

# **Verschwörungstheorien im Schulkontext**

**Ein Aufgabenfeld für die Schulsozialarbeit in der  
Zusammenarbeit mit Jugendlichen der Sekundarstufe I?**



*Abbildung 1: Titelbild (Quelle: Pixabay, ohne Datum)*

**Sabrina Bütler, Lychen Cheah & Sarah Müller**

**Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit**

**August 2022**

## **Bachelor-Arbeit**

**Ausbildungsgang Soziokultur & Sozialarbeit & Sozialpädagogik**

**Kurs BB 2018-2022 & TZ 2018-2022**

**Name/n Sabrina Bütler, Lychen Cheah, Sarah Müller**

**Haupttitel BA Verschwörungstheorien im Schulkontext**

**Untertitel BA Ein Aufgabenfeld für die Schulsozialarbeit in der  
Zusammenarbeit mit Jugendlichen der Sekundarstufe I?**

Diese Arbeit wurde am **15. August 2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

---

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

---

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

---

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive  
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



**Urheberrechtlicher Hinweis:**

**Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.**

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

**Sie dürfen:**



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

**Zu den folgenden Bedingungen:**



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

**Keine weiteren Einschränkungen** — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches, soziokulturell-animatorisches und sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter:innen bzw. Soziokulturellen Animator:innen bzw. Sozialpädagog:innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## Abstract

Die Autorinnen Sabrina Bütler, Lychen Cheah und Sarah Müller, befassen sich in der vorliegenden Bachelorarbeit mit dem Titel «Verschwörungstheorien im Schulkontext» mit den Themen Verschwörungstheorien, Jugend und Schulsozialarbeit. Es wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Verschwörungstheorien für die Jugendlichen der Sekundarstufe I für die Schulsozialarbeit im Kanton Zürich haben.

Im Zuge der Digitalisierung und in gesellschaftlichen Krisenzeiten sind Verschwörungstheorien vermehrt in den Diskurs der breiten Öffentlichkeit gelangt und gefährden die Kohäsion sowie die Demokratie. Anhand von theoretischen Erklärungsansätzen aus unterschiedlichen Disziplinen zeigt sich, dass Jugendliche, die im digitalen Zeitalter aufwachsen und mitten in ihrer Identitätsbildung sind, sich empfänglich zeigen, an Verschwörungstheorien zu glauben. Die Schule als fester Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt liegt bei dieser Bachelorarbeit im Interesse der Autorinnen. Daher sind vier Expert:inneninterviews nach dem Modell von Meuser und Nagel mit Schulsozialarbeitenden der Sekundarstufe I durchgeführt worden. Diese geben Einblick und Aufschluss über mögliche Berührungspunkte von Jugendlichen mit Verschwörungstheorien und darüber, wie die Schulsozialarbeit in der Praxis damit umgeht. Die Ergebnisse der qualitativen Forschung zeigen, dass Verschwörungstheorien in der Praxis der Schulsozialarbeit keinen grossen Stellenwert einnehmen und das Thema kaum angesprochen wird. Damit sich die Professionellen der Sozialen Arbeit in den Schulen stärker mit dem Thema Verschwörungstheorien auseinandersetzen, werden anhand der Ergebnisse Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit abgeleitet.

## Danksagung

In der vorliegenden Bachelorarbeit konnten die Autorinnen auf diverse fachliche und methodische Unterstützung von Fachkräften zählen. Ein besonderer Dank geht an Dr. Mario Störkle, der uns sowohl bei der Erarbeitung der Disposition als auch bei der Begleitung während der Bachelorarbeit sehr wertschätzend und motivierend unterstützt hat.

Des Weiteren bedanken sich die Autorinnen bei den beiden Fachexperten Uri Ziegele und Eike Rösch für die fundierten fachlichen Rückmeldungen in den beiden Fachpool-Gesprächen.

Ein weiterer grosser Dank geht an die vier Schulsozialarbeitenden der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Sie haben ihre wertvolle Zeit und Fachexpertise im Rahmen von Interviews zur Verfügung gestellt und mit ihrer offenen Art einen Einblick in die Praxis der Schulsozialarbeit gegeben. Zudem bedanken sich die Autorinnen bei Tanja Heizmann für die inhaltliche und bei Cécile Betschart für die formale Korrektur der Bachelorarbeit. Und zu guter Letzt geht ein grosses Dankeschön an alle Personen, welche die Autorinnen sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld, während dem Schreiben der Bachelorarbeit unterstützt und motiviert haben.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b> .....	<b>IV</b>
<b>Danksagung</b> .....	<b>V</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>VI</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>IX</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>IX</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>IX</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Ausgangslage .....	1
1.2 Motivation .....	4
1.3 Zielgruppe und Abgrenzung .....	5
1.4 Ziele und Fragestellungen .....	5
1.5 Aufbau der Bachelorarbeit.....	6
<b>2. Relevante Begrifflichkeiten</b> .....	<b>8</b>
2.1 Verschwörungstheorien.....	8
2.2 Jugend.....	11
2.3 Medienkompetenz.....	12
2.4 Schulsozialarbeit.....	14
<b>3. Theoretischer Bezugsrahmen</b> .....	<b>15</b>
3.1 Identitätsentwicklung im Jugendalter .....	15
3.1.1 <i>Psychologische und soziologische Entwicklung</i> .....	15
3.1.2 <i>Kollektive Identität</i> .....	20
3.2 Bedürfnisse im Jugendalter .....	23
3.2.1 <i>Psychische Grundbedürfnisse</i> .....	24
3.2.2 <i>Bindung</i> .....	27
3.3 Lebenswelt im Jugendalter.....	32
3.3.1 <i>Digitalisierung</i> .....	32

