
Bildungsjahre Eltern (PARED)	14,21 (3/18)	14,53 (3/18)	14,68 (3/18)	13,44 (3/16)
Wohlstandsgüter (HOMEPOS)	0,32 (–2,61/3,74)	0,25 (–2,79/4,13)	0,28 (–3,48/3,98)	0,26 (–2,47/4,02)
Sozioökono./kultureller Status (ESCS)	0,25 (–2,67/2,59)	0,21 (–2,89/2,80)	0,07 (–3,88/2,70)	–0,02 (–3,60/2,44)
Migrationshintergrund	0,24 (0/1)	0,25 (0/1)	0,31 (0/1)	0,34 (0/1)
Klassenwiederholung	0,18 (0/1)	0,06 (0/1)	0,05 (0/1)	0,07 (0/1)
Schulform: Gymnasium	0,41 (0/1)	0,40 (0/1)	0,46 (0/1)	0,43 (0/1)
Wohlbefinden in der Schule (BELONG)	0,29 (–3,69/2,63)	0,31 (–3,12/2,61)	0,34 (–3,23/2,73)	0,31 (–3,25/2,75)
Mathekompetenz	529,33 (234,85/797,01)	522,44 (186,72/803,71)	523,85 (250,63/788,06)	495,89 (147,92/798,75)
Lesekompetenz	526,29 (257,28/751,50)	532,44 (181,47/808,87)	526,78 (197,87/810,89)	501,18 (126,61/811,24)
Alter	15,82 (15,33/16,33)	15,84 (15,33/16,33)	15,84 (15,33/16,33)	15,83 (15,33/16,33)
Geschlecht: Junge	0,48 (0/1)	0,48 (0/1)	0,51 (0/1)	0,50 (0/1)

Tab. 4 Logistische Regressionen (logits) der sozioökonomischen und kulturellen Herkunft sowie einbezogener Kontrollvariablen auf den Schulabsentismus von 15-jährigen Schülern (gepoolte Daten von PISA 2012, 2015, 2018, 2022; gewichtete Analysen) mit Imputationen

Ereignis Schulabsentismus	(1)	(2)	(3)	(4)
Welle 2015 (Ref.: 2012)	0,597***	0,756***	0,607***	0,696*
Welle 2018 (Ref.: 2012)	0,855***	1,222***	0,863***	0,979**
Welle 2022 (Ref.: 2012)	0,441***	1,059***	0,451***	0,863**
Alter	0,533***	0,532***	0,491***	0,490***
Geschlecht: Junge (Ref.: Mädchen)	−0,008	−0,009	−0,008	−0,008
Migrationsstatus: Ja (Ref. Nein)	0,346***	0,344***	0,371***	0,370***
Schulform: Gymnasium (Ref.: kein Gymn.)	0,330***	0,328***	0,356***	0,355***
Klassenwiederholung: Ja (Ref.: Nein)	−0,019	−0,022	0,018	0,019
Wohlfinden Schule (BELONG)	−0,178***	−0,178***	−0,170***	−0,169***
Mathekompetenz	−0,003***	−0,003***	−0,003***	−0,003***
Lesekompetenz	−0,002***	−0,002***	−0,002***	−0,002***
Beruflicher Status (HISEI)	0,003**	0,010**	–	–
Bildungsjahre Eltern (PARED)	–	–	0,015*	0,029
Welle 2015*HISEI	–	−0,003	–	–
Welle 2018*HISEI	–	−0,007	–	–
Welle 2022*HISEI	–	−0,012**	–	–
Welle 2015*PARED	–	–	–	−0,006
Welle 2018*PARED	–	–	–	−0,008
Welle 2022*PARED	–	–	–	−0,030
N	17.485	17.485	17.485	17.485
Pseudo R2	0,055	0,055	0,058	0,058
Ereignis Schulabsentismus	(5)	(6)	(7)	(8)
Welle 2015 (Ref.: 2012)	0,604***	0,574***	0,613***	0,620***
Welle 2018 (Ref.: 2012)	0,872***	0,859***	0,881***	0,901***
Welle 2022 (Ref.: 2012)	0,437***	0,432***	0,456***	0,455***
Alter	0,491***	0,489***	0,487***	0,485***
Geschlecht: Junge (Ref.: Mädchen)	−0,005	−0,003	0,001	0,0038
Migrationsstatus: Ja (Ref. Nein)	0,325***	0,322***	0,344***	0,342***
Schulform: Gymnasium (Ref.: kein Gymn.)	0,368***	0,369***	0,341***	−0,339***
Klassenwiederholung: Ja (Ref.: Nein)	0,008	0,004	0,020	0,018
Wohlfinden Schule (BELONG)	−0,166***	−0,165***	−0,171***	−0,170***
Mathekompetenz	−0,003***	−0,003***	−0,003***	−0,003***
Lesekompetenz	−0,002***	−0,002***	−0,002***	−0,002***
Wohlstandsgüter (HOMEPOS)	−0,009	−0,058	–	–
Sozioöko./kultureller Status (ESCS)	–	–	0,054*	0,157*
Welle 2015*HOMEPOS	–	0,168	–	–
Welle 2018*HOMEPOS	–	0,065	–	–
Welle 2022*HOMEPOS	–	−0,027	–	–
Welle 2015* ESCS	–	–	–	−0,026
Welle 2018* ESCS	–	–	–	−0,089

