

Sven Basendowski

Das soziale Kapital auf dem Prüfstand

Eine empirische Annäherung
an soziale Heterogenität
in einer inklusiven Sekundarstufe

WAXMANN

Sven Basendowski

Das soziale Kapital auf dem Prüfstand

Eine empirische Annäherung an soziale Heterogenität
in einer inklusiven Sekundarstufe

unter Mitarbeit von Fabian Thon



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3439-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8439-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena
Druck: Hubert & Co., Göttingen



Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Soziales Kapital zur Charakterisierung soziokultureller Lebenslagen im Jugendalter	11
2.1	Entstehung des Begriffs/Konstrukts <i>social capital</i>	11
2.2	Theoretische Annäherung an <i>social capital</i>	12
2.2.1	Theoretischer Ansatz sensu Coleman	12
2.2.2	Theoretischer Ansatz sensu Bourdieu	13
2.2.3	Aktualisierte Theorieansätze von <i>social capital</i>	14
2.3	Konzeptionelle Annäherung an <i>social capital</i>	16
2.3.1	<i>Accessed social capital</i>	18
2.3.2	<i>Mobilized social capital</i>	22
2.3.3	Kritische Betrachtungen zum programmatischen Ansatz	23
2.4	Zielsetzungen der Vorevaluation und Forschungsfragen	25
3	Explorationsstudie: Empirische Annäherung zum Aufbau individuellen sozialen Kapitals	29
3.1	Forschungsdesign	29
3.2	Zielgruppe und Region	33
3.3	Qualitative Erhebung von Ressourcen im Jugendalter quer zu relevanten Personen	35
3.3.1	Erhebung	35
3.3.2	Durchführung	37
3.3.3	Auswertung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse: Ressourcen(arten)	38
3.3.4	Auswertung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse: relevante Beziehungspersonen	51
3.3.5	Auswertung: freie Kodierungen	51
3.4	Standardisierte Befragung von <i>accessed social capital</i>	56
3.4.1	Erhebungsinstrument	56
3.4.2	Durchführung	65

4	Auswertung	68
4.1	Zusammensetzung der Stichprobe	70
4.2	Quantitativ-deskriptive Auswertung auf der Ebene theoretisch abgeleiteter Ressourcenarten	71
4.3	Einschätzung des Erhebungsinstruments und Messmodells	75
4.3.1	Zusammenführung von Beziehungsfunktionen	75
4.3.2	Itemanalyse je Beziehungsfunktionen	75
4.3.3	Explorative Faktorenanalyse der (Sub-)Dimensionen <i>accessed social capitals</i>	77
4.4	Quantitativ-deskriptive Auswertung entlang von Unterstützungspotenzialniveaus	77
4.4.1	Aggregation der Faktorenwerte: deskriptive Unterstützungspotenzialniveaus	77
4.4.2	Komparative Auswertung entlang Unterstützungspotenzialniveaus	78
4.4.3	Auszug aus der quantitativ-deskriptiven Auswertung entlang von Personenmerkmalen	80
4.5	Multivariate Konfigurationsanalyse	98
4.5.1	Aggregation zu Unterstützungstypen	99
4.5.2	Auszug aus der deskriptiven Analyse auf der Ebene von Unterstützungstypen	104
4.5.3	Auswertung auf der Ebene von Idealtypen <i>accessed social capitals</i>	112
4.5.4	Deskription der Ideal-Unterstützungstypen	115
4.5.5	Ideal-Unterstützungstypen und signifikante Verteilung nach Personenmerkmalen	116
5	Ergebnisse	121
5.1	Eignung des Instruments: Konzeption und Handhabbarkeit	121
5.2	Eignung des Instruments: Mehrgewinn vs. Mehraufwand	124
6	Fazit: Exklusion im Detail?	129
7	Literatur	133
	Abbildungsverzeichnis	138
	Tabellenverzeichnis	139

