Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2025) 28:781–804
https://doi.org/10.1007/s11618-025-01292-5

ALLGEMEINER TEIL

# Schulabsentismus aus einer humanökologischen Perspektive – aktuelle Analysen mit PISA 2022

**Michael Feldhaus · Meike Rau · Heinrich Ricking · Christine Sälzer**

Eingegangen: 3. April 2024 / Überarbeitet: 8. September 2024 / Angenommen: 10. Oktober 2024 / Online publiziert: 4. März 2025
© The Author(s) 2025

**Zusammenfassung** Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, anhand der PISA-Daten von 2022 aktuelle empirische Befunde zum Schulabsentismus von Schüler:innen vorzustellen. Bezugnehmend auf den humanökologischen Ansatz soll anhand der vorliegenden Querschnittsdaten von 2022 die Frage beantwortet werden, welche proximalen Prozesse und welche Kontextvariablen mit dem Schulabsentismus korrelieren. Ein Vergleich der Absentismuszahlen zwischen 2012 und 2022 verdeutlicht, dass sich das Absentismusverhalten fünfzehnjähriger Schüler:innen in den letzten 10 Jahren verstärkt hat. Logistische Regressionen bestätigen, dass proximale Prozesse wie die familiale Unterstützung, die Lehrkraft-Schüler-Beziehung und Bullying-Erfahrungen in der Schule sich als signifikante Prädiktoren des Schulabsentismus erweisen. Aber auch Informationen zu persönlichen Merkmalen (Stressresistenz, emotionale Kontrolle, Empathie, Bildungsaspirationen, schulisches Selbstkonzept) als auch Merkmale aus den Mikrokontexten (wie Familie, Schule und Erwerbstätigkeit) sowie dem Makrokontext (sozioökonomischer und soziokultureller Status) korrelieren signifikant mit dem Schulabsentismus.

**Schlüsselwörter** Schulabsentismus · Humanökologie · Familie · Schule · PISA

✉ Prof. Dr. Michael Feldhaus · Meike Rau, M.Ed.
Institut für Sozialwissenschaften, Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: michael.feldhaus@uol.de

Prof. Dr. Heinrich Ricking
Institut für Förderpädagogik, Universität Leipzig, Marschnerstraße 29d/e, 04109 Leipzig, Deutschland

Prof. Dr. Christine Sälzer
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Stuttgart, Azenbergstraße 16, 70174 Stuttgart, Deutschland
E-Mail: christine.saelzer@ife.uni-stuttgart.de

## School absenteeism from a human-ecological perspective—current analyses with PISA 2022

**Abstract** The aim of this paper is to use the PISA data from 2022 to present current empirical findings on school absenteeism. Using a human ecology approach, cross-sectional data from 2022 will be analyzed to explore which proximal processes and contextual variables are correlated with school absenteeism. A comparison of the absenteeism rates between 2012 and 2022 shows that absenteeism among fifteen-year-old students has increased over the past decade. Logistic regressions confirm that proximal processes, such as family support, the teacher-student relationships and experiences of bullying at school are significant predictors of school absenteeism. Additionally, personal characteristics (e.g. stress resilience, emotional control, empathy, educational aspirations, academic self-concept) as well as factors from micro-contexts (such as family, school and employment) and the macro-context (socio-economic and socio-cultural status), also show significant correlations with absenteeism.

**Keywords** School absenteeism · Human ecological model · Family · School · Programme for International Student Assessment (PISA)

## 1 Einleitung

Die Covid-19-Pandemie hat seit 2020 bis in die Gegenwart hinein die Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in vielen Bereichen beeinflusst und nachhaltig verändert. Empirische Studien belegen, dass Kinder und Jugendliche von der Pandemie stark betroffen waren und sich die psychischen Beeinträchtigungen verstärkt haben (Ravens-Sieberer et al. 2022). Und auch mit Blick auf die Kompetenzen von Schüler:innen konstatieren mehrere nationale und internationale Bildungsvergleichsstudien, dass sich diese weiterhin verringert haben (z. B. Lewalter et al. 2023; Stanat et al. 2023). Der aktuelle Diskurs verweist auf vielfältige gesellschaftliche Herausforderungen, denen Schulen gerecht werden sollen und setzt dabei doch stets voraus, dass eine sehr simple, aber keineswegs selbstverständliche Bedingung gegeben sein muss: die Anwesenheit der Schüler:innen im Unterricht. Bleiben Schüler:innen der Schule fern, kann diese nur eingeschränkt Wirkung entfalten. Entsprechend korreliert das als Schulabsentismus bezeichnete Fernbleiben vom Pflichtunterricht ohne gesetzlich vorgesehenen Grund mit vielfältigen Entwicklungsrisiken von Kindern und Jugendlichen (Gubbels et al. 2019). In den USA wird Schulabsentismus entsprechend als „hidden crisis“ bezeichnet (Melvin et al. 2019).

Mittlerweile weisen empirische Untersuchungen darauf hin, dass Schulabsentismus ein vielschichtiges Problem ist und dass sowohl individuelle Faktoren als auch institutionelle Rahmenbedingungen sowie verschiedene Kontexte und Lebensbereiche einen Einfluss auf schulische Fehlzeiten haben können. Allerdings wird ebenfalls betont, dass in den meisten Studien mögliche Einflussfaktoren eher getrennt voneinander oder mit Blick auf einen bestimmten Kontext untersucht werden und es daran mangelt, bedingende Faktoren simultan zu analysieren. Um diese Multidi-

mensionalität von Schulabsentismus zu verdeutlichen, wird in zahlreichen Studien auf das humanökologische Modell von Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner und Morris 2006) bzw. auf ähnliche systemische Zugänge zurückgegriffen (Melvin et al. 2019). Obgleich die PISA-Daten keine Längsschnittinformationen bereithalten und sich Entwicklungsdynamiken damit nicht abbilden lassen, bieten sie doch neben ihrer Aktualität vielfältige Informationen aus unterschiedlichen Kontexten. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, anhand der PISA-Daten von 2022 zu prüfen, inwieweit die in der Literatur angeführte Multidimensionalität des Schulabsentismus (Melvin et al. 2019) bestätigt werden kann.

## 2 Schulabsentismus humanökologisch betrachtet

Fokus der Arbeiten von Urie Bronfenbrenner war die Erklärung der menschlichen Entwicklung. Grundlegend im humanökologischen Modell sind proximale Prozesse, die sich verkürzt als regelmäßig stattfindende, an Komplexität zunehmende Interaktionen (Wechselwirkungen) definieren lassen, die einen substantiellen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben (Bronfenbrenner und Morris 1998, S. 996; Tudge et al. 2009, 2016). In welcher Weise proximale Prozesse wirken, hängt von den Charakteristika der sich entwickelnden Person, von den umgebenden Kontexten, vom im Fokus stehenden Outcome und von der individuellen und historischen Zeit ab. Zu betonen ist, dass für das jeweilige Forschungsinteresse die relevanten Elemente (Prozesse, Personen, Kontexte, Zeit) theoretisch aufeinander bezogen und empirisch überprüft werden müssen. Das macht die Theorie eher zu einem heuristischen Zugang mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und weniger zu einer in sich geschlossenen Theorie (Smith und Hamon 2022).

Hinsichtlich der Einbeziehung *proximaler Prozesse* können verschiedene Einflüsse aus unterschiedlichen Mikrokontexten angeführt werden, die den Schulabsentismus beeinflussen: Wir fokussieren hier zum einen a) auf die Interaktionen, Unterstützungsleistungen und das Engagement, welches seitens der Eltern hinsichtlich schulischer Belange erbracht wird (oder eben auch nicht) und zum anderen b) auf die Interaktionen und Erfahrungen, die im Schulkontext mit Lehrkräften und Schüler:innen erlebt werden (Gubbels et al. 2019; Melvin et al. 2019). Wir erwarten, dass proximale Faktoren in diesen Mikrokontexten mit dem Schulabsentismus signifikant korrelieren.