Tab. 4 (Fortsetzung)

Welle 2022* ESCS	–	–	–	–0,201**
<i>N</i>	17.485	17.485	17.485	17.485
Pseudo R2	0,058	0,060	0,056	0,057

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ **Tab. 5** Logistische Regressionen (AMEs) der sozioökonomischen und kulturellen Herkunft sowie einbezogener Kontrollvariablen auf den Schulabsentismus von 15-jährigen Schülern (gepoolte Daten von PISA 2012, 2015, 2018, 2022; gewichtete Analysen) mit Imputationen

Ereignis Schulabsentismus	(1)	(2)	(3)	(4)
Welle 2015 (Ref.: 2012)	0,070***	0,070***	0,071***	0,071***
Welle 2018 (Ref.: 2012)	0,116***	0,114***	0,115***	0,116***
Welle 2022 (Ref.: 2012)	0,052***	0,053***	0,51***	0,053***
Alter	0,073***	0,074***	0,074***	0,074***
Geschlecht: Junge (Ref.: Mädchen)	–0,001	–0,001	–0,001	–0,001
Migrationsstatus: Ja (Ref. Nein)	0,055***	0,053***	0,051***	0,054***
Schulform: Gymnasium (Ref.: kein Gymn.)	0,042***	0,045***	0,049***	0,045***
Klassenwiederholung: Ja (Ref.: Nein)	0,001	0,003	0,002	0,003
Wohlbefinden Schule (BELONG)	–0,024***	–0,023***	–0,023***	–0,024***
Mathekompetenz	–0,001***	–0,001***	–0,001***	–0,001***
Lesekompetenz	–0,001***	–0,001***	–0,001***	–0,001***
Beruflicher Status (HISEI)	0,001**	–	–	–
Bildungsjahre Eltern (PARED)	–	0,002*	–	–
Wohlstandsgüter (HOMEPOS)	–	–	–0,003	–
Sozioöko./kultureller Status (ESCS)	–	–	–	0,007
<i>N</i>	13.961	13.961	13.961	13.961
Pseudo R2	0,046	0,047	0,046	0,047

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ **Tab. 6** Lineare Regressionen der sozioökonomischen und kulturellen Herkunft sowie Kontrollvariablen auf den Schulabsentismus von 15-jährigen Schülern (gepoolte Daten von PISA 2012, 2015, 2018, 2022; gewichtete Analysen)