3.3.2 <i>Jugend und Medien</i> .....	35
3.3.3 <i>Wahrnehmung und Wirklichkeit</i> .....	37
<b>4. Handlungsbedarf und Forschungsfeld</b> .....	<b>40</b>
4.1 Rechtliche Grundlagen .....	40
4.2 Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit .....	42
4.3 Fazit und Überleitung zur Forschungsfrage .....	44
<b>5. Forschungsdesign</b> .....	<b>45</b>
5.1 Erhebungsmethode: Qualitative Untersuchung .....	45
5.2 Sampling .....	46
5.3 Entwicklung des Interviewleitfadens .....	47
5.4 Datenerhebung .....	47
5.5 Vorgehen bei der Datenauswertung .....	48
<b>6. Darstellung der Ergebnisse</b> .....	<b>50</b>
6.1 Bildungsstrukturen .....	51
6.1.1 <i>Schulsozialarbeit</i> .....	51
6.1.2 <i>Kooperation und Interdisziplinarität</i> .....	56
6.2 Mediennutzung .....	58
6.2.1 <i>Medienkompetenz</i> .....	58
6.2.2 <i>Prävention</i> .....	62
6.3 Einflussfaktoren Verschwörungstheorien .....	64
6.3.1 <i>Digitalisierung</i> .....	64
6.3.2 <i>Lebenswelt Jugend</i> .....	65
6.3.3 <i>Sozialisation</i> .....	66
6.3.4 <i>Wahrnehmung und Wirklichkeit</i> .....	68
<b>7. Interpretation der Ergebnisse</b> .....	<b>69</b>
7.1 Zugang und Vernetzung .....	69
7.2 Jugend und SSA in einer digitalisierten Welt .....	72
7.3 Herausforderungen im Jugendalter .....	76



<b>8. Handlungsempfehlungen .....</b>	<b>80</b>
8.1 Rollen- und Auftragsklärung .....	80
8.1.1 Erstellung eines Konzepts für die SSA .....	81
8.1.2 Anpassung der strukturellen Rahmenbedingungen .....	82
8.2 Mehrdimensionaler Zugang .....	83
8.2.1 Beziehungsgestaltung zu den Jugendlichen .....	84
8.2.2 Intensivierung der Elternarbeit .....	85
8.2.3 Verstärkung der Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen .....	87
8.3 Umgang mit digitalen Medien .....	88
8.3.1 Erkennung von Chancen .....	89
8.3.2 Implementation von Früherkennung und Prävention .....	90
<b>9. Schlussfolgerungen .....</b>	<b>92</b>
9.1 Beantwortung der Fragestellungen .....	92
9.2 Fazit .....	93
9.3 Ausblick .....	96
<b>10. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>98</b>
<b>11. Anhang .....</b>	<b>109</b>
A - Interviewfragen .....	109
B - Einwilligungserklärung .....	111

Die Autorinnen haben die Bachelorarbeit gemeinsam verfasst.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Titelbild.....	I
Abbildung 2 Dagstuhl-Modell.....	13

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Bindungsmuster.....	30
Tabelle 2 Kategorien .....	51

## Abkürzungsverzeichnis

BK	Bundeskanzlei
BSV	Bundesamt für Sozialversicherungen
BV	Bundesverfassung
CRC	Übereinkommen über die Rechte des Kindes
D-EDK	Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
EDI	Eidgenössische Departement des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EU	Europäische Union
GI	Gesellschaft für Informatik
JAMES	Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz
JIM	Jugend, Information, Medien
JStG	Bundesgesetz über das Jugendstrafrecht
KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes
mpfs	Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest
SSA	Schulsozialarbeit
SSAV	Schulsozialarbeitsverband
ZGB	Zivilgesetzbuch

# 1 Einleitung

Im folgenden Kapitel wird die Ausgangslage und die Motivation zur Bearbeitung der Thematik Verschwörungstheorien präsentiert. Des Weiteren wird die Zielgruppe definiert sowie die Ziele und Fragestellungen für die Bachelorarbeit aufgezeigt. Zum Schluss wird kurz auf die Inhalte der einzelnen Kapitel dieser Bachelorarbeit eingegangen. Die vorliegende Bachelorarbeit richtet sich an Fachpersonen der Sozialen Arbeit und alle weiteren interessierten Personen.

## 1.1 Ausgangslage

Verschwörungstheorien sind in den vergangenen Jahren vermehrt in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt (Butter, 2018, S. 11). So scheinen Verschwörungstheorien gerade in Krisenzeiten, sei es durch grosse politische Umwälzungen oder durch lebensbedrohende Ereignisse, in der Gesellschaft Anklang zu finden und existierende Gesellschafts- und Weltordnungen zu stören. Dieses Phänomen kann bis ins Mittelalter zurückverfolgt werden und zeigt, dass Verschwörungstheorien schon lange existieren (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 37).