Zusätzlich zu den proximalen Prozessen sind diejenigen Faktoren bedeutsam, welche die konkrete Ausgestaltung von eben diesen Prozessen in den Kontexten beeinflussen. Neben den biologischen und genetischen Einflüssen, die nicht ausführlich expliziert werden von Bronfenbrenner, sind es vor allem drei Aspekte, die seitens der fokussierten Person relevant sind: *demand, resource* und *force*: Mit *demand* sind allgemeine, demographische Merkmale oder Stimuli der Person gemeint, die als Interaktionsanreize auf andere Personen wirken können, wie z. B. Geschlecht, Alter, Attraktivität, Migrationshintergrund, Kleidung usw., die unmittelbar von anderen wahrgenommen werden und zu anfänglichen Interaktionen oder – negativ gewendet – auch zu Ablehnungen und Diskriminierungen führen können. Im Kontext von Schulabsentismus gibt es vielfältige empirische Belege für derartige Einflüsse. So

ist aufgrund bisheriger Studien zu erwarten, dass mit steigendem *Alter* der Schüler:innen das Absentismusverhalten zunimmt, da Jugendliche zunehmend autonomer agieren und stärker ihren eigenen Interessen nachgehen, die sich nicht immer mit den schulischen Pflichten vereinbaren lassen. Mit Blick auf den Migrationshintergrund wird betont, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund höhere Fehlzeiten aufweisen, wobei die Argumente sehr unterschiedlich sind. Zum einen belegen Arbeiten eine gewisse Bildungsferne (was aber nicht für alle ethnischen Gruppen gilt), wiederum andere berichten über Diskriminierungserfahrungen bis hin zu kulturellen Gründen, die dem Schulbesuch eine geringere Wertigkeit und Notwendigkeit zuschreiben. Insgesamt muss jedoch betont werden, dass der Migrationsstatus nur eine sehr grobe Messung ist und die dahinterliegende Heterogenität sowie auch Überschneidungen zu anderen Faktoren (wie z. B. mit dem sozioökonomischen Status) sehr umfangreich sein können, was die bisherige Uneindeutigkeit bisheriger Befunde erklärt (Baier 2018; Dunkake 2010; Hagen et al. 2017; Sälzer 2010; Wagner et al. 2004; Weißbrodt 2007).

*Resources* hingegen bezeichnen ein ganzes Bündel an Faktoren wie Merkmale, Fähigkeiten oder Eigenschaften, die in Interaktionsprozessen und damit in proximale Prozesse eingebracht werden können: z. B. mentale und emotionale Ressourcen, Erfahrungswissen, aber auch soziale und materielle Faktoren. Teilweise schwer davon zu trennen sind Dispositionen der Persönlichkeit (*Force*), wie das Temperament, Regulationsstrategien, die Motivation, Ausdauer, Hartnäckigkeit, Flexibilität der Person. Sie bilden die Wirk- und Antriebskräfte und sind nicht immer trennscharf von Ressourcen zu trennen. Bisherige Studien bestätigen, dass psychische Auffälligkeiten (z. B. emotionale Verhaltensprobleme) den Schulabsentismus erhöhen, während Eigenschaften, die verstärkt mit einem regulierenden und kooperativen Verhalten einhergehen (wie z. B. ein positives Selbstkonzept, emotionale Kontrolle, Stressresistenz, Empathie) eher negativ mit Fehlzeiten zusammenhängen (Gubbels et al. 2019; Knollmann und Reissner 2022; Stamm et al. 2009; Yin et al. 2023). Darüber hinaus ließe sich argumentieren, dass eine insgesamt positive allgemeine *Lebenszufriedenheit* als eine zentrale persönliche Eigenschaft negativ mit schulischen Fehlzeiten korreliert, da sie insgesamt als ein Proxy für positive proximale Prozesse gelten könnte (Seeliger 2016). So auch eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung, die sich negativ auf den Schulabsentismus auswirken sollte (Melvin et al. 2019). Ein weiterer zentraler Einflussfaktor hinsichtlich der Motivation von Schüler:innen stellen die individuellen *Bildungsaspirationen* von Schüler:innen dar. Höhere Bildungsaspirationen mit Blick auf den Schulabschluss sollten generell mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit von intendierten Fehlzeiten einhergehen, weil Schüler:innen dem schulischen Lernerfolg einen höheren Wert zuschreiben (Gubbels et al. 2019).

Das aktuelle Handeln vollzieht sich ferner in unterschiedlichen Kontexten, dem *environment*. Hierbei spielen zunächst einmal die Mikrosysteme oder -kontexte eine entscheidende Rolle, weil damit jene Umgebungen angesprochen werden, in denen Individuen die meiste Zeit in Interaktionen und Handlungen involviert sind. Sind Individuen an mehreren Mikrosystemen beteiligt, die miteinander interagieren oder aufeinander verweisen, wie z. B. Familie und Schule, dann handelt es sich um ein Mesosystem. Zusätzlich zu der Mesoebene wird von Bronfenbrenner die Ebene der Exosysteme eingeführt. Exosysteme sind Lebensbereiche, an denen die im Fokus

stehende Person *nicht direkt* beteiligt ist, in denen aber Ereignisse oder Prozesse stattfinden bzw. in denen strukturelle Restriktionen oder Opportunitäten gebildet werden, die Auswirkungen auf den Handlungs- und Möglichkeitsraum von Individuen haben, die wiederum mit der sich entwickelnden Person in Beziehung stehen. Das Makrosystem definiert schließlich die umgebenden kulturellen, rechtlichen, sozialen sowie politischen Kulturen und Subkulturen, die sich u. U. auf alle zuvor genannten Systeme auswirken und diese durchdringen können. Dabei wird häufig auf den sozioökonomischen Status der Familie verwiesen, da dieser Faktor einen wesentlichen Einfluss auf alle weiteren Kontexte hat, an denen das Kind beteiligt ist (Tudge et al. 2003). Schließlich sei als letzter Baustein auf *time* verwiesen, das Chronosystem. Das Chronosystem beinhaltet zum einen die historische Zeit, d. h. es müssen die jeweilig vorherrschenden grundsätzlichen historischen Bedingungen (z. B. bei Kohortenbetrachtungen) mit einbezogen werden. Zum anderen spricht das Chronosystem die zeitlichen Rahmungen/Restriktionen von Handlungen, Institutionen und Kontexte sowie den individuellen Entwicklungsprozess z. B. über den jeweiligen Lebenslauf an (Mikro-Zeit und Meso-Zeit).

Es gibt inzwischen eine umfangreiche Forschung zu den Gründen für Schulabsentismus, die sich auch entlang des humanökologischen Modells verorten lassen. Personenbezogene Studien bestätigen, dass mit zunehmendem Alter der Kinder der Schulabsentismus zunimmt (Baier 2012; Gubbels et al. 2019) und Mädchen weniger in der Schule fehlen (Dunkake 2007, 2010; Weißbrodt 2007). Personen mit gleichgeschlechtlichen Orientierungen weisen aufgrund von Diskriminierungserfahrungen höhere Fehlzeiten auf (Gubbels et al. 2019) sowie auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (Aufmerksamkeitsprobleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, geringe Selbstkontrolle, geringe Selbstwirksamkeit, internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensweisen) und psychischen Erkrankungen (vor allem Ängste, Depressionen; Gubbels et al. 2019; Lomholt et al. 2021; Melvin et al. 2019; Pflug und Schneider 2016). Mangelnder Schlaf erhöht ebenfalls die Fehlzeiten (Dunkake 2007, 2010; Rogge und Koglin 2018) wie auch erlebte kritische Lebensereignisse (z. B. Umzüge, Trennungen und Scheidungen der Eltern; Gubbels et al. 2019). Negative Bildungseinstellungen, geringe Bildungsaspirationen, negative Erfahrungen in der Schule, wie Bullying sowie ein sonderpädagogischer Förderbedarf erhöhen ebenfalls den Absentismus (Havik et al. 2014; Lereya et al. 2022).

Mit Blick auf Eltern- und familienspezifische Faktoren ist zu konstatieren, dass Kinder von Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, mit geringen Bildungsaspirationen und Schulengagement oder einem Migrationshintergrund häufiger fehlen (Gubbels et al. 2019; Lomholt et al. 2021; Speck et al. 2018). Negative Persönlichkeitsfaktoren von Eltern (z. B. Depressivität, fehlende Selbstwirksamkeit), Beeinträchtigungen der elterlichen Gesundheit (z. B. Pflegebedarfe von Eltern), eine elterliche Trennung sowie schulferne elterliche Einstellungen (kulturelle oder religiöse Ansichten) können den Schulbesuch negativ beeinflussen (Baier 2012, 2018; Gubbels et al. 2019; Kaiser und Schulze 2014; Kearney 2016; Lenzen et al. 2016; Lomholt et al. 2021; Melvin et al. 2019). Eine hohe emotionale Bindung zwischen Eltern und Kindern sowie eine hohe elterliche Zuwendung gehen hingegen mit niedrigeren Raten von Schulabsentismus einher (Baier 2018; Dunkake 2007, 2010; Wagner et al. 2004). Es zeigt sich ferner, dass dem elterlichen Erziehungsverhalten

eine ganz zentrale Rolle zukommt: geringe elterliche Kontrolle (Monitoring), inkonsistentes, autoritäres oder gar überbehütetes Erziehungsverhalten erhöhen die Raten für Schulabsentismus, während Erziehungsstile, die verstärkt auf einen autoritativen Erziehungsstil setzen, der sich an den kindlichen Bedürfnissen orientiert, mit niedrigeren Werten korreliert (Dunkake 2007, 2010; Escario et al. 2022; Gubbels et al. 2019; Speck et al. 2018; Stamm et al. 2009; Wagner et al. 2004). Ein positives Familienklima, das gemeinsame Einnehmen familialer Mahlzeiten, der Austausch über Schulprobleme geht ebenfalls mit geringeren Fehlzeiten einher (Dunkake 2007, 2010), während physische und psychische Misshandlungen zu höheren Absentismusraten führen (Baier 2012; Dunkake 2007). Ein Phänomen, welches zunehmend Beachtung findet, ist das Zurückhalten durch die Eltern, damit Kinder auf jüngere Geschwister aufpassen oder sich um die Pflege von kranken Familienmitgliedern kümmern können (Kaiser und Schulze 2014; Rogge und Koglin 2018).