Ereignis Schulabsentismus	(1)	(2)	(3)	(4)
Welle 2015 (Ref.: 2012)	0,126***	0,119**	0,125***	0,192**
Welle 2018 (Ref.: 2012)	0,227***	0,288***	0,266***	0,242**
Welle 2022 (Ref.: 2012)	0,124***	0,245***	0,129***	0,300***
Alter	0,126***	0,125***	0,125***	0,125***
Geschlecht: Junge (Ref.: Mädchen)	0,008	0,008	0,008	0,008
Migrationsstatus: Ja (Ref. Nein)	0,112***	0,111***	0,110***	0,110***
Schulform: Gymnasium (Ref.: kein Gymn.)	0,064***	0,064***	0,065***	0,065***
Klassenwiederholung: Ja (Ref.: Nein)	0,033	0,033	0,034	0,035
Wohlbefinden Schule (BELONG)	–0,049***	–0,049***	–0,049***	–0,049***
Mathekompetenz	–0,001***	–0,001***	–0,001***	–0,001***
Lesekompetenz	–0,001***	–0,001***	–0,001***	–0,001***

Tab. 6 (Fortsetzung)

Beruflicher Status (HISEI)	−0,001	0,001*	−	−
Bildungsjahre Eltern (PARED)	−	−	0,003	0,009*
Welle 2015*HISEI	−	0,001	−	−
Welle 2018*HISEI	−	−0,001	−	−
Welle 2022*HISEI	−	−0,002**	−	−
Welle 2015*PARED	−	−	−	−0,005
Welle 2018*PARED	−	−	−	−0,002
Welle 2022*PARED	−	−	−	−0,013*
<i>N</i>	13.961	13.961	13.961	13.961
<i>R</i> ²	0,050	0,051	0,050	0,051
Ereignis Schulabsentismus	(5)	(6)	(7)	(8)
Welle 2015 (Ref.: 2012)	0,125***	0,116***	0,127***	0,128***
Welle 2018 (Ref.: 2012)	0,228***	0,231***	0,229***	0,235***
Welle 2022 (Ref.: 2012)	0,126***	0,134***	0,128***	0,132***
Alter	0,126***	0,125***	0,126***	0,125***
Geschlecht: Junge (Ref.: Mädchen)	0,008	0,008	0,008	0,008
Migrationsstatus: Ja (Ref. Nein)	0,103***	0,102***	0,111***	0,110***
Schulform: Gymnasium (Ref.: kein Gymn.)	0,074***	0,074***	0,067***	0,066***
Klassenwiederholung: Ja (Ref.: Nein)	0,032	0,030	0,033	0,034
Wohlbefinden Schule (BELONG)	0,048***	−0,048***	−0,049***	−0,049***
Mathekompetenz	−0,001***	−0,001***	−0,001***	−0,001***
Lesekompetenz	−0,001*	−0,001***	−0,001***	−0,001***
Wohlstandsgüter (HOMEPOS)	−0,016	−0,014	−	−
Sozioöko./kultureller Status (ESCS)	−	−	−0,007*	0,028*
Welle 2015*HOMEPOS	−	0,039	−	−
Welle 2018*HOMEPOS	−	−0,010	−	−
Welle 2022*HOMEPOS	−	−0,029	−	−
Welle 2015* ESCS	−	−	−	0,001
Welle 2018* ESCS	−	−	−	−0,024
Welle 2022* ESCS	−	−	−	−0,054**
<i>N</i>	13.961	13.961	13.961	13.961
<i>R</i> ²	0,050	0,051	0,050	0,051