Laut Butter (2018) sind nicht grundsätzlich alle Verschwörungstheorien eine Gefahr. Es kommt auf die einzelne Verschwörungstheorie an (S. 223). Verschwörungstheorien sind vor allem dann problematisch, wenn sie der Stigmatisierung und Gewaltanwendung gegenüber Minderheiten dienen. Des Weiteren sind sie problematisch, wenn sie politisch und gesellschaftlich wichtige Themen, Ziele und Massnahmen verhindern, weil die Menschen nicht an deren Existenz glauben. Zudem sind sie gefährlich, wenn sie die gesellschaftliche Kohäsion gefährden oder von den Verschwörungstheoretiker:innen als Mittel zur Durchsetzung persönlicher Interessen genutzt werden (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 42-44).

Das Eidgenössische Departement des Innern [EDI] (2021) zeigt auf, dass Rassismus und Verschwörungstheorien, angefacht durch die Coronapandemie, im digitalen Raum zugenommen haben. Ruch (2019) äussert, dass das

Internet und weitere neue Medien die Möglichkeit bieten, dass sich Verschwörungstheorien heutzutage viel schneller weiterverbreiten (S. 40). Im Zeitalter der Digitalisierung sind digitale Medien allgegenwärtig und aus dem alltäglichen Leben nicht mehr wegzudenken (Moser, 2019, S. 206-207). Götz-Votteler und Hespers (2019) merken diesbezüglich an, dass das Internet neue Wege eröffnet hat, wie Informationen geteilt und vermittelt werden. Jeder Mensch kann grundsätzlich partizipieren sowie Inhalte hochladen und verbreiten. Auch die Reichweite von Inhalten hat mit dem Internet übermässig zugenommen (S. 96-98). Speziell für Kinder und Jugendliche, welche in einer digitalisierten Welt aufwachsen, vermischen sich die Grenzen zwischen analogen und digitalen Lebenswelten (Moser, 2019, S. 206-207). Dies widerspiegelt sich in diversen Studien. Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest [mpfs] (2021) zeigt beispielsweise in der Studie Jugend, Information, Medien (JIM-Studie) auf, dass die Bandbreite an digitalen Geräten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Deutschland gross und vielfältig ist. Dabei verfügen rund 94 % der 12- bis 19-jährigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen über ein eigenes Handy sowie 76 % über einen eigenen Laptop (S. 6-8). Zudem halten sich jeden Tag 88 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Internet auf (mpfs, 2021, S. 32). Dies zeigt auch Hermida (2019) in der Europäische Union (EU) Kids Online Schweiz Studie auf: Rund 87 % der Schweizer Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren nutzen das Handy täglich (S. 36). Des Weiteren informieren sich gemäss Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz (JAMES) Studie 90 % der 12- bis 19-jährigen Jugendlichen aus der Schweiz über Suchmaschinen und 84 % über soziale Medien (Bernath et al., 2020, S. 27). Gemäss mpfs (2021) zeigte sich in Deutschland, dass rund 50 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Verschwörungstheorien und 42 % mit Falschinformationen respektive Fake News im Internet in Berührung gekommen sind (S. 61). In der Schweiz belegt eine Studie namens JAMESfocus, dass 56 % der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren in Kontakt mit Fake News gekommen sind, wobei 17 % davon dies nur in Bezug auf den «April-Scherz» kennen. In der Studie wird erwähnt, dass die Dunkelziffer vermutlich höher ist, weil davon ausgegangen werden muss, dass nicht alle Jugendlichen Falschinformationen erkennen (Waller et

al., 2019, S. 19). Die Autorinnen haben keine Zahlen in Bezug auf Verschwörungstheorien aus der Schweiz gefunden, weshalb auf die Zahlen aus Deutschland zurückgegriffen wird.

In diesem Hinblick sind die Vermittlung sowie die Erweiterung von Medienkompetenzen im Zuge der Digitalisierung unumgänglich und wichtig, um ein selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Leben führen zu können, was auch in der Strategie «Digitale Schweiz» erwähnt ist (Bundeskanzlei [BK], ohne Datum a). So bestätigt auch Butter (2018), dass es wichtig sei, Kindern und Jugendlichen die Funktionsweise des Internets aufzuzeigen (S. 230). Dabei nehmen Schulen in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen auf ihrem Lebensweg einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert ein. Die Schule ist ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche sowohl Fach- und Methoden-, als auch Sozial- und Selbstkompetenzen erlernen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a). Der Lehrplan 21 beinhaltet mit dem Zusatzmodul «Medien und Informatik» die Vermittlung grundlegender Kompetenzen in Bezug auf die digitale Welt. So sollen Schüler:innen einen kritischen Blick auf Informationen im Internet erlangen (Himmelraht & Egbers, 2018, S. 132-133).

Obwohl die Anzahl an Falschnachrichten zunehmen und sich vermehrt verbreiten, nimmt die Kompetenz zum Erkennen jener nur langsam zu. Daher glauben rund 66 % der deutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 24 Jahren Fake News im Internet erkennen zu können (Vodafone Stiftung Deutschland, 2020, S. 4-5). Gleichzeitig fällt es rund der Hälfte der Befragten schwer festzustellen, welche Informationen vertrauenswürdig sind und welche nicht (Vodafone Stiftung Deutschland, 2020, S. 8-9). Laut der JAMESfocus Studie glauben 49 % der Schweizer Jugendlichen, dass nur circa die Hälfte der digitalen Informationen vertrauenswürdig sind (Waller et al., 2019, S. 16).