1 Einleitung

Die klassische Sozialstrukturanalyse fand seit den 1970er Jahren in der Lern- und Benachteiligtenpädagogik mit zeitlichen Abständen immer wieder Anwendung (z. B. Klein 1973; Wocken 2000). Man bediente sich ihr zur strukturellen Beschreibung der sozialen und hierunter insbesondere familiären Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in prekären Lebenslagen im Kontext formeller Bildung. Die letzte umfangreiche Analyse für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen liegt durch Koch (2007) vor; für eine detailliertere Darstellung siehe Koch (2004a/2004b). Gemessen werden hier u. a. die Faktoren der sozioökonomischen Gefährdung am Nettoäquivalenzeinkommen, an den Sozialisationsbedingungen im Zugang zu kulturellen Gütern im Elternhaus (z. B. Anzahl der Bücher), an gemeinsamen Freizeitaktivitäten (z. B. Theaterbesuche) und an den Bildungsaspirationen der Eltern (z. B. Teilnahme an Elternabenden). Eingebettet in die Kapital- und Habitus­theorie Bourdieus wird eingehend die Rolle der Eltern – als Vorbild – zur Entwicklung des Interesses an gängigen Kultur- und Bildungspraktiken ihrer Kinder markiert: „Gelingt es den Eltern nicht, dieses Interesse innerhalb des Prozesses der Sozialisation zu vermitteln, ist das Kind in der Schule soziokulturell benachteiligt“ (Koch 2007, 110). Im Sinne einer Wechselbedingung in der Entstehung und Verhärtung von umfangreichen und überdauernden Lernschwierigkeiten folglich interpretiert, muss das Aufwachsen in – sozialstrukturell betrachtet – prekären familiären Lebenslagen eines Teils der Kinder und Jugendlichen explizit in Betracht gezogen werden. Dies gilt insbesondere für die Schüler und Schülerinnen, denen in einem amtlichen Verfahren ein sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen attestiert wird. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass eindeutig die Mehrheit unter diesen Schülern und Schülerinnen unter prekären familiären Lebenslagen aufwächst.

Innerhalb der internationalen schulischen Inklusionsforschung finden im Gegensatz dazu nur vereinzelt Komponenten der (familiären) Sozillage dieser Schüler und Schülerinnen Berücksichtigung: Im Kontext der Relation zu formellem Bildungserfolg ist zuvorderst an dieser Stelle eine polnische Studie hervorzuheben. Sie unterstreicht, dass hierdurch auf Primarstufenniveau einerseits die elterlich gewünschte und auch tatsächlich vorgenommene schulisch-

institutionelle Platzierung zwischen in einem Wahlsystem aus *mainstream schools* und *special schools* maßgeblich aufgeklärt werden kann (Szumski/Karowski 2012). Unter den betrachteten Komponenten werden die der elterlichen Orientierung an gängigen Bildungsaspirationen¹ einschließlich eines hohen schulischen Engagements pointiert; vergleichbar wie in weiteren Studien (Mand 2007; Klicpera/Gasteiger Klicpera 2004). Andererseits konnten Szumski/Karowski (2012) letzteren Einflussfaktor, das elterliche schulische Engagement, als einen zentralen Prädiktor für den formalen schulischen Bildungserfolg der Schüler und Schülerinnen unabhängig der schulischen Organisationsform bestätigen. Oder in anderen Worten, die in der Studie hinsichtlich der Outcomes in Deutsch und Mathematik vordergründig erfolgreicherer *mainstream schools* und *special classes* gegenüber *special schools* verlieren diesen Effekt in den statistischen Analysen, insofern diese in Abhängigkeit des elterlichen schulischen Engagements gesetzt werden.

In der insgesamt dünneren Forschungslage zur inklusiven Sekundarstufenbildung verweisen zumindest die Befunde einer breit angelegten norwegischen Längsschnittstudie (Kvalsund/Bele 2010) auf Bedingungen sozioökonomischer Lebenslagen. Auf das Jugendalter bezogen, wurden sowohl die Netzwerkgröße als auch -intensität der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in *mainstream* bis *separierenden* schulischen Settings betrachtet: Demnach können 43 % der Schüler und Schülerinnen mit *special educational needs* (SEN) als sozial inkludiert eingestuft werden. 29 % müssen dagegen als sozial isoliert angesehen werden, ergo, sie verfügen maximal über nur wenige und wenn dann flüchtige Kontakte. Auffällig ist zudem, dass 59 % der Befragten ausschließlich Gleichaltrige als enge Bezugspersonen angegeben haben. Jene Zusammensetzung des sozialen Netzwerks wird bei einer Vergleichsbetrachtung statistisch nicht durch die Schulform, sondern durch den Typ von SEN maßgeblich beeinflusst: Hierunter sind es die Jugendlichen mit intellektuellen, psychosozialen und sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen, die überzufällig häufig kaum Erwachsene bezeichnen. Aufgrund der Anlage der norwegischen Längsschnittstudie mit ihrem Interesse ausschließlich an den Netzwerken der Jugendlichen selbst, können Zusammenhänge mit der Qualität