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt S. Broschinski, M. Feldhaus, H. Ricking und C. Sälzer geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ansari, Arya, und Kelly M. Purtell. 2018. Absenteeism in Head Start and children's academic learning. *Child Development* 89(4):1088–1098.
- Auspurg, Katrin, und Thomas Hinz. 2011. Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie* 40:62–73.
- Baier, Dirk. 2012. Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schulschwänzens. In *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* Hrsg. Heinrich Ricking und Gisela C. Schulze, 37–62. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baier, Dirk. 2018. Familienbezogene Einflussfaktoren des Schulschwänzens. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in der 6. und 7. Jahrgangsstufe. In *Schulabsentismus und Eltern*, Hrsg. Heinrich Ricking und Karsten Speck, 97–113. Wiesbaden: Springer.
- Balfanz, Robert, und Vaughan Byrnes. 2012. The Importance of Being in School: A Report on Absenteeism in the Nation's Public Schools. *The Education Digest* 78(2):4–9.
- Becker, Rolf. 2011. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berrios-Allison, Ana C. 2005. Family influences on college students' occupational identity. *Journal of Career Assessment* 13:233–247.
- Bildungsbericht 2022. Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (Zugegriffen: 27. Mai 2025).
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Broschinski, Sven, Michael Feldhaus, Marie-Luise Assmann und Martin Heidenreich. 2023. The role of family social capital in school-to-work transitions of young adults in Germany. *Journal of Vocational Behavior* 139:103790.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2021. Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/179392/195baf88f8c3ac7134347d2e19f1cdc0/neunter-familienbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugegriffen: 27. Mai 2025).
- Cano, Tomás. 2022. Social class, parenting, and child development: A multidimensional approach. *Research in Social Stratification and Mobility* 77:100648.
- Cattan, Sarah, Daniel A. Kamhöfer, Martin Karlsson und Therese Nilsson. 2017. The short- and long-term effects of student absence: Evidence from Sweden. (No. W21/06). IFS Working Paper. <https://docs.iza.org/dp10995.pdf> (Zugegriffen: 27. Mai 2025).
- Coleman, James Samuel. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94:95–120.
- Coleman, James Samuel. 1990. *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Conger, Rand D., Katherine J. Conger und Monica J. Martin. 2010. Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and Family* 72:685–704.