So hält die "Strategie Digitale Schweiz" die Wichtigkeit einer soliden Grundbildung und stetigen Weiterbildung im Zuge des digitalen und technologischen Wandels hervor, um mit den neuen Technologien adäquat umgehen zu können (BK, ohne Datum b).

Nicht nur die Schule ist hier in der Verantwortung, denn laut AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband [SSAV] Schweiz (2016) hat die Schulsozialarbeit (SSA) unter anderem den Auftrag wichtige Kompetenzen zu einer gelingenden Lebensbewältigung zu vermitteln (S. 2-3). Zudem muss die SSA soziale und persönliche Probleme der Schüler:innen präventiv angehen, früh erkennen und wo nötig behandeln (Ziegele, 2014, S. 29).

Es zeigt sich, dass das Thema Verschwörungstheorien in der Schweiz bei den Jugendlichen noch wenig erforscht ist. Es ist zwar ersichtlich, dass eine Grundbildung in der Medienkompetenz gefordert wird, doch inwiefern die Schulsozialarbeitenden damit bereits in Kontakt treten oder in Verknüpfung stehen, wird in der vorliegenden Bachelorarbeit bearbeitet.

## 1.2 Motivation

Aufgrund eines Themenvorschlages auf der Lernplattform der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit sind wir auf das Phänomen der Verschwörungstheorien gestossen. Da diese Thematik im Zuge der Coronapandemie und der Digitalisierung an Aktualität in der breiten Öffentlichkeit gewonnen hat, war unser Interesse gross, uns mit dem Thema auseinanderzusetzen. Dies hat die Autorinnen dazu bewogen, sich mit der Thematik im Rahmen der Bachelorarbeit vertieft zu beschäftigen und mehr über dessen gesellschaftlichen Auswirkungen zu erfahren sowie mögliche Gefahren dahinter zu erkennen. Zudem verfügt die Thematik über viele unterschiedliche Facetten, die uns zur Erforschung motivierte.

Da der Bereich der SSA für uns alle in der Praxis wenig bekannt ist, hat es uns dazu veranlasst, uns für die Forschung in dieses spezifische Feld zu begeben. Das Thema Jugend hat uns insofern interessiert, da in dieser Lebensphase viele entscheidende Entwicklungen und Veränderungen anstehen und es im Bereich Jugend und Verschwörungstheorien noch wenig Forschung gibt. Zu guter Letzt war und ist es uns wichtig, dass die Soziale Arbeit sich mit der Problematik dieses Phänomens auseinandersetzt, Handlungsansätze entwickelt und sich damit im Fachdiskurs positioniert.

## 1.3 Zielgruppe und Abgrenzung

In der folgenden Bachelorarbeit wird die Thematik der Verschwörungstheorien im Allgemeinen betrachtet und nicht näher auf einzelne spezifische Verschwörungstheorien eingegangen, da diese je nach Kultur, Interesse, Personengruppe und Thematik unterschiedlich stark verbreitet sind.

Des Weiteren liegt der Fokus auf dem Schulkontext des Kanton Zürichs und spezifisch auf der SSA. Diese setzt sich mit sozialen Problemen auseinander, welche sie gemeinsam mit den Adressat:innen zu lösen versucht.

Zur primären Zielgruppe der vorliegenden Bachelorarbeit gehören demnach die Schulsozialarbeitenden der Sekundarstufe I, welche einerseits befragt werden und andererseits mit der vorliegenden Bachelorarbeit Handlungsempfehlungen für die Praxis erhalten. Als sekundäre Zielgruppe wird der Fokus auf die Jugend gelegt, welche im Kapitel 2.2 näher definiert wird. Laut der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (2020) wird bei den Jugendlichen auf das Alter der in der Schweiz anerkannten Sekundarstufe I mit einer Altersspanne von circa 12 bis 16 Jahren eingegangen. Die Sekundarstufe I gehört zur obligatorischen Schulzeit und wird nach Vollendung der Primarstufe durchlaufen. Im Kanton Zürich dauert die Sekundarstufe I drei Jahre.

Den Autorinnen ist bewusst, dass die Thematik der Verschwörungstheorien auch jüngere Kinder sowie Erwachsene betreffen kann. Da der Rahmen der Bachelorarbeit vom Umfang her begrenzt ist, wird der Blick lediglich auf das soeben definierte Jugendalter gelegt. Dies da die Autorinnen das Jugendalter als vulnerable Zeit betrachten, in der eine Verwicklung in Verschwörungstheorien wahrscheinlicher sein könnte. Laut Cassée (2019) haben Jugendliche, wie im Kapitel 3.1.1 aufgezeigt werden wird, eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, welche positiv oder negativ ausfallen könnten (S. 113-114).