Auch aus dem schulischen Kontext liegen ebenfalls zahlreiche Befunde vor. So zeigt sich, dass die Entfernung zur Schule, die Größe der Schulklassen, die Qualität der Klassengemeinschaft, Bullying-Erfahrungen, eine schlechte Lehrer-Schüler-Beziehung, anregungsarmer Unterricht, ein unstrukturiertes, nicht wertschätzendes Classroom-Management, ein zu hoher Leistungsdruck sowie generell ein mangelndes Monitoring von Fehlzeiten den Schulabsentismus von Schüler:innen beeinflussen (Baier 2012; Rogge und Koglin 2018; Gubbels et al. 2019). Selbstverständlich werden auch den Peerbeziehungen starke Einflüsse zugeschrieben, dahingehend, dass Peers Schulabsentismus in vielerlei Hinsicht verstärken können (Baier 2012; Dunkake 2010; Escario et al. 2022; Gubbels et al. 2019).

Da es uns aufgrund der Datenlage nicht möglich ist, alle Komponenten zu berücksichtigen, werden wir uns im Folgenden auf zwei Mikrokontexte konzentrieren: die Familie und den schulischen Kontext. Hierbei kommt der familialen Unterstützung durch die Eltern eine bedeutsame Rolle zu: Empirische Befunde belegen, dass gerade positive, unterstützende Eltern-Kind-Beziehungen den Schulabsentismus reduzieren (Dunkake 2010; Gubbels et al. 2019; Melvin et al. 2019; Ricking und Speck 2018; Sälzer 2009). Hinsichtlich der Einbeziehung weiterer familienstruktureller Informationen sind entsprechende Angaben im aktuellen PISA-Datensatz (OECD 2023b) nur sehr eingeschränkt enthalten, so dass lediglich die Anzahl der Kinder berücksichtigt werden kann. Empirische Studien bestätigen jedoch, dass die *Anzahl der Kinder* einen Effekt auf Schulabsentismus haben kann, da – so die Argumentation – Eltern mit zunehmender Anzahl an Kindern geringere Ressourcen für jedes einzelne Kind aufwenden können und evtl. Kinder selbst zur Betreuung jüngerer Geschwister eingesetzt werden (Dunkake 2010; Gubbels et al. 2019).

Hinsichtlich des *schulischen Kontextes* wird die These formuliert, dass Schüler:innen, die sich eher auf einer akademisch orientierten gymnasialen Schulform befinden, überwiegend bildungsorientierter sind, sich in der Schule wohlfühlen und weniger Probleme mit schulischen Anforderungen haben, sich in geringerem Maße dahingehend äußern, dass sie tageweise oder stundenweise weniger Fehlzeiten aufweisen (Hagen et al. 2017). Während hingegen Schüler:innen, die vermehrt über negative Erfahrungen (wie Bullying) berichten, eher zum Fehlen neigen, weil sie einen höheren Anreiz haben, den erwartbaren negativen Erfahrungen aus dem Wege zu gehen. Ein positiv ausgeprägtes schulisches Wohlbefinden sollte entsprechend ei-

ne negative Korrelation mit dem Schulabsentismus aufweisen (Gubbels et al. 2019; Havik et al. 2014; Sälzer 2010). Darüber hinaus sollten gute Schulleistungen bzw. die Ansicht darüber, dass einem das Lernen leicht fällt, einen negativen Effekt auf Absentismus haben, da Schüler:innen weniger Angst vor schulischem Versagen haben (Gubbels et al. 2019; Sälzer 2010; Wagner et al. 2004). Ein weiterer Mikrokontext, der angesprochen wird, ist die Erwerbsarbeit der Schüler:innen. Es wird erwartet, dass Schüler:innen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen wollen oder gar müssen, höhere Fehlzeiten in der Schule aufweisen, da ihr Fokus – zumindest in Teilen – stärker auf Erwerbsarbeit als alternativer Wirkungsraum gerichtet sein könnte (Dunkake 2007; Gubbels et al. 2019; Wagner et al. 2004). Schließlich sei das Makrosystem berücksichtigt, wobei hierbei eine Fokussierung auf das sozioökonomische und soziokulturelle Kapital der Familie stattfindet, was sich als prädiktiv für das Absentismusverhalten erwiesen hat – obgleich diese Einflüsse nicht einheitlich in den Studien bestätigt werden (z. B. Baier 2012; Dunkake 2010; Pflug und Schneider 2016; Gubbels et al. 2019; Lomholt et al. 2021; Melvin et al. 2019; Sosu et al. 2021).

Es lässt sich konstatieren: Mit Blick auf die eingangs festgelegte Forschungsfrage, geht es uns in dieser Studie entsprechend darum, zu testen, inwieweit sich die zentralen Komponenten des humanökologischen Modells zumindest in Teilen mit aktuellen Daten zum Schulabsentismus umsetzen lassen. Wie zuvor argumentiert, werden folgende Indikatoren einbezogen (Tab. 1).

## 3 Daten, Operationalisierung und Methoden

Als Datengrundlage dienen die PISA-Daten von 2022. PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine international vergleichende Schulleistungsstudie, die von der OECD in regelmäßigen Abständen unter 15-jährigen Schüler:innen durchgeführt wird (vgl. OECD 2023a). Neben vielfältigen Kompetenzmessungen und Abfragen zum schulischen Umfeld werden – wenn auch eingeschränkt und zwischen den Erhebungen variierend – Informationen über angrenzende Lebensbereiche (wie Familie) erhoben (Lewalter et al. 2023).

**Tab. 1** Übersicht über die Zuordnung von einbezogenen Variablen zum humanökologischen Modell

| Humanökologische Komponenten | | Prädiktorvariablen |
|---|---|---|
| Proximale Prozesse | | Familiale Unterstützung, Lehrer-Schüler-Beziehungen, schulisches Wohlbefinden, Bullying-Erfahrungen |
| Person | Demographie | Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund |
| | Dispositionen/ Ressourcen | Stressresistenz, emotionale Kontrolle, Empathie, Bildungsaspirationen, schulisches Selbstkonzept, Lebenszufriedenheit |
| Mikrokontexte | Familie | Anzahl der Kinder |
| | | Family Care Arbeit |
| | Schule | Schulform |
| | Erwerbsarbeit | Erwerbstätigkeit SuS |
| Makrokontext: | | Sozioökonomischer und soziokultureller Hintergrund |

### 3.1 Abhängige Variable

PISA hat in seinem Erhebungsprogramm zwei Fragen nach dem Schulabsentismus aufgenommen. Die Eingangsfrage lautet: „Wie häufig sind die folgenden Dinge in den letzten zwei vollständigen Schulwochen vorgekommen?“ Daraufhin müssen die Schüler:innenn 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 haben wir (auch mit Blick auf Robustheitsanalysen) zwei Absentismus-Variablen gebildet. Zunächst eine dichotome Variable *Absentismus 1*, die den Wert 1 hat, wenn Schüler:innen mindestens eine Stunde (oder einen Tag) in den letzten zwei Wochen gefehlt haben (sonst 0) sowie eine Skala *Absentismus 2*, die sich aus den beiden Items 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

Sofern vorhanden, stützen wir uns auf bereits generierte Variablen im Datensatz (siehe dazu Lewalter et al. 2023; Mang et al. 2021). Zunächst die Angaben zu den proximalen Prozessen: Es wird die Information über die Unterstützung durch die Familie mit Blick auf schulische Belange erhoben (generierte Variable FAMSUP, z-transformiert). Hinzu kommt die Einbeziehung von Bullying-Erfahrungen (Variable BULLIED, z-transformiert) sowie das subjektive *Wohlbefinden in der Schule*: Aufsummierung und Mittelwertbildung von Items zum schulischen Wohlbefinden mit den Kategorien 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme voll und ganz zu. Darüber hinaus wird eine Abfrage zur Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung mit aufgenommen (generierte Variable RELSTAT, z-transformiert).