- Corville-Smith, Jane, Bruce A. Ryan, Gerald R. Adams und Tom Dalicandro. 1998. Distinguishing Absentee Students from Regular Attenders: The Combined Influence of Personal, Family, and School Factors. *Journal of Youth and Adolescence* 27:629–638.
- Dufur, Mikaela J., John P. Hoffmann, David B. Braudt, Toby L. Parcel und Karen R. Spence. 2015. Examining the Effects of Family and School Social Capital on Delinquent Behavior. *Deviant Behavior* 36:511–526.
- Dunkake, Imke. 2007. Schulverweigerung: Eine Folge mangelnder familialer Kontrolle? In *Schulabsentismus*, Hrsg. Michael Wagner, 105–139. Weinheim: Juventa.
- Dunkake, Imke. 2010. *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Escario, José-Julián, J. Ignacio Giménez-Nadal und Anna V. Wilkinson. 2022. Predictors of adolescent truancy: The importance of cyberbullying, peer behaviour, and parenting style. *Children and Youth Services Review* 143:106692.
- Feldhaus, Michael, Meike Rau, Heinrich Ricking und Christine Sälzer. 2025. Schulabsentismus aus einer humanökologischen Perspektive – aktuelle Analysen mit PISA 2022. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Fredriksson, Ulf, Maria Rasmusson, Åsa Backlund, Joakim Isaksson und Susanne Kreitz-Sandberg. 2024. Which students skip school? A comparative study of sociodemographic factors and student absenteeism using PISA data. *PLoS ONE* 19(5):e0300537.
- Gaupp, Nora, und Frank Braun. 2006. Schulschwänzen, Problembelastungen und Übergangsverläufe von der Schule in die Berufsausbildung. In *Jugendarbeitslosigkeit und Kriminalität*, Hrsg. Axel Dessencker, 99–116. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle.
- Gottfried, Michael A., Leanna Stiefel, Amy Ellen Schwartz und Bryant Hopkins. 2019. Showing Up: Disparities in Chronic Absenteeism between Students with and without Disabilities in Traditional Public Schools. *Teachers College Record* 121(8):1–34.
- Gubbels, Jeanne, Claudia E. van der Put und Mark Assink. 2019. Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence* 48:1637–1667.
- Helsper, Werner, und Jeanette Böhme. 2010. Jugend und Schule. In *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Hrsg. Hans-Hermann Krüger und Cathleen Grunert, 619–661. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner, Rolf-Torsten Kramer, Merle Hummrich und Susann Busse. 2009. *Jugend zwischen Familie und Schule: eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoening, Kerstin. 2019. Forschungsstand: Soziales Kapital und Bildung im Lebensverlauf. In *Soziales Kapital und Bildungserfolg*, 33–53. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, John P., und Mikaela J. Dufur. 2018. Family Social Capital, Family Social Bonds, and Juvenile Delinquency. *American Behavioral Scientist* 62:1525–1544.
- Hunt, Melissa K., und Derek R. Hopko. 2009. Predicting high school truancy among students in the Appalachian South. *Journal of Primary Prevention* 30(5):549–567.
- Institut für Demoskopie Allensbach (IfD Allensbach). 2020. Elternschaft heute. Eine Repräsentativbefragung von Eltern unter 18-jähriger Kinder. *Allensbacher Archiv IfD-Umfrage* 8214.
- Kaiser, Steffen, und Gisela C. Schulze. 2014. Pflegerische Tätigkeiten in der Familie – eine mögliche Ursache für Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9:332–346.
- Kearney, Christopher A. 2008. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28:451–471.
- Kleinert, Corinna, Kathrin Leuze und Reinhard Pollak. 2023. Soziale Herkunft und Bildung. *Informationen zur politischen Bildung* 354/2023:18–28.
- Kohn, Melvin L. 1976. Social Class and Parental Values: Another Confirmation of the Relationship. *American Sociological Review* 41:538–545.
- Kracke, Bärbel, und Peter Noack. 2005. Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft*, Hrsg. Beate H. Schuster, Hans-Peter Kuhn und Harald Uhlenndorff, 169–194. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Lareau, Annette. 2012. *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley, CA: Univ. of California Press.
- Lee, Trevor T. 2023. Social class, intensive parenting norms and parental values for children. *Current Sociology* 71:964–981.