¹ Zu Unterschieden gemäß der Behinderungsart des Kindes siehe Grigal/Neubert (2004): mit „leichten“ Behinderungen eher lebens- und gesellschaftspraktische Inhalte sowie Bildungsaspirationen, die zielführend hinsichtlich des Arbeitsmarktes eingestuft werden; formale Abschlussausrichtung in der Tendenz absteigend mit dem Grad der Behinderung

und Quantität der sozialen Netzwerke ihrer Eltern oder der familiären Soziallage maximal vermutet werden. Weitere Inklusionsstudien im Jugendalter verhärteten demgegenüber die einleitend dargelegte prekäre Lebenslage der überwiegenden Mehrheit der Schülerschaft mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Aussagen von Eltern zu Mitschülern bzw. -schülerinnen ihrer Kinder, erhoben im Kontext von *mainstream schools*, führen zur geschlechtsunabhängigen Einschätzung einer schwachen sozialen Lage der Jugendlichen, denen z. B. eine emotional-soziale und/oder kognitive Beeinträchtigung zugeschrieben wird; und dagegen weitaus seltener, die z. B. als physisch und sensorisch behindert gelten (de Boer et al. 2010).

Nebst diesen ersten internationalen Hinweisen unterstreicht die PISA-Studie und die Forschung zum Einfluss des Elternhauses (vgl. Sliwka 2011; Köller 2008) bzw. zu sozialstruktureller Benachteiligung immerwährend die Relevanz der sozialen Lagen von Jugendlichen für deren formalen Bildungserfolg. Der Benachteiligtenpädagogik ist zu entlehnen, dass die Probleme in den Bildungsbiografien von Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit, die mit einer Gefährdung einer den Lebensunterhalt sichernden Beschäftigung nachweislich in Verbindung gebracht werden können, auf sozial- (Spies/Tredop 2006) und/oder rechtsbedingte (Schroeder 2006) Faktoren verweisen. Familiär- bzw. milieubedingte Lebenslagen werden folglich als eine Kernproblematik im Kontext von Anschlüssen an institutioneller Bildung hervorgehoben, und dies nicht nur verengt auf die Schüler und Schülerinnen, die eine Förderschule Lernen besuchen. Gleichsam beziehen sich diese Analysen ebenso auf die Lernenden in einem allgemeinen Bildungsgang, die nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten gerade so einen Allgemeinen Ersten Bildungsabschluss (ESA) bzw. Hauptschulabschluss an einer Sekundarstufenschule erreichen. Es ist zu vermuten, dass diese Jugendlichen sowohl an den Hauptschulen als auch in den unteren Bildungsgängen an den in den vergangenen Jahren strukturell alternierten Sekundarstufenschulen der einzelnen Bundesländer zu finden sind.

Aus der Skizzierung ist einerseits festzuhalten, dass der Aspekt der sozialen Lage in der deutschen schulischen Inklusionsdebatte nur wenig Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Ahrbeck 2011): Gemeint sind hiermit sowohl Lebenslagen bedingte Barrieren im Zugang zu und im Anschluss an institutionelle Bildung als auch in den Konzeptionen pädagogischer Förderung selbst (vgl. Schroeder

2012). Überdies erstaunt es, dass mit der Fokussierung auf das Jugendalter die sozialen Netzwerke der Gleichaltrigen ausgeblendet werden, und dies wider ihrer aufgedeckten und daher stringenterweise mitzudenkenden Relevanz.