Hinzu kommen Angaben zur Person: Neben dem *Alter und Geschlecht* werden detaillierte Informationen zur Person der Schüler:innen erhoben. Der Migrationshintergrund wird erfasst durch die Frage, ob das Kind oder dessen Eltern in Deutschland geboren wurden. Wir nehmen die Skala zur *Stressresistenz* (STRESAGR, z-transformiert), die Skala zur *emotionalen Kontrolle* (EMODOAGR, z-transformiert), die Skala zur *Empathie* (EMPATAGR, z-transformiert) mit in die Analysen hinein. Darüber hinaus wird der *erwartete Bildungsabschluss* abgefragt (EXPECEDU). Diese Variable ist durch eine hohe Anzahl an fehlenden Angaben gekennzeichnet. Für diese Missings haben wir eine extra Variable („keine Angabe“) gebildet und mit in die Modelle aufgenommen. Und es wird eine Dummy-Variable gebildet dafür, ob Schüler einen niedrigen Schulabschluss anstreben (unterhalb von ISCED Level 3.4). Die Referenzkategorie für beide Variablen zum erwarteten Bildungsabschluss ist daher die Erwartung, die (Fach)Hochschulreife oder höhere Abschlüsse zu erreichen. Hinzu kommt die Abfrage zur *allgemeinen Lebenszufriedenheit*, erhoben durch das Item „Wie zufrieden bist du mit deinem Leben im Allgemeinen in den letzten Tagen?“ (auf einer Skala von 0 = überhaupt nicht zufrieden bis 10 = sehr zufrieden). Ferner

wird einbezogen, ob die Schüler:innen eine Klasse wiederholen mussten (REPEAT, mit den Angaben 0 = keine Wiederholungen, mindestens eine Wiederholung = 1). Schließlich werden mit Blick auf das schulische Selbstkonzept *individuelle Leistungseinschätzungen in Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaft* integriert. Abgefragt wird für das jeweilige Fach das Item „Mathematik/Deutsch/Naturwissenschaft fällt mir leicht" (mit den Kategorien 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme voll und ganz zu).

Für den familialen Kontext wird die *Anzahl der Geschwister* im Haushalt erhoben. Und es wird erfragt, ob die Schüler:innen im Haushalt Familienarbeit leisten (WORKHOME) müssen, abgebildet auf einer Skala von 0 = nie bis 10 = zehnmal (maximal fünfmal vor oder nach der Schule). Aus dem schulischen Kontext wird ferner die Schulform einbezogen. Durch fortlaufende strukturelle Änderungen der nicht gymnasialen Schularten in den Bundesländern wird, wie auch im PISA-Bericht umgesetzt, lediglich zwischen Gymnasium und nicht gymnasialen Schulformen unterschieden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Der Mikrokontext *Erwerbstätigkeit* wird erfasst durch das Item, an wie vielen Tagen in der Woche die Schüler:innen einer Erwerbstätigkeit vor bzw. nach der Schule nachgehen.

Mit Blick auf den Makrokontext wird schließlich die im PISA-Datensatz generierte Variable zur Messung des sozioökonomischen und soziokulturellen Status (ESCS, z-transformiert) aufgenommen. Der ESCS setzt sich aus dem sozioökonomischen beruflichen Status (HISEI), dem Bildungsabschluss der Erziehungsberechtigten (PARED) und dem Besitz von Wohlstandsgütern (HOMEPOS) zusammen und erlaubt die aggregierte Berücksichtigung unterschiedlicher Herkunftsmerkmale (Lewalter et al. 2023; OECD 2023b).

In methodischer Hinsicht werden logistische (und lineare) Regressionen zur Vorhersage von Schulabsentismus gerechnet, um die erwarteten Zusammenhänge zu testen. Zur besseren Interpretation werden AME's (average marginal effects) berichtet. AME's 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). Alle Analysen werden mit der vorgeschlagenen Gewichtung berechnet (vgl. OECD 2024: PISA 2022 Technical Report).

## 4 Empirische Ergebnisse

In Tab. 2 sind die prozentualen Häufigkeiten von Schulabsentismus für die letzten 10 Jahre anhand der PISA-Daten abgebildet. Bezüglich des tageweisen Fehlens zeigen die Daten, dass der Anteil derjenigen, die überhaupt nicht in den letzten zwei Wochen vor der Befragung gegen Ende des Schuljahres (April/Mai) gefehlt haben, im Jahr 2022 bei 88,6 % liegt, d. h. ca. 11 % der Schüler:innen haben in den letzten beiden vollständigen Schulwochen mindestens einmal einen Tag lang die Schule geschwänzt. Für das stundenweise Fehlen sind die Prävalenzen noch etwas höher: ca. 15 % haben im genannten Zeitraum mindestens eine Stunde „geschwänzt". Ein Blick auf die einzelnen Ausprägungen zeigt, dass überwiegend ein- bis zweimal gefehlt wurde, in den selteneren Fällen gibt es fünf oder mehr Versäumnisse: et-

**Tab. 2** Verteilung von Schulabsentismus in PISA 2012, 2015, 2018 und 2022 (in %)

| PISA | Tageweise Versäumnisse | | | | Stundenweise Versäumnisse | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Erhebungsjahr | 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 |
| 2012 ($N = 4309$) | 94,86 | 4,16 | 0,50 | 0,48 | 90,34 | 8,58 | 0,66 | 0,41 |
| 2015 ($N = 5341$) | 91,12 | 6,62 | 1,06 | 1,19 | 84,25 | 12,17 | 2,18 | 1,39 |
| 2018 ($N = 2523$) | 86,71 | 9,15 | 2,01 | 2,12 | 78,99 | 14,93 | 3,50 | 2,58 |
| 2022 ($N = 5372$) | 88,63 | 7,42 | 1,74 | 2,22 | 84,99 | 10,19 | 2,35 | 2,47 |

(eigene Berechnungen, gewichtet)

was mehr als 2 % der Schüler:innen geben an, fünfmal oder sogar häufiger gefehlt zu haben. Ein Vergleich zwischen 2012 und 2022 belegt, dass Schulabsentismus zugenommen hat, und zwar schon vor der Covid-19-Pandemie (vgl. Tab. 2).

Wie erläutert, wird die abhängige Variable zum Absentismus zum einen als dichotome Variable herangezogen, zum anderen als quasi-metrische Erhebung, die aus den beiden Items zum Schulschwänzen gebildet wurden. Die dichotome Variable zeigt an, dass ca. 19 % aller Schüler:innen mit Blick auf den Erhebungszeitpunkt angeben, dass sie mindestens eine Stunde oder mehr den Unterricht „geschwänzt" haben (siehe Tab. 4 im Anhang). Mit Blick auf die metrische Abfrage ist das Bild etwas differenzierter: Von denjenigen, die geschwänzt haben, geben ca. 7 % an, dass es lediglich eine bis vier Stunden in den letzten zwei Wochen war(en). Knapp 8 % berichten, dass sie zwischen fünf Stunden und zwei Tagen gefehlt haben; 1,5 % fehlten zwischen drei und vier Tagen und ca. 1,7 % gar fünf Tage oder mehr. Damit geben knapp über 3 % der Schüler:innen an, mindestens an drei Tagen im Berichtszeitraum (2 Wochen) gefehlt zu haben.

In Tab. 3 sind nunmehr die Ergebnisse der logistischen Regressionen für die dichotome Absentismusabfrage abgebildet (siehe für odds ratios und Standardfehler auch Tab. 5 im Anhang), wobei hierbei sogenannte AME's (average marginal effects) berichtet werden (die Ergebnisse für die quasi-metrische Absentismus-Variable befinden sich im Anhang; Tab. 6).

Mit Blick auf die einbezogenen proximalen Prozesse treten weitgehend die erwarteten Zusammenhänge zutage: Mit steigender elterlicher Unterstützung reduziert sich – im Mittel aller Beobachtungen der vorliegenden Stichprobe – die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Fehlzeiten mit jeder Beobachtungseinheit im Durchschnitt um ca. 3 Prozentpunkte. In Abb. 1 (Grafik oben links) ist dieser Rückgang zu erkennen: Liegt die familiale Unterstützung bei –3, liegt die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Fehlzeiten bei ca. $p = 0{,}25$. Nimmt die familiale Unterstützung aber einen höheren Wert, z. B. 2 an, dann liegt die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Fehlzeiten bei $p = 0{,}15$. Ein ähnlicher Wert zeigt sich bei der Variable Lehrer-Schüler-Beziehungen: Nimmt die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung um eine Einheit zu, dann reduziert sich im Mittel aller Beobachtungen die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Fehlzeiten um 4 Prozentpunkte. Bullying-Erfahrungen in der Schule hingegen erhöhen das Risiko durchschnittlich um ca. 4 Prozentpunkte. Das Wohlbefinden in der Schule erweist sich im ersten Modell nicht als signifikant. Unter Kontrolle anderer Variablen wird dieser Effekt jedoch positiv signifikant (Modell 4). Es scheint eine Gruppe von Schüler:innen zu geben, bei denen selbst ein hohes Wohlbefinden in der Schule mit Fehlzeiten korreliert, evtl. weil man es sich auch mit Blick auf eigene Noten „leisten" kann.