- Lenzen, Christoph, Gloria Fischer, Anika Jentzsch, Michael Kaess, Peter Parzer, Vladimir Carli, Danuta Wasserman, Franz Resch und Romuald Brunner. 2013. Schulabsentismus in Deutschland – Die Prävalenzen von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 62(8):570–582.
- Lenzen, Christoph, Romuald Brunner und Franz Resch. 2016. Schulabsentismus. Entwicklungen und fortbestehende Herausforderungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 44:101–111.
- Lereya, Suzet Tanya, Sarah Cattán, Yeosun Yoon, Ruth Gilbert und Jessica Deighton. 2022. How does the association between special education need and absence vary overtime and across special education need types? *European Journal of Special Needs Education* 38:245–259.
- Lewalter, Doris, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller und Kristina Reiss. 2023. *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Lomholt, Johanne Jeppesen, Jacob Arendt Nielsen, Iben Bolvig und Mikael Thastum. 2021. Children with School Absenteeism: Comparing Risk Factors Individually and in Domains. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66:411–426.
- Mang, Julia, Katharina Müller, Doris Lewalter, Tamara Kastorff, Maren Müller, Lisa Ziernwald, Ana Tupac-Yupanqui, Jörg-Henrik Heine und Olaf Köller. 2023. Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*, Hrsg. Doris Lewalter, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller und Kristina Reiss, 164–197. Münster: Waxmann.
- Masarik, April S., und Rand D. Conger. 2017. Stress and child development: a review of the Family Stress Model. *Current opinion in psychology* 13:85–90.
- McLanahan, Sara. 2004. Diverging destinies: how children are faring under the second demographic transition. *Demography* 41:607–627.
- Melvin, Glenn A., David Heyne, Kylie M. Gray, Richard P. Hastings, Vaso Totsika, Bruce J. Tonge und Mina Mirjana Freeman. 2019. The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An Inclusive Bioecological Systems Approach to Understanding School Absenteeism and School Attendance Problems. *Frontiers in Education* 4:61.
- Morrissey, Taryn W., Lindsey Hutchison und Adam Winsler. 2014. Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology* 50(3):741–753.
- Muthén, Bengt, und Linda Muthén. 2017. Mplus. In *Handbook of Item Response Theory*, Hrsg. Wim J. van der Linden, 507–718. Boca Raton, FL: Chapman and Hall/CRC.
- Niemietz, Jacqueline, Christoph Jindra, Rebecca Schneider, Kristoph Schumann, Stefan Schipolowski und Karoline A. Sachse. 2023. Soziale Disparitäten. In *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, Hrsg. Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Sebastian Weirich, Sofie Henschel und Karoline A. Sachse, 262–298. Münster: Waxmann.
- OECD. 2009. *PISA Data Analysis Manual: SPSS*, Second Edition. Paris: PISA OECD Publishing.
- Parcel, Toby L., und Monica S. Bixby. 2016. The Ties That Bind: Social Capital, Families, and Children's Well-Being. *Child Development Perspectives* 10:87–92.
- Parcel, Toby L., und Mikaela J. Dufur. 2001. Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment. *Journal of Marriage and Family* 63:32–47.
- Pflug, Verena, und Silvia Schneider. 2016. School Absenteeism: An Online Survey via Social Networks. *Child Psychiatry Human Development* 47:417–429.
- Pinquart, Martin, und J. Gowert Masche. 1999. Verlauf und Prädiktoren des Schuleschwänzens. In *Entwicklung im sozialen Wandel*, Hrsg. Rainer K. Silbereisen und Jürgen Zinnecker, 221–238. Weinheim: Beltz.
- Ravens-Sieberer, Ulrike, Michael Erhart, Janine Devine, Martha Gilbert, Franziska Reiss, Claus Barkmann, Nico A. Siegel, Anja M. Simon, Klaus Hurrelmann, Robert Schlack, Heike Hölling, Lothar H. Wieler und Anne Kaman. 2022. Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Results of the Three-Wave Longitudinal COPSy Study. *Journal of Adolescence Health* 71(5):570–578.
- Reed, Margot O., Ewgeni Jakubovski, Jessica A. Johnson und Michael H. Bloch. 2017. Predictors of long-term school-based behavioral outcomes in the multimodal treatment study of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology* 27(4):296–309.
- Ricking, Heinrich. 2014. *Schulabsentismus*. Berlin: Cornelsen.
- Ricking, Heinrich, und Karsten Speck. 2018. *Schulabsentismus und Eltern*. Wiesbaden: Springer.