## 1.4 Ziele und Fragestellungen

Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, einerseits herauszufinden welcher Zusammenhang zwischen dem Thema Verschwörungstheorie und Jugend besteht

und welchen Stellenwert das Thema im Schulkontext der Sekundarstufe I hat. Andererseits soll aus den recherchierten wissenschaftlichen Fakten und Theorien und den erforschten Ergebnissen eine Handlungsempfehlung für die Praxis der SSA abgeleitet werden können. Daraus ergibt sich folgende Hauptfrage für die vorliegende Bachelorarbeit:

*Welche Bedeutung haben Verschwörungstheorien bei Jugendlichen der Sekundarstufe I für die SSA im Kanton Zürich?*

Aus dieser Hauptfrage werden folgende theoretischen Unterfragen (1-4) und die Forschungsfrage (5) abgeleitet:

1. *Was wird unter den Begriffen Verschwörungstheorie, Jugend, Medienkompetenz und SSA verstanden?*
2. *Warum könnten Jugendliche aufnahmefähig für Verschwörungstheorien sein?*
3. *Warum sind Verschwörungstheorien für die SSA relevant?*
4. *Welche Handlungsempfehlungen werden für die Praxis der SSA abgeleitet?*
5. *Welche Berührungspunkte hat die SSA der Sekundarstufe I mit Verschwörungstheorien und welche Zusammenhänge sind im Umgang mit Verschwörungstheorien erkennbar?*

## 1.5 Aufbau der Bachelorarbeit

Nach Einführung in die Bachelorarbeit mit der Beschreibung der Ausgangslage, der Darlegung der Motivation sowie der Einführung in die Fragestellung wird in diesem *ersten Kapitel* der Aufbau der Bachelorarbeit skizziert.

Im nachfolgenden *zweiten Kapitel* wird auf die wichtigsten Begrifflichkeiten und Definitionen, die in der vorliegenden Bachelorarbeit verwendet werden, eingegangen. Es wird dargelegt, was unter den Begriffen Verschwörungstheorie, Jugend, Medienkompetenz und SSA verstanden wird.



Im *dritten Kapitel* widmen sich die Autorinnen, den wichtigsten theoretischen Grundlagen, die erklären, warum Jugendliche für Verschwörungstheorien empfänglich sein können. Dabei wird der Fokus im ersten Teil auf die Identitätsentwicklung im Jugendalter gelegt. Im zweiten Teil wird auf die Bedürfnisse im Jugendalter eingegangen, bevor im dritten und letzten Teil dieses Kapitels die Lebenswelt im Jugendalter thematisiert wird. Die genannten Themen werden jeweils mit der Thematik Verschwörungstheorie und Jugend verknüpft.

Im *vierten Kapitel* wird der Handlungsbedarf für die SSA anhand der rechtlichen Grundlagen und der Handlungsprinzipien der SSA aufgezeigt und erläutert, bevor mit einem Fazit zur Forschungsfrage übergeleitet wird.

Das *fünfte Kapitel* skizziert das Forschungsdesign für die vorliegende Bachelorarbeit, wobei die Forschungsfrage und Forschungsmethode sowie die gesamte Datenerhebung und Datenauswertung vorgestellt werden.

Im *sechsten Kapitel* werden die Ergebnisse der erhobenen Daten dargestellt.

Im darauffolgenden *siebten Kapitel* werden die dargestellten Ergebnisse in Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen aus dem dritten Kapitel reflektiert und diskutiert. Dabei wird aufgezeigt, welche Berührungspunkte die SSA der Sekundarstufe I mit Verschwörungstheorien hat und welche Ansätze im Umgang mit Verschwörungstheorien erkennbar sind.

Daraus werden dann im *achten Kapitel* die Handlungsempfehlungen für die Praxis der SSA abgeleitet.

Im abschliessenden *neunten Kapitel* werden die Fragestellungen beantwortet, ein persönliches Fazit gezogen sowie ein Ausblick und Wunsch für die Zukunft formuliert.

## 2 Relevante Begrifflichkeiten

Das folgende Kapitel zeigt auf, was unter den Begriffen Verschwörungstheorie, Jugend, Medienkompetenz und SSA in der Fachliteratur verstanden wird. Dabei wird auf jene Definitionen eingegangen, welche die Autorinnen in dieser Bachelorarbeit nutzen.

### 2.1 Verschwörungstheorien

Butter (2018) beschreibt, dass Verschwörungstheoretiker:innen davon ausgehen, dass gewisse Geschehnisse aktiv von einer kleineren oder grösseren Gruppe von Personen oder von Organisationen (meist lange im Voraus) im Verborgenen geplant wurden, um anderen bewusst Schaden zuzufügen und damit die eigene Macht zu stärken. Des Öfteren wird die globale Geschichte als Ergebnis eines Komplotts angesehen (S. 21-29).

Gemäss Götz-Votteler und Hespers (2019) können Verschwörungstheoretiker:innen in drei verschiedene Gruppen eingeteilt werden (S. 31):

**Gruppe 1:** Diese Gruppe glaubt, dass gewisse Ereignisse oder eine Entwicklung nie stattgefunden haben.

Als Beispiel hierfür dient die Mondlandung, bei der Verschwörungstheoretiker:innen der Meinung sind, dass diese nie stattgefunden habe. Des Weiteren glaubt die Reichsbürgerbewegung, dass die Bundesrepublik Deutschland immer noch von den siegenden Mächten des zweiten Weltkriegs besetzt ist (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 31-32).

**Gruppe 2:** Diese Gruppe leugnet zwar ein Ereignis oder eine Entwicklung nicht. Sie bezweifelt allerdings die allgemeine Erklärung und erstellt einen Gegenvorschlag.