Mit Blick auf die angedeutete konzeptionelle Bandbreite in Annäherungen an die soziale Lage durch *soziales Kapital* ist das Ziel dieser Arbeit daher, in einem ersten Schritt jene unterschiedlichen Konzeptionen theoretisch zu hinterfragen. In einem zweiten Schritt soll ein in der Konsequenz theoretisch stringentes Instrument zur Erfassung von *sozialem Kapital* abgeleitet, ggf. erweitert und im Anschluss auch auf eine pragmatische Handhabbarkeit hin geprüft werden. Jene Ziele leiten zu der übergeordneten Frage über, *ob und unter welchen Einschränkungen soziales Kapital im Jugendalter im Spannungsfeld der Relation von Bildung und Teilhabe stimmig erfasst werden kann?* Daneben wird die methodische Frage aufgeworfen, *ob unter ggf. zu benennenden Einschränkungen alsdann bestimmte Facetten von sozialem Kapital der Jugendlichen zielführend bestimmt werden können?*

2 **Soziales Kapital zur Charakterisierung soziokultureller Lebenslagen im Jugendalter**

2.1 **Entstehung des Begriffs/Konstrukts *social capital***

In den vergangenen 20 Jahren hat sich die Konzeptionsarbeit und Forschungstätigkeit um *social capital* international verstetigt und kann mittlerweile als eines der zentralen Konstrukte der Sozialwissenschaften betitelt werden. Nichtsdestotrotz sind seine Wurzeln nicht eindeutig rekonstruierbar und die dahinter liegenden Charakterisierungen intensiv diskursiv. Eine Quelle wird in den Wirtschaftswissenschaften des 19. Jahrhundert gesehen, obgleich noch mit zu heute widersprüchlichen Setzungen. Erst mit dem Erzieher L. Hanifan erfährt der Begriff/das Konstrukt ab den 1920er Jahren ansatzweise die gegenwärtige Bedeutung; noch stark vereinfacht innerhalb des fortschreitenden Prozesses in der theoretischen Vergewisserung zur Ausgestaltung und Entwicklung von Gesellschaften. Es vergingen noch weitere Jahrzehnte bis in den 1950er bis 1970er Jahren *social capital* vermehrt in der Forschung als Bindeglied zwischen Humankapital und sozialen Netzwerken Verwendung fand, bzw. zwischen Stadtentwicklung und sozialen Netzwerken. Neben diesen Bezugspunkten zu anderen Lebensbereichen nebst Bildung verhärtete sich seine erziehungswissenschaftliche Relevanz erst durch die grundlegenden Arbeiten von James Coleman und Pierre Bourdieu, die in den 1980er Jahren voneinander unabhängig entstanden. Hier finden sich die ersten umfassenden und systematischen Einbettungen von *social capital* in Theorien. Beide Soziologen waren bei allen Unterschieden von dem Ansatz der Wechselwirkung von sozialer Umwelt und sozialen Beziehungen im Sinne einer Ressource für Bildungsprozesse geleitet. Anstatt an dieser Stelle in eine intensive Gegenüberstellung überzuleiten, sollen nur einzelne zentrale divergierende Ansätze thematisiert werden (Petermann 2012; Castiglione et al. 2010).