Hinsichtlich personeller Merkmale zeigt sich ebenfalls eine Reihe interessanter Effekte: Zunächst einmal lassen sich für das Alter und für das Geschlecht keine signifikanten Effekte nachweisen, wohl aber für den Migrationshintergrund: Für Schüler:innen mit Migrationshintergrund erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Fehlzeiten um ca. 5 Prozentpunkte im Vergleich zu Schüler:innen ohne Migrationshintergrund. Während die emotionale Kontrolle die Wahrscheinlichkeit für Fehlzeiten durchschnittlich um ca. 4 Prozentpunkte reduziert, ist der Wert für Empathie niedriger, aber ebenfalls signifikant. Interessant wiederum der

Effekt der Stressresistenz: Schüler:innen die über eine höhere Stressresistenz berichten, weisen eine höhere Wahrscheinlichkeit für Fehlzeiten auf. Anscheinend sind sie eher in der Lage, die Situation des devianten Verhaltens auszuhalten und können es evtl. auch strategisch für sich nutzen (z. B. um sich besser auf wichtigere Klassenarbeiten vorzubereiten). Hier könnte es auch Zusammenhänge mit dem oben erwähnten schulischen Wohlbefinden geben. Beide Variablen korrelieren positiv signifikant miteinander. Bereits in früheren PISA-Erhebungen hatte sich gezeigt, dass Schüler:innen am Gymnasium ihren Absentismus im Gegensatz zu anderen Schulformen auch deutlich weniger leistungsschädlich dosieren können (Sälzer und Heine 2016).

**Tab. 3** Logistische Regressionen (AME's) von Prädiktoren von Schulabsentismus von 15-jährigen Schüler:innen (gewichtete Analysen)

| Schulabsentismus | (1) | (2) | (3) | (4) |
|---|---|---|---|---|
| **Proximale Prozesse** | | | | |
| Familiale Unterstützung | –0,03*** | – | – | –0,02** |
| Lehrer-Schüler-Beziehung | –0,05*** | – | – | –0,04*** |
| Wohlbefinden in der Schule | –0,01 | – | – | 0,03** |
| Bullying-Erfahrung | 0,05*** | – | – | 0,04*** |
| **Personelle Merkmale** | | | | |
| Geschlecht: Junge | – | –0,01 | – | –0,01 |
| Alter | – | 0,03 | – | 0,03 |
| Migrationsstatus | – | 0,05* | – | 0,05* |
| Stressresistenz | – | 0,02** | – | 0,02** |
| Emotionale Kontrolle | – | –0,04*** | – | –0,03*** |
| Empathie | – | –0,01* | – | –0,01 |
| Erwarteter Abschluss ISCED Level 2 | – | –0,02 | – | –0,03* |
| Erwarteter Abschluss: keine Angabe | – | 0,06* | – | 0,05* |
| Klassenwiederholung | – | 0,06*** | – | 0,04* |
| Mathematik fällt mir leicht | – | –0,02** | – | –0,02* |
| Deutsch fällt mir leicht | – | –0,01 | – | 0,01 |
| Naturwissenschaften fällt mir leicht | – | –0,03** | – | –0,02** |
| Allgemeine Lebenszufriedenheit | – | –0,02*** | – | –0,01*** |
| **Mikrokontexte** | | | | |
| Anzahl der Kinder | – | – | 0,03*** | 0,02** |
| Familienarbeit | – | – | –0,01 | –0,01 |
| Schulform: Gymnasium | – | – | –0,01 | –0,01 |
| Erwerbsarbeit | – | – | 0,01** | 0,01** |
| **Makrokontext** | | | | |
| Sozioökono. und soziokultureller Status | – | – | –0,03** | –0,02* |
| Konstante | 0,18*** | 0,03 | 0,14*** | 0,01 |
| *N* = | 3880 | 3880 | 3880 | 3880 |
| *PseudoR2* | 0,05 | 0,06 | 0,02 | 0,09 |

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

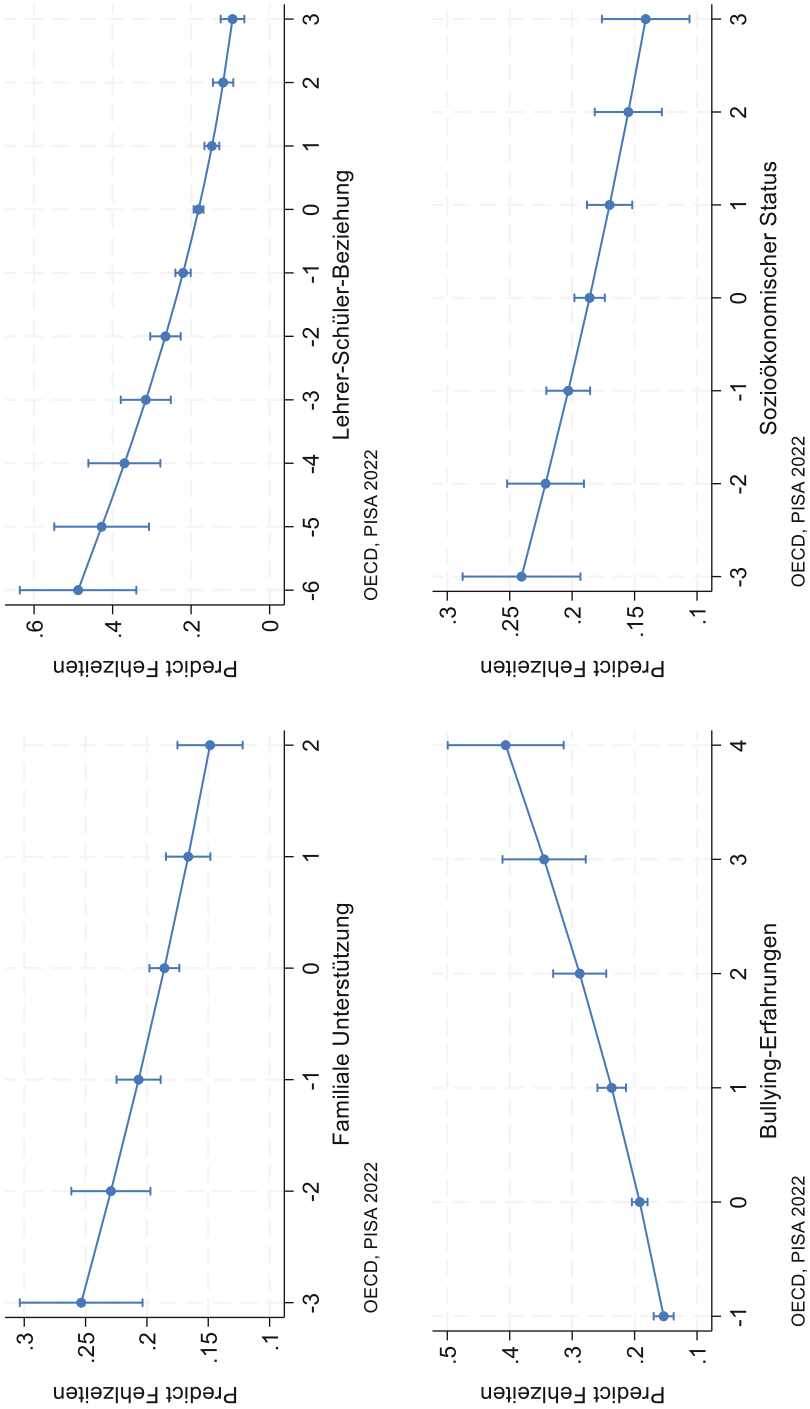


**Abb. 1** Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten auf schulische Fehlzeiten

Auch die Bildungsaspirationen der Schüler:innen erweisen sich als relevanter Prädiktor für Absentismus. Schüler:innen, die bei den Bildungsaspirationen keine Angaben gemacht haben, weisen signifikant höhere Fehlzeiten auf. Bei Schüler:innen, die einen geringen Schulabschluss erwarten, ist der Zusammenhang hingegen negativ (vor allem auch im Modell 4), was andeutet, dass sie es sich nicht unbedingt „leisten können“ zu schwänzen. Ferner wird der Befund bestätigt, dass Schüler:innen, die bereits eine Klasse wiederholen mussten, auch in einem darauffolgenden Schuljahr eher Fehlzeiten aufweisen. Die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Fehlzeiten erhöht sich um 6 Prozentpunkte, wenn eine Klassenwiederholung vorliegt. Mit Blick auf das schulische Selbstkonzept zeigen die Analysen, dass die eigenen Einschätzungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften leicht mitzukommen, das Auftreten von Fehlzeiten signifikant reduziert. Deutlich ist ebenfalls die Korrelation der allgemeinen Lebenszufriedenheit mit schulischen Fehlzeiten: eine höhere Zufriedenheit geht mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit von Fehlzeiten einher.