Hierfür dienen Beispiele wie die Ermordung von John F. Kennedy, bei der bis heute Zweifel über die delinquente Person und über deren offizielle Untersuchungsberichte herrschen. Ebenfalls fallen die Anschläge vom 11. September 2001 (9/11) in diese Gruppe. Es gibt Menschen, die glauben, dass die Central

Intelligence Agency die Anschläge bewusst nicht verhindert hat, damit diese im Kampf gegen den Terrorismus die Herrschaft erlangt (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 32-33).

**Gruppe 3:** Diese Gruppe bezweifelt nicht ein einzelnes Ereignis. Sie bezweifelt die gesamte Weltordnung und ist davon überzeugt, dass die ganze Welt davon betroffen ist. Sie entwirft wie die Gruppe zwei andere Erklärungsansätze.

Als Beispiel können die reptilienartigen Ausserirdischen (Reptiloide) genannt werden. Dabei herrscht der Glaube, dass bekannte Politiker:innen wie Angela Merkel oder Barack Obama in Wahrheit derartige Kreaturen seien und die Welt regierten. Eine weitere Verschwörungstheorie findet sich bei Anhänger:innen der Chemtrail-Theorie. Sie gehen davon aus, dass die Kondensstreifen der Flugzeuge in Wirklichkeit Giftgaswolken (Chemtrails) seien. Es herrscht die Meinung, dass diese Giftgaswolken bewusst von Regierungen oder anderen Mächten eingesetzt werden, um das Klima und das Wetter zu beeinflussen oder die Menschen mittels Gedankenkontrolle zu manipulieren. Als letztes Beispiel dient die Flat Earth Society, welche glaubt, dass die Erde nicht rund, sondern eine Scheibe ist (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 33-34).

Götz-Votteler und Hespers (2019) merken an, dass Verschwörungstheorien keine wissenschaftlich fundierten Theorien sind. Wissenschaftliche Theorien basieren auf einem gewissen Ablauf, welcher eine Fragestellung, eine Hypothese und eine Methode beinhaltet. Dabei wird das gewählte Verfahren für andere anschaulich und nachvollziehbar dargestellt. Ebenfalls werden alle Prozesse kritisch reflektiert. Im Gegensatz dazu stehen die Verschwörungstheorien, welche mit Unerwartetem und besonders Staunenswertem eine eindrucksvolle Geschichte schreiben (S. 35-37). Verschwörungstheorien haben sich im Nachgang noch nie als wahr herausgestellt. Aus diesem Grund gibt es verschiedene Wissenschaftler:innen, die sich gegen den Begriff Verschwörungstheorie aussprechen und sich vermehrt beispielsweise dem Wort Verschwörungsideologie zuwenden (Butter, 2018, S. 42, 52). Butter (2018) zeigt aber auch Gemeinsamkeiten auf. So liefern Verschwörungstheorien ebenfalls

Antworten auf Erkenntnisfragen und erklären und beschreiben die Wirklichkeit. Somit werden sie den Erwartungen gerecht, dass sie wie wissenschaftliche Theorien Vergangenes erklären oder die Zukunft prophezeien können. Verschwörungstheorien können zwar widerlegt werden, doch werden logische Gegenargumente von überzeugten Anhänger:innen oftmals nicht akzeptiert oder angenommen. Dieses Verhalten wird allerdings auch in der gängigen Wissenschaft beobachtet, wobei Wissenschaftler:innen Mühe haben zu akzeptieren, wenn ihre Ideen widerlegt werden (S. 53-54). Es gibt mehrere Begriffe für Verschwörungstheorien wie Verschwörungsideologien, Verschwörungsmethoden und so weiter. In dieser Bachelorarbeit wird der Begriff Verschwörungstheorie verwendet, da die Erklärung von Butter einleuchtend erscheint und sich die Autorinnen darauf stützen.

Da Fake News und Verschwörungstheorien oft miteinander verwechselt oder gar gleichgestellt werden, werden die Begriffe nachfolgend differenziert. Himmelrath und Egbers (2018) definieren Fake News als bewusst gesteuerte Falschmeldungen, die einerseits durch Social Media verbreitet werden. Andererseits haben sie auch zum Ziel, Medienschaffende in die Irre zu führen oder deren Meinung zu beeinflussen (S. 14).

Laut Nocun und Lamberty (2020) müssen die beiden Begrifflichkeiten Fake News und Verschwörungstheorien unterschieden werden. Häufig ist dies jedoch nicht der Fall, da Falschmeldungen oft als Beweis für Verschwörungstheorien gelten und somit teilweise miteinander in Verbindung stehen. Fake News können von Verschwörungstheoretiker:innen verbreitet werden, aber genauso auch von anderen Menschen. Je nachdem kann in der Politik eine Falschmeldung einen Wahlkampf anheizen und die Chance auf eine Wahl erhöhen. Oder aber Fake News können dazu verwendet werden, um grosse Aufmerksamkeit zu erlangen, indem über bekannte Personen eine irreführende Meldung über Social Media verbreitet wird. (S. 75-83). Hier wird die fließende Grenze zwischen Fake News und Verschwörungstheorien ersichtlich.