2.2 Theoretische Annäherung an *social capital*

2.2.1 Theoretischer Ansatz sensu Coleman

Für Coleman sind Humankapital und *soziales Kapital* komplementär, aber durch eine Interaktionswirkung miteinander verwogen (Petermann 2012; Castiglione et al. 2010): So kann nach seinen Forschungsbefunden beiden Kapitalsorten bei z. B. günstigen Familienbeziehungen ein gemeinsamer positiver Effekt auf die schulische Entwicklung der Kinder zugeschrieben werden. Eine konstituierende Komponente von *sozialem Kapital* ist hierbei, dass sie ein Aspekt einer Sozialstruktur ist. Verortet ist es durch seine Funktion sowohl einerseits in der Zusammenführung von diesen Sozialstrukturen und individuellen Handlungen, als auch andererseits von normativ reproduzierendem und eigennützigem Handeln. Gemäß Colemans Mikro-Makro-Mikro-Modellierung stimulieren in diesem Sinne Sozialstrukturen der Makro-Ebene über die Verknüpfung von z. B. Ressourcen und Interessen die Handlungen des Einzelnen auf der Mikro-Ebene: Sie formieren sich aus sozialen Beziehungen, Kontexten und Normen. Im Sinne eines Wechselverhältnis kommt es alsdann zu einer Art Tauschhandlung, die auf der Makro-Ebene wiederum die Entstehung von unterschiedlichen Formen von kollektiven Beziehungen (z. B. Herrschafts-, oder Vertrauensbeziehungen) begründen lassen. Hierbei kann *soziales Kapital* als Ressource des Einzelnen betrachtet werden, welches Handlungsentscheidungen je nach Kontext und den zugrunde liegenden sozialen Beziehungen maßgeblich beeinflusst. In diesem Zuge wird der Nutzeneffekt jener Ressource für den Einzelnen akzentuiert; so ist konstituierend, dass sie „bestimmte Handlungen von Individuen, die sich innerhalb der Struktur befinden“ begünstigen (Coleman 1988, 98). Diese Setzung einer folglich bewusst vorteilhaften Inanspruchnahme von *sozialem Kapital* einer Person, zu verstehen als eine rational-choice Handlungsentscheidung, ist jedoch nicht selten Grundlage der Kritik an diesem Ansatz (Petermann 2012; Castiglione et al. 2010).

Übertragen auf den Kontext institutioneller Bildung wäre zu schlussfolgern, dass ein Jugendlicher konsequenterweise nur dann über diese Ressource verfügt, wenn er/sie in den Bildungsprozesse innerhalb konventioneller Formen positiv performt. Benachteiligte Jugendliche der „unteren“ Bildungsgänge würden im Umkehrschluss per se kaum über *soziales Kapital* verfügen, und dies unabhängig davon, ob sein/ihr Umfeld ihm/ihr Unterstützungspoten-

ziale bereitstellt, die eben nicht unmittelbar mit formalem Bildungserfolg im Einklang stehen.

2.2.2 Theoretischer Ansatz sensu Bourdieu

Bei Bourdieu wird, eingebettet in seine Feldtheorie, *soziales Kapital* gleichermaßen als Ressource interpretiert. Sie erwächst aus der Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu:

Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (Bourdieu 1992, 63).

Die Lebenslagen von Jugendlichen werden infolge auch von ihrem *sozialen Kapital* geprägt, wobei diese von den soziokulturell vorbestimmten Möglichkeiten der zugehörigen Milieugruppe auch in deren Transformation in andere Kapitalsorten mitbestimmt werden. Investition in bzw. Produktion und Reproduktion von dauerhaften Beziehungsnetzwerken sind daher sowohl aus einer individuellen als auch einer kollektiven Perspektive heraus zu verstehen und können u. a. nicht auf einen unmittelbaren Nutzenzusammenhang reduziert werden. Es sind in diesem Sinne vielmehr die sich produzierenden und reproduzierenden materiellen und symbolischen Tauschbeziehungen, die die Entstehung von Beziehungen ermöglichen.

Wiederum übertragen auf benachteiligte Jugendliche in prekären Lebenslagen verdeutlicht der theoretische Ansatz Bourdieus, dass diese gleichsam an ihren Beziehungsstrukturen arbeiten, auch wenn kein direkter Verwendungsbezug zu formal erfolgreicher Bildung offensichtlich erscheint. Ihnen kann infolge nicht per se zugeschrieben werden, dass sie über kein *soziales Kapital* verfügen würden. Obgleich keine Begrenzung auf eine direkte Verwertbarkeit für institutionelle Bildung in diesem Theorieansatz bewusst verfolgt wird, so verbergen sich hinter *sozialem Kapital* durchaus Ressourcen, die ggf. zu irgendeinem Zeitpunkt re-/produziert werden und die Transformation in weitere Kapitalsorten ermöglicht. Für seine Analyse rücken entsprechend nicht nur auf formalen Bildungserfolg unmittelbar verknüpfte Ressourcen innerhalb des Beziehungssystems des einzelnen Jugendlichen im Wechselspiel seiner/ihrer

Milieu-Zugehörigkeit in den Mittelpunkt. Dies gilt sowohl für die dahinterliegende Akkumulation als auch Praktiken der Re-/Produktion (Haug 2007; Bourdieu 1992).