Für die einzelnen Kontexte finden sich ebenfalls signifikante Effekte: So erhöht sich mit steigender Kinderzahl in der Familie erwartungsgemäß auch das Auftreten von Fehlzeiten, während die berichtete Mitarbeit in der Familie keine wesentlichen Korrelationen zeigt. Zwar resultieren keine Schulformunterschiede, wohl aber die Angabe zur eigenen Erwerbsarbeit, die anzeigt, dass hier ein bedeutsamer Zusammenhang vorliegt, wenngleich das Regressionsgewicht nicht sonderlich hoch ist. Schließlich zeigt sich für den Makrokontext ebenfalls ein bedeutsamer Zusammenhang: Ein höherer sozioökonomischer und soziokultureller Status verringert die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Fehlzeiten (siehe auch Abb. 1, Grafik unten rechts). Schließlich kann festgehalten werden, dass sowohl die Variablen zu den proximalen Prozessen als auch zu den jeweiligen Kontexten erwartungsgemäß signifikante Effekte zeigen. Die Effektgrößen reduzieren sich zwar, wenn alle Variablen gemeinsam in ein Modell (Nr. 4) aufgenommen werden, ihre Signifikanzen bleiben jedoch bestehen.

Insgesamt ist festzustellen, dass gemäß Bronfenbrenners humanökologischem Modell sowohl proximale Prozesse als auch Faktoren in mehreren Kontexten der Schüler:innen signifikant mit Schulabsentismus korrelieren. Dass sich hier multiple Problemlagen andeuten, ist daran zu erkennen, dass die einzelnen Modelle auch im Gesamtmodell ihre Bedeutung erhalten, wenngleich sich die Effektstärken leicht reduzieren.

## 5 Diskussion und Ausblick

Zunächst einmal ist zu betonen, dass sich das Absentismusverhalten fünfzehnjähriger Schüler:innen in den letzten 10 Jahren offenbar verstärkt hat. Ein Vergleich über die einzelnen Erhebungen zeigt, dass diese Entwicklung nicht auf die Covid-19-Pandemie zurückzuführen sein kann, denn der Anteil an Absentismus war bereits in der Erhebung von 2018 deutlich höher als in den früheren Erhebungsrunden. Die für 2022 anhand der PISA-Daten angegebene Prävalenzrate von ca. 11,4 % (für das tageweise Fehlen) liegt damit etwas unter den Ergebnissen von Hagen et al. (2017). Eine genaue Vergleichbarkeit kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen

Samples und Abfragen nicht hergestellt werden. Darüber hinaus müsste kritisch hinterfragt werden, ob der Zeitraum der Abfrage in den PISA-Daten gut gewählt ist, da der Zeitraum der Abfrage am Schuljahresende eventuell zu Verzerrungen führen könnte, da gerade diese Phase durch Prüfungszeiträume, Projektwochen, Klassenfahrten oder ähnliche Schulveranstaltungen geprägt ist, welche den sonst üblichen Wochenrhythmus durchbrechen. Hinzukommt, dass es sich bei der Datengrundlage ausschließlich um Selbstauskünfte der Schüler:innen handelt. All dies kann zu weiteren Verzerrungen führen, was sich z. B. auch darin äußern kann, dass die erklärte Varianz in den Modellen eher gering ausfällt.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die PISA-Daten es durchaus ermöglichen, die zentralen theoretischen Komponenten des humanökologischen Ansatzes anhand geeigneter Variablen umzusetzen. Es lässt sich empirisch bestätigen, dass proximale Prozesse wie die familiale Unterstützung, die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung, das schulische Wohlbefinden und Bullying-Erfahrungen in der Schule sich als signifikante Prädiktoren des Schulabsentismus erweisen. Aber auch Informationen zu persönlichen Merkmalen (Stressresistenz, emotionale Kontrolle, Empathie, Bildungsaspirationen, schulisches Selbstkonzept) als auch Merkmale aus den Mikrokontexten (wie Familie, Schule und Erwerbstätigkeit der Schüler:innen) und dem Makrokontext (sozioökonomischer und soziokultureller Status) korrelieren signifikant mit dem Schulabsentismus. Diese Effekte bleiben selbst dann bestehen, wenn für die jeweiligen anderen Kontexte kontrolliert wird. Unsere Befunde bestätigen daher zum einen die vielen Einzelbefunde zum Absentismus (z. B. Gubbels et al. 2019; Melvin et al. 2019; Sälzer 2010) als auch die Vermutung, dass hier multiple Problemlagen vorliegen könnten, die sich nicht auf einen einzelnen Faktor reduzieren lassen (Kearney 2016; Stamm et al. 2009). Die Annahme multipler Problemlagen schulabsenter Kinder und Jugendlicher wird vor allem auch durch die vorliegende Präventions- und Interventionsforschung bestätigt. Bisherige systematische Reviews und Meta-Analysen kommen zu dem Ergebnis, dass mit gezielten Interventionen lediglich moderate Verbesserungen hinsichtlich des Absentismusverhaltens erreicht werden können. Immer wieder wird diesbezüglich auf die Heterogenität und Vielfältigkeit von Ursachen hingewiesen, so dass vor allem mehrdimensionale und mehrstufige Ansätze entwickelt werden, bzw. noch in der Entwicklung sind (Heyne und Brouwer-Borghuis 2022; Kearney und Graczyk 2020).

Neben den genannten Befunden müssen einige Limitationen berücksichtigt werden. So ist etwa kritisch anzumerken, dass es – zumindest mit Blick auf empirische Befunde – sicherlich noch weitere und evtl. auch noch geeignetere Einflussfaktoren und Variablen gibt (siehe vor allem Gubbels et al. 2019; Melvin et al. 2019), die allerdings im Kontext von PISA als internationalem Large-Scale Assessment nicht abgefragt oder nicht in der gewünschten Genauigkeit erhoben werden, da sie nicht dem Schwerpunkt von PISA entsprechen. Es ist also weiterhin von einem „omitted variable bias“ auszugehen, den wir in Kauf nehmen müssen. Auf der anderen Seite bieten aber gerade die PISA-Daten eine Betrachtung von Absentismus als Trend über einen längeren Zeitraum hinweg, die auch die Phase der Covid-19-Pandemie umfasst. Eine weitere Schwäche unserer Studie ist der relativ geringe Anteil erklärter Varianz. Dieser Aspekt stärkt die Vermutung, dass das Fehlen relevanter Variablen die Aussagekraft unserer Analysen einschränkt. Eine wesentliche Komponente des

humanökologischen Zugangs konnte mit den vorhandenen Daten nicht umgesetzt werden: der Zeitbezug bzw. das Chronosystem und damit die Entwicklungsdynamik, die in dem theoretischen Modell angelegt ist. So betont der humanökologische Ansatz vor allem auch die Wechselwirkungen zwischen proximalen Faktoren und Kontexte im Zeitverlauf. Da die PISA-Daten ein Querschnittsdesign aufweisen, ist es nicht möglich, Schüler:innen über mehrere Schuljahre hinweg zu betrachten. Das schränkt die Aussagekraft und den Fokus auf dahinterliegende Dynamiken deutlich ein. Denn so lässt sich höchstens davon sprechen, dass es sich um korrelative Zusammenhänge zwischen einzelnen theoretischen Komponenten des Modells handelt. Und es lassen sich auch kaum Aussagen darüber treffen, was denn die ursächlichen und bedeutsamsten Einflussfaktoren von Absentismus sind. Erst mit Paneldaten (oder experimentellen Designs) ließen sich die kausalen Einflussfaktoren genauer bestimmen. Derartige Längsschnittstudien liegen für Deutschland jedoch nicht vor. Schließlich muss noch betont werden, dass es hier auch Verzerrungen dadurch geben könnte, dass Schüler:innen, die eben gerade abwesend waren, nicht an der Befragung teilgenommen haben.

Wie eingangs erwähnt, ist Schulabsentismus als „hidden crisis“ (Melvin et al. 2019) sowohl eine Ursache als auch eine Folge von kindlichen und jugendlichen Entwicklungsrisiken und betrifft eine nicht unbeträchtliche Schülerpopulation. Absentismus sollte verstärkt als Früh-Warn-System und als eine gemeinsame gesellschaftliche Aufgabe kooperierender Institutionen (Schule, Familie, Sozialarbeit, Politik) verstanden werden, um weitere Entwicklungsrisiken zu verhindern oder zumindest zu reduzieren (Sälzer et al. 2024). Wenn gezielte Interventionen nur begrenzt positive Effekte zeigen (Heyne und Brouwer-Borghuis 2022; Kearney und Graczyk 2020), kann dies als Hinweis darauf verstanden werden, dass handelndes Eingreifen bei vorliegendem Absentismusverhalten schlicht zu spät ist. Mit Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland, wie wir sie beschrieben haben, leiten wir abschließend einige Folgerungen für Bildungspolitik und Schulen ab, die zielführend für eine Eindämmung von Schulabsentismus sein können.