## 2.2 Jugend

Ecarius et al. (2011) beleuchten die Jugend aus verschiedenen Blickwinkeln und differenzieren dabei fünf Bereiche: Rechtlich, biologisch, psychologisch, soziologisch und pädagogisch (S. 13):

**Rechtlich:** In Schweizer Gesetzen wird das Jugendalter unterschiedlich oder gar nicht definiert. Laut EDI (2014) stützt sich die Bundesverfassung (BV) und das Zivilgesetzbuch (ZGB) auf das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. Darin wird die Jugend als solche nicht definiert, sondern der Mensch gilt bis zum vollendeten 18. Lebensjahr als Kind (S. 3). Einzig das Bundesgesetz über das Jugendstrafrecht (JStG) definiert das Alter von Jugendlichen in Art. 3 Abs. 1 JStG ab 10 bis 18 Jahren.

**Biologisch:** Gemäss Ecarius et al. (2011) befinden sich Jugendliche aus biologischer Sicht im Übergang von der zweiten zur dritten Wachstumsphase der Pubertät. Dabei verändert sich das Verhältnis zwischen Kopfgrösse, Arm- und Beinlänge im Vergleich zur Körpergrösse. (S. 13-14). Largo und Czernin (2011) ergänzen, dass sich nicht nur die Körpergrösse verändert, sondern auch die Geschlechtsmerkmale wie die Schambehaarung, die Achselbehaarung und die Brustentwicklung oder der Bartwuchs und der Stimmbruch. Diese pubertäre Entwicklung wird durch Ausschüttung von Hormonen ausgelöst (S. 33-39).

**Psychologisch:** Aus psychologischer Sicht befinden sich Jugendliche in einer Entwicklungsphase, die kognitiv und emotional dynamisch geprägt ist (Ecarius et al., 2011, S. 14). Ecarius et al. (2011) nennen diese Zeit: «Sturm- und Drang-Zeit». Die Pubertät ist gezeichnet von psychischen Umbrüchen und innerer Unausgeglichenheit (S. 14).

**Soziologisch:** Soziologisch betrachtet, wird die Jugend als soziales Phänomen angesehen und dabei die Lebensphase zwischen Kind sein und Erwachsen werden beschrieben. Jugendliche werden dabei mit gesellschaftlichen

Bedingungen wie Rechten und Möglichkeiten, aber auch mit neuen Pflichten und Zwängen konfrontiert (Scherr, 2009, S. 18).

**Pädagogisch:** Im pädagogischen Sinne ist die Jugend in einem Ordnungsbereich eingegliedert, in dem es um Disziplin und um altersgerechte Voraussetzungen geht. Es werden Folgen von Erziehung und Bildung sowie Auswirkungen von Sozialisation in Schulen oder pädagogischen Institutionen ersichtlich (Fischer, 1982, zit. in Ecarius et al., 2011, S. 14).

Unter diesen verschiedenen Blickwinkeln wird ersichtlich, dass Jugend ein grosser Begriff und nicht einfach zu definieren ist. Der rechtliche Bereich der Jugend wird in der Bachelorarbeit thematisiert. Es wird allerdings nicht auf die Altersspanne des rechtlichen Bereichs eingegangen, sondern wie in Kapitel 1.3 festgelegt, auf das Jugendalter von 12 bis 16 Jahren. Ausserdem wird auf den psychologischen, soziologischen und pädagogischen Bereich eingegangen, wobei der biologische Bereich hier nicht berücksichtigt wird.

## 2.3 Medienkompetenz

Es gibt eine Vielzahl an Definitionen von Medienkompetenz. Je nach Perspektive wird der Schwerpunkt unterschiedlich gesetzt (Moser, 2019, S. 199). Laut Jugend und Medien (2021) wird im Bildungs- und Erziehungsbereich vor allem das sogenannte Dagstuhl-Modell angewandt (siehe Abbildung 2), welches Medienkompetenz aus pädagogischer Sicht ganzheitlich zu erfassen versucht (S. 7).

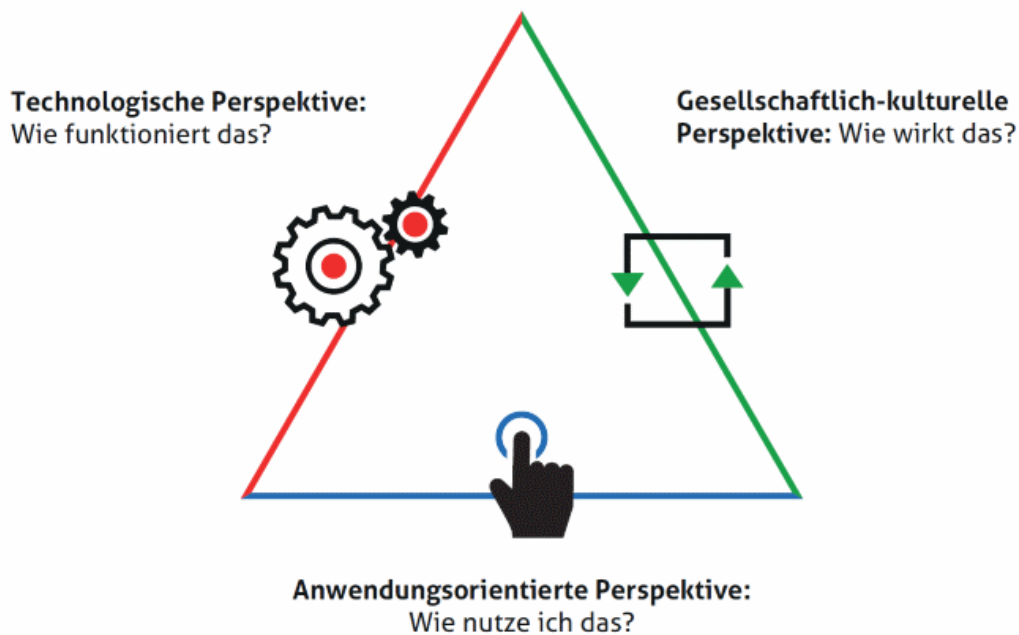


Abbildung 2: Dagstuhl-Modell (Quelle: Döbeli Honegger & Salzmann, ohne Datum)