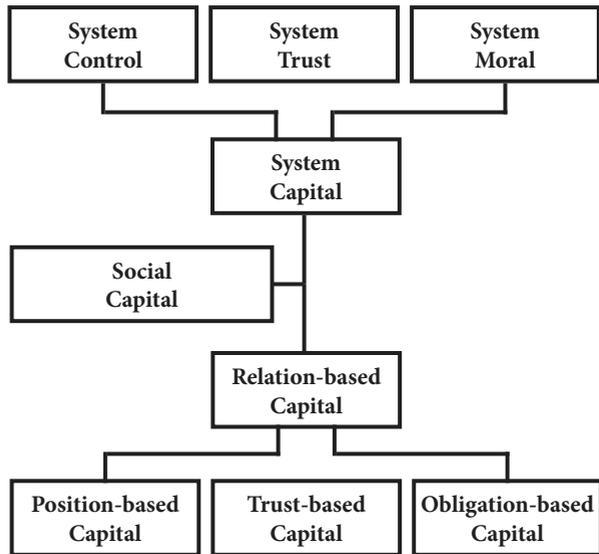
2.2.3 Aktualisierte Theorieansätze von *social capital*

In den 1990- und 2000er Jahren wurde der Sozialkapitalbegriff weiterentwickelt; prominent insbesondere auf der Gesellschaftsebene mit einem Fokus auf politische Werte und Partizipation (I: Robert Putnam) sowie innerhalb der Netzwerkforschung als individuelle Ressource (II: Henk Flap und Nin Lan). Esser (2010, 22) pointiert, dass hinter diesen Aktualisierungen „two theoretically distinct aspects of social embeddedness and of the control of resources over social relationships“ begründet liegen, aus denen zugleich ein Dualismus erwächst. Dieser Dualismus Kollektivgut/Individualgut hinter *sozialem Kapital* wurde innerhalb den skizzierten Ansätzen von Coleman und Bourdieu bereits deutlich. Begriffsarbeit bis Konzeptionierungsansätze in der Aktualisierung innerhalb der Forschung haben infolge jenes Spannungsfeld aufzunehmen (ebd.; Haug 2007):

- (I) *Soziales Kapital* wird auf der Makro-Ebene als kollektives Gut verortet. Im Sinne der Gesamtheit von *sozialem Kapital* von Gesellschaften rückt die Auswirkung von kulturellen Spezifika auf das Vertrauensniveau bis hin zu deren strukturell wirtschaftlichen und politischen sowie kulturellen Eigenschaften und Entwicklungen in das Analysezentrum. Das damit verknüpfte soziale Handeln der Gesellschaftsmitglieder kann als Nebenprodukt bezeichnet werden; sie können aber dieses Gut nicht erzeugen. Konkretisierungen dieses kollektiven Charakters von *sozialem Kapital* als „system capital“ zeigen sich entlang (Ia) „the availability of social control and a certain level of attention to the fate and action of other members of an entire network (or a system of social relations), like in the family, among relatives or in the neighbourhood“, (Ib) „a climate of trust in the network, like among colleagues at a research institute“, sowie (Ic) „the validity of norms, values, and morality within a group, organization, or society“ (Esser 2010, 25).

Abbildung 1: Systematisierung unterschiedlicher Erscheinungsformen von sozialem Kapital

Typical Ressources and Benefits	Social Control/ Collective Attention	General Readiness for Advances	Validity of Values, Norms and Moral
Mechanisms	Information Flow	System-Performance	Attitudes
Structural Conditions	Density, Closure, Stability, Dependency		



Typical Ressources and Benefits	Information/ Social Life	Risky Transactions	Help/ Solidarity
Mechanisms	Relation-Management	Reliability/ Commitment	Advances/ Credit Slips
Structural Conditions	Weak Ties	Strong Ties	

(Quelle: Esser 2010, 46; layouttechnisch überarbeitet)