Um Schulabsentismus zu verhindern beziehungsweise ihn zu verringern, sticht Prävention die Intervention, d. h. möglichst frühzeitiges Erkennen und Vorbeugen ist eine grundlegend wichtige Strategie. Ein effektives, idealerweise digitales System zur Erfassung des Schulbesuchsverhaltens aller Schüler:innen ermöglicht ein lückenloses Monitoring und damit einen taggenauen Überblick über die Fehlzeiten. So kann frühzeitig besondere Aufmerksamkeit auf Schüler:innen mit bestimmten Risikofaktoren gelegt werden, etwa familiären Herausforderungen, kritischen Lebensereignissen oder auch Mobbingerfahrungen im Schulkontext. Beziehungsarbeit auf der Ebene Schüler:innen-Lehrkräfte ist ebenfalls ein wichtiger und alltagsrelevanter Schlüssel für ein Vertrauensverhältnis, das es Schüler:innen erlaubt, frühzeitig über evtl. vorkommende Probleme zu sprechen und so zu vermeiden, dass ein Abkopplungsprozess einsetzt, der früher oder später mit Absentismus einhergeht. Etwas allgemeiner gesprochen, ist die Verfügbarkeit von Ansprechpersonen auch außerhalb des Unterrichtssettings, erwiesenermaßen hilfreich (Sälzer 2010) zur Vermeidung von Absentismus: An Schulen mit Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie wird seltener von Absentismus berichtet als an solchen ohne diese Ressourcen. Im Sinne der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sollte auch die Elternarbeit mit

Bezug zum Schulbesuchsverhalten bedacht werden, da die Schule zwar das Fehlen der Schüler:innen registrieren kann, die Eltern jedoch ergänzend feststellen können, ob ihr Kind überhaupt rechtzeitig das Haus verlassen hat oder gemäß Stundenplan erwartungsgemäß zu Hause eingetroffen ist. Freundschaften außerhalb der eigenen Schule sind oftmals ebenfalls eher den Eltern bekannt als der Schule, so dass sich hier unterschiedliche Perspektiven konstruktiv verbinden lassen. Auch eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Trägern beziehungsweise Akteuren im Bildungsbereich hat sich als belastbar erwiesen (Speck und Wittrock 2018) und ist empfehlenswert. Alles in allem kann die Prävention von Schulabsentismus durch alle genannten Bausteine unterstützt werden; auf bildungspolitischer Ebene wohl am stärksten durch eine reale Durchlässigkeit im Bildungssystem, so dass Schüler:innen einmal eingeschlagene Wege ohne große Hürden auch verlassen und wechseln können – und so nicht dem System ausgeliefert sind, sondern es aktiv für sich mitgestalten und nutzen können.

# 6 Anhang

**Tab. 4** Übersicht über Häufigkeiten und Verteilungen der einbezogenen Variablen

| | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum | Maximum | Sample |
|---|---|---|---|---|---|
| **Abhängige Variable** | | | | | |
| Absentismus: dichotom | 0,19 | 0,39 | 0 | 1 | 3880 |
| Absentismus: metrisch | 1,34 | 0,82 | 1 | 5 | 3880 |
| **Unabhängige Variablen** | | | | | |
| *Proximale Prozesse* | | | | | |
| Familiale Unterstützung (FAMSUP) | –0,02 | 0,91 | –3,06 | 1,95 | 3880 |
| Lehrer-Schüler-Beziehung (RELATST) | –0,02 | 0,99 | –6,49 | 3,16 | 3880 |
| Bullying-Erfahrung (BULLIED) | 1,28 | 0,39 | –1,22 | 4,69 | 3880 |
| Wohlbefinden in der Schule | 3,21 | 0,58 | 1 | 4 | 3880 |
| *Personelle Faktoren* | | | | | |
| Alter | 15,83 | 0,28 | 15,33 | 16,33 | 3880 |
| Geschlecht: Junge | 0,49 | 0,50 | 0 | 1 | 3880 |
| Migrationsstatus | 0,07 | 0,25 | 0 | 1 | 3880 |
| Stressresistenz (STRESAGR) | 0,04 | 1,08 | –5,18 | 5,58 | 3880 |
| Emotionale Kontrolle (EMOCOAGR) | 0,08 | 1,00 | –5,18 | 5,58 | 3880 |
| Empathie (EMPATAGR) | 0,20 | 1,08 | –6,44 | 4,68 | 3880 |
| Erwarteter Abschluss ISCED Level 2 | 0,14 | 0,35 | 0 | 1 | 3880 |
| Erwarteter Abschluss ISCED Level 3 und höher | 0,79 | 0,45 | 0 | 1 | 3880 |
| Erwarteter Abschluss: keine Angabe | 0,05 | 0,22 | 0 | 1 | 3880 |
| Klassenwiederholung | 0,14 | 0,35 | 0 | 1 | 3880 |
| Mathematik fällt mir leicht | 2,42 | 1,00 | 1 | 4 | 3880 |
| Deutsch fällt mir leicht | 2,63 | 0,85 | 1 | 4 | 3880 |
| Naturwissenschaften fällt mir leicht | 2,62 | 0,87 | 1 | 4 | 3880 |
| Allgemeine Lebenszufriedenheit | 6,52 | 2,50 | 0 | 10 | 3880 |
| *Mikrokontexte* | | | | | |
| Anzahl der Kinder | 2,57 | 0,95 | 1 | 4 | 3880 |

**Tab. 4** (Fortsetzung)

| | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum | Maximum | Sample |
|---|---|---|---|---|---|
| Familienarbeit (WORKHOME) | 5,78 | 2,95 | 0 | 10 | 3880 |
| Schulform: nicht gymnas. Form | 0,56 | 0,49 | 0 | 1 | 3880 |
| Schulform: Gymnasium | 0,44 | 0,49 | 0 | 1 | 3880 |
| Erwerbsarbeit (WORKPAY) | 0,84 | 1,87 | 0 | 10 | 3880 |
| *Makrokontext* | | | | | |
| Sozioökono. und soziokultureller Status (ESCS) | –0,04 | 0,99 | –3,53 | 2,97 | 3880 |

**Tab. 5** Logistische Regressionen (odds ratios, robuste Standardfehler in Klammern) von Prädiktoren von Schulabsentismus von 15-jährigen Schüler:innen (gewichtete Analysen)

| Schulabsentismus | (1) | (2) | (3) | (4) |
|---|---|---|---|---|
| *Proximale Prozesse* | | | | |
| Familiale Unterstützung | 0,81 (0,04)*** | – | – | 0,86 (0,04)** |
| Lehrer-Schüler-Beziehung | 0,70 (0,03)*** | – | – | 0,76 (0,04)*** |
| Wohlbefinden in der Schule | 1,05 (0,08) | – | – | 1,28 (0,12)** |
| Bullying-Erfahrung | 1,40 (0,06)*** | – | – | 1,33 (0,06)*** |
| *Personelle Merkmale* | | | | |
| Geschlecht: Junge | – | 1,02 (0,10) | – | 0,88 (0,09) |
| Alter | – | 1,23 (0,18) | – | 1,17 (0,18) |
| Migrationsstatus | – | 1,46 (0,23)* | – | 1,41 (0,22)* |
| Stressresistenz | – | 1,18 (0,05)** | – | 1,16 (0,05)** |
| Emotionale Kontrolle | – | 0,73 (0,03)*** | – | 0,80 (0,04)*** |
| Empathie | – | 0,91 (0,03)* | – | 0,93 (0,04) |
| Erwarteter Abschluss ISCED Level 2 | – | 0,84 (0,10) | – | 0,75 (0,10)* |
| Erwarteter Abschluss: keine Angabe | – | 1,57 (0,27)* | – | 1,48 (0,26)* |
| Klassenwiederholung | – | 1,57 (0,18)*** | – | 1,32 (0,15)* |
| Mathematik fällt mir leicht | – | 0,87 (0,04)** | – | 0,89 (0,04)* |
| Deutsch fällt mir leicht | – | 0,99 (0,05) | – | 1,02 (0,05) |
| Naturwissenschaften fällt mir leicht | – | 0,84 (0,04)** | – | 0,87 (0,04)** |
| Allgemeine Lebenszufriedenheit | – | 0,88 (0,01)*** | – | 0,91 (0,01)*** |
| *Mikrokontexte* | | | | |
| Anzahl der Kinder | – | – | 1,22 (0,05)*** | 1,15 (0,05)** |
| Familienarbeit | – | – | 0,97 (0,01) | 0,98 (0,01) |
| Schulform: Gymnasium | – | – | 0,92 (0,08) | 0,87 (0,09) |
| Erwerbsarbeit | – | – | 1,06 (0,02)** | 1,06 (0,02)** |
| *Makrokontext* | | | | |
| Sozioökono. und soziokultureller Status | – | – | 0,81 (0,02)*** | 0,88 (0,04)* |
| Konstante | 0,18*** | 0,03 | 0,14*** | 0,01 |
| *N* = | 3880 | 3880 | 3880 | 3880 |
| *PseudoR2* | 0,05 | 0,06 | 0,02 | 0,09 |