- Rogge, Jana, und Ute Koglin. 2018. Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten durch Eltern. In *Schulabsentismus und Eltern*, Hrsg. Heinrich Ricking und Karsten Speck, 49–71. Wiesbaden: Springer.
- Sälzer, Christine. 2010. *Schule und Absentismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sälzer, Christine, und Jörg-Henrik Heine. 2016. Students' skipping behavior on truancy items and (school) subjects and its relation to test performance in PISA 2012. *International Journal of Educational Development* 46:103–113.
- Sälzer, Christine, Heinrich Ricking und Michael Feldhaus. 2024. Addressing School Absenteeism Through Monitoring: A Review of Evidence-Based Educational Policies and Practices. *Education Science* 14:1365.
- Sherman, Jennifer, und Elizabeth Harris. 2012. Social Class and Parenting: Classic Debates and New Understandings. *Sociology Compass* 6:60–71.
- Sosu, Edward M., Shadrach Dare, Claire Goodfellow und Markus Klein. 2021. Socioeconomic status and school absenteeism: A systematic review and narrative synthesis. *Review of Education* 9:e3291.
- Stamm, Margrit, Christine Ruckdäschel, Franziska Templer und Michael Niederhauser. 2009. *Schulabsentismus: Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, Petra, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Sebastian Weirich, Sofie Henschel und Karoline A. Sachse. 2023. *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Wagner, Michael. 2007. *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreises*. Weinheim: Juventa.
- Wagner, Michael, Imke Dunkake und Bernd Weiß. 2004. Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56:457–489.
- Weißbrodt, Thomas. 2007. Schulische Determinanten der Schulverweigerung. Befunde aus der PISA-Befragung. In *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*, Hrsg. Michael Wagner, 85–104. Weinheim: Juventa.
- Whiston, Susan C., und Briana K. Keller. 2004. Expanding research concerning family influences on career development: Cultivating a number of brown spots. *The Counseling Psychologist* 32:612–617.
- Wolf, Kerrin C., und Aaron Kupchik. 2017. School suspensions and adverse experiences in adulthood. *Justice Quarterly* 34(3):407–430.
- Wright, John P., Francis T. Cullen und Jeremy T. Miller. 2001. Family social capital and delinquent involvement. *Journal of Criminal Justice* 29:1–9.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Sven Broschinski 1989, Dr. rer. pol., Lehrkraft für besondere Aufgaben, Institut für Sozialwissenschaften, Universität Oldenburg. Forschungsgebiete: Arbeitsmarktsoziologie, Familiensoziologie. Veröffentlichungen: The role of family social capital in school-to-work transitions of young adults in Germany. *Journal of Vocational Behavior* 139, 2022 (mit M. Feldhaus, M. L. Assmann und M. Heidenreich); Mapping young NEETs across Europe: Exploring the institutional configurations promoting youth disengagement from education and employment. *Journal of Applied Youth Studies* 4 (2), 2021 (mit M. L. Assmann).

Michael Feldhaus 1970, Dr. rer. pol., Professor für Mikrosoziologie am Institut für Sozialwissenschaften, Universität Oldenburg. Forschungsgebiete: Kindheits- und Jugendsoziologie, Familiensoziologie, Lebenslaufsoziologie. Veröffentlichungen: The role of family social capital in school-to-work transitions of young adults in Germany. *Journal of Vocational Behavior* 139, 2022 (mit S. Broschinski, M. L. Assmann und M. Heidenreich); Addressing School Absenteeism Through Monitoring: A Review of Evidence-Based Educational Policies and Practices. *Education Sciences* 14, 2024 (mit C. Sälzer und H. Ricking); Music learning and skill development: a replication study of Hille and Schupp (2015), *Educational Psychology* 45(2), 2025 (mit F. Koehler, E. Schurig, S. Saarikallio und G. Kreutz).

Heinrich Ricking 1966, Dr. phil., Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Universität Leipzig. Forschungsgebiete: Schulabsentismus und Dropout, Schule und Unterricht bei Beeinträchtigung des Verhaltens. Veröffentlichungen: *Schulabsentismus pädagogisch verstehen*. Stuttgart 2023; *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart 2021 (als Hrsg. mit T. Bolz, B. Rieß und M. Wittrock); *Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus*. Wiesbaden 2025 (als Hrsg. mit K. Speck).

Christine Sälzer 1980, Dr. phil., Professorin an der Universität Stuttgart. Forschungsgebiete: Schulabsentismus, internationale Schulleistungsstudien, Lehrkräfteprofessionalisierung, Schulentwicklung. Veröffentlichungen: *Addressing School Absenteeism Through Monitoring: A Review of Evidence-Based Educational Policies and Practices*. *Education Sciences* 14, 2024 (mit H. Ricking und M. Feldhaus); *Mind the Gap: How Students Differentially Perceive Their School's Attendance Policies in Germany*. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 21, 2016 (mit A. Lenski); *Schule und Absentismus*. Wiesbaden 2010.