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

**Tab. 6** Lineare Regressionen von Einflussfaktoren auf den Schulabsentismus von 15-jährigen Schüleri:innen (gewichtete Analysen, robuste Standardfehler in Klammern)

| Schulabsentismus | (1) | (2) | (3) | (4) |
|---|---|---|---|---|
| *Proximale Prozesse* | | | | |
| Familiale Unterstützung | –0,06 (0,01)*** | – | – | –0,05 (0,01)** |
| Lehrer-Schüler-Beziehungen | –0,09 (0,01)*** | – | – | –0,06 (0,01)*** |
| Wohlbefinden in der Schule | 0,01 (0,02) | – | – | 0,05 (0,02)* |
| Bullying-Erfahrung | 0,11 (0,01)*** | – | – | 0,09 (0,01)*** |
| *Personelle Merkmale* | | | | |
| Geschlecht: Junge | – | 0,01 (0,03) | – | –0,02 (0,03) |
| Alter | – | 0,07 (0,05) | – | 0,05 (0,05) |
| Migrationsstatus | – | 0,16 (0,06)* | – | 0,14 (0,06)* |
| Stressresistenz | – | 0,06 (0,01)*** | – | 0,05 (0,01)*** |
| Emotionale Kontrolle | – | –0,07 (0,01)*** | – | –0,04 (0,01)** |
| Empathie | – | –0,02 (0,01) | – | –0,01 (0,01) |
| Erwarteter Abschluss ISCED Level 2 | – | –0,01 (0,04) | – | –0,05 (0,04) |
| Erwarteter Abschluss: keine Angabe | – | 0,17 (0,07)* | – | 0,14 (0,07) |
| Klassenwiederholung | – | 0,22 (0,05)*** | – | 0,16 (0,04)** |
| Mathematik fällt mir leicht | – | –0,03 (0,01)* | – | –0,02 (0,01) |
| Deutsch fällt mir leicht | – | –0,01 (0,01) | – | –0,01 (0,01) |
| Naturwissenschaften fällt mir leicht | – | –0,06 (0,01)*** | – | –0,04 (0,01)** |
| Allgemeine Lebenszufriedenheit | – | –0,04 (0,01)*** | – | –0,03 (0,01)*** |
| *Mikrokontexte* | | | | |
| Anzahl der Kinder | – | – | 0,05 (0,01)*** | 0,03 (0,01)* |
| Familienarbeit | – | – | –0,01 (0,01) | –0,01 (0,01) |
| Schulform: Gymnasium | – | – | –0,06 (0,02)* | –0,06 (0,03)* |
| Erwerbsarbeit | – | – | 0,02 (0,01)** | 0,02 (0,01)* |
| *Makrokontext* | | | | |
| Sozioökono. und soziokultureller Status | – | – | –0,07 (0,01)*** | –0,04 (0,01)** |
| Konstante | 1,36*** | 0,71 | 1,25*** | 0,70 |
| *N* = | 3880 | 3880 | 3880 | 3880 |
| *R2* | 0,04 | 0,06 | 0,02 | 0,09 |

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

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Interessenkonflikt** M. Feldhaus, M. Rau, 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

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*, 62–73.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Wbv.

Baier, D. (2012). Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schulschwänzens. In H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 37–62). Julius Klinkhardt.

Baier, D. (2018). Familienbezogene Einflussfaktoren des Schulschwänzens. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in der 6. Und 7. Jahrgangsstufe. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Schulabsentismus und Eltern* (S. 97–113). Springer.

Bronfenbrenner, U. (Hrsg.). (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. SAGE.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (Bd. 1, S. 993–1028). Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Hrsg.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (6. Aufl. S. 793–828). Wiley & Sons. 1 Bd.

Dunkake, I. (2007). Schulverweigerung: Eine Folge mangelnder familialer Kontrolle? In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus* (S. 105–139). Juventa.

Dunkake, I. (2010). *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*. VS.

Escario, J.-J., Giménez-Nadal, J. I., & Wilkinson, A. V. (2022). Predictors of adolescent truancy: the importance of cyberbullying, peer behaviour, and parenting style. *Children and Youth Services Review*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106692.

Gubbels, J., van der Put, C., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*, 1637–1667.

Hagen, T., Spilles, M., & Hennemann, T. (2017). Prävalenz von Schulabsentismus. Schulform und altersspezifische Häufigkeit und Verteilung von Fehlzeiten unter besonderer Berücksichtigung individueller Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *68*(3), 140–152.

Havik, T., Bru, E., & Ertesvag, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *19*, 131–153.

Heyne, D. A., & Brouwer-Borghuis, M. (2022). Signposts for school refusal interventions, based on the views of stakeholders. *Continuity In Education*, *3*(1), 25–40. https://doi.org/10.5334/cie.42.

Kaiser, S., & Schulze, G. (2014). Pflegerische Tätigkeiten in der Familie – eine mögliche Ursache für Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *9*, 332–346.

Kearney, C. A. (2016). *Managing School Absenteeism at multiple tiers. An evidence based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.

Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *23*, 316–337.

Knollmann, M., & Reissner, V. (2022). Schulvermeidung: Eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung wartet auf Antworten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, *50*(6), 429–435.

Lenzen, C., Brunner, R., & Resch, F. (2016). Schulabsentismus. Entwicklungen und fortbestehende Herausforderungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychatrie und Psychotherapie*, *44*, 101–111.

Lereya, S. T., Cattan, S., Yoon, Y., Gilbert, R., & Deighton, J. (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*. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059631.

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.

Lomholt, J., Jeppesen, J., Nielsen, A., Iben, B., & Mikael, T. (2021). Children with school absenteeism: comparing risk factors individually and in domains. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*, 411–426. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869085.

Mang, J., Seidl, L., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diedrich, J., Heine, J.-H., Gonzáles Rodríguez, E., & Reiss, K. (2021). *PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.

Melvin, G., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B., & Freeman, M. (2019). The Kids and Teens at School Framework: the application of an inclusive nested framework to understand school absenteeism and school attendance problems. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00061.

OECD (2023a). *PISA 2022. Assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en.

OECD (2023b). *PISA 2022 results (volume I): the state of learning and equity in education, PISA*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

OECD (2024). *PISA 2022 technical report*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/01820d6d-en.

Pflug, V., & Schneider, S. (2016). School absenteeism: an online survey via social networks. *Child Psychiatry Human Development*, *47*, 417–429.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, *31*, 879–889. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726.

Ricking, H., & Speck, K. (2018). *Schulabsentismus und Eltern*. Springer.

Rogge, J., & Koglin, U. (2018). Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten durch Eltern. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Schulabsentismus und Eltern* (S. 49–71). Springer.

Sälzer, C. (2009). Schulabsentismus und die Bedeutung von Schule und Familie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *9*(3), 625–640.

Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Springer.

Sälzer, C., & Heine, J.-H. (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. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.10.009.

Sälzer, C., & Reiss, K. (2016). PISA 2015 – die aktuelle Studie. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 13–44). Waxmann.

Sälzer, C., Ricking, H., & Feldhaus, M. (2024). Schulabsentismus als gemeinschaftliche Aufgabe. Die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams im Umgang mit Schulversäumnissen. *Jugendhilfe*, *62*, 23–28.

Schulze, G., & Wittrock, M. (2005). Wenn Kinder nicht mehr in die Schule wollen. Hilfen für schulaversive Kinder und deren Eltern im Rahmen von allgemeinen Schulen. In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzept – Forschung – Praxis* (S. 121–138). Kohlhammer.

Seelinger, S. (2016). *Schulabsentismus und Schuldropout. Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens*. Springer.

Smith, S. R., & Hamon, R. R. (2022). *Exploring family theories* (5. Aufl.). Oxford University Press.

Sosu, E. M., Dare, S., Goodfellow, C., & Klein, M. (2021). Socioeconomic status and school absenteeism: a systematic review and narrative synthesis. *Review of Education*, *9*, e3291. https://doi.org/10.1002/rev3.3291.

Speck, K. & Wittrock, M. (2018). Multiprofessionelle Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei Schulabsentismus unter besonderer Berücksichtigung des Zurückhaltens von Kindern und Jugendlichen. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Schulabsentismus und Eltern* (S. 229-244). Springer.

Speck, K., Wulf, C., & Rademacker, H. (2018). Elterngestützter Absentismus. Befunde einer qualitativen Studie bei Beraterinnen und Beratern. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Schulabsentismus und Eltern* (S. 147–163). Springer.

Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F., & Niederhauser, M. (2009). *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. VS.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022 Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.

Tudge, J. R. H., Odero, D. A., Hogan, D. M., & Etz, K. E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*, 42–64.

Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory and Review*, *1*(4), 198–210. https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x.

Tudge, J. R. H., Payir, A., Mercon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J., & O'Brien, L. (2016). Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, *8*, 427–445.

Wagner, M. (2007). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreises*. Juventa.

Wagner, M., Dunkake, I., & Weiß, B. (2004). Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *56*, 457–489.

Weißbrodt, T. (2007). Schulische Determinanten der Schulverweigerung. Befunde aus der PISA-Befragung. In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (S. 85–104). Juventa.

Yin, M., Szabo, J., & Baumgartner, E. (2023). *Social and emotional skills and chronic absenteeism*. Houston: Houston Education Research Consortium, Kinder Institute for Urban Research, Rice University.

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