Das Dagstuhl-Modell beleuchtet die drei Bereiche Technologie, Gesellschaft und Kultur sowie digitale Anwendung und es gibt Orientierung im Lehrplan 21 (Schifferle et al., 2019, S. 6).

Die *technologische Perspektive* legt den Fokus auf die Funktionsweise der Systeme, Geräte und technologischen Vorgänge. Konkret sollen die wichtigsten Grundlagen und Begriffe erklärt und damit ein breites Medienwissen an Kinder und Jugendliche vermittelt werden.

Die *anwendungsbezogene Perspektive* zielt auf die konkrete Anwendung der digitalen Medien, Geräte und Systeme ab, damit Kinder und Jugendliche diese gewinnbringend, sicher und effizient beurteilen und für sich nutzen können.

Die *gesellschaftlich-kulturelle Perspektive* betrachtet schliesslich die Wirkung des Digitalen auf die Gesellschaft und Kultur sowie auf Einzelpersonen und umgekehrt. Hierzu gehört eine kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Inhalten sowie Partizipation am gesellschaftlichen Zusammenleben und Mitgestaltung des Digitalen durch eigene Beiträge und Stellungnahmen im Internet und den sozialen Medien (Gesellschaft für Informatik [GI], 2016, S. 3). Medienkompetenz beinhaltet somit erstens Kenntnisse über digitale

Technologien, deren Funktionsweise sowie wichtige Begrifflichkeiten und deren Bedeutungen. Zweitens beinhaltet Medienkompetenz die Fähigkeit Medieninhalte kritisch zu reflektieren, also Chancen und Risiken zu erkennen und einordnen zu können. Drittens gehört auch die Fähigkeit digitale Medien aktiv und zielorientiert auszuwählen, anzuwenden und im weiteren Sinne mitgestalten zu können zur Medienkompetenz (Jugend und Medien, 2021, S. 7).

## 2.4 Schulsozialarbeit

Gemäss dem definierten Leitbild von AvenirSocial und dem SSAV Schweiz (2016) befindet sich die SSA in der Zwischenposition von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe (S. 2-3). Nach Ziegele (2014) ist die SSA ein relativ neuer Bereich der Sozialen Arbeit, der an die Schule angebunden, aber dennoch unabhängig von ihr ist (S. 29). So definiert auch Drilling (2009) die SSA als autonomes Handlungsfeld, dessen Ursprung in der Jugendhilfe zu finden und nach und nach gewachsen ist (S. 94-95). Die Ziel- und Anspruchsgruppen der SSA sind dabei einerseits primär Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern und sekundär die Lehrpersonen und Schulleitungen sowie weitere Organisationen und Dienste, welche in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind und/oder einen Bezug zur Schule haben (Ziegele, 2014, S. 29). Das bedeutet, dass die SSA einerseits Kinder und Jugendliche bei Bedarf sowohl im schulischen als auch im persönlichen Alltag begleitet und Hilfestellungen gemeinsam mit den Betroffenen entwickelt und dabei das persönliche Umfeld miteinbezieht (AvenirSocial & SSAV Schweiz 2016, S. 2-3). Die Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und anstehenden Problemen im persönlichen oder sozialen Umfeld gehören ebenso dazu (Drilling, 2009, S. 95). Andererseits erarbeitet die SSA zusammen mit den Lehrpersonen präventive und wo nötig intervenierende Massnahmen, um den Schulalltag positiv und nachhaltig zu prägen sowie wichtige Kompetenzen an Schüler:innen für die aktuelle und zukünftige Lebensbewältigung zu vermitteln (AvenirSocial & SSAV Schweiz 2016, S. 2-3). Ergänzend erwähnt Ziegele (2014) eine unterstützende Begleitung der Adressat:innen in Bezug auf eine gelingende gesellschaftliche Inklusion. Der Tätigkeitsbereich der SSA liegt somit in den Be-



reichen der Prävention, Früherkennung und Behandlung. In der professionellen Arbeit bedient sich die SSA an unterschiedlicher Methodik der Sozialen Arbeit, wobei nebst der Arbeit mit Einzelpersonen und Gruppen, auch der Bezug zum Sozialraum Bedeutung hat (S. 29).

Die SSA orientiert sich nach AvenirSocial und SSAV Schweiz (2016) an folgenden Prinzipien: Empowerment und Partizipation, Systemorientierung, Ressourcenorientierung, Lebensweltorientierung, Methodenkompetenz sowie Kooperation und Interdisziplinarität. Letztere zeigen, dass Vernetzung in der SSA eine wichtige Rolle spielt, da der Einbezug des sozialen Umfelds für die Bearbeitung von sozialen Problemen von Wichtigkeit ist (S. 2-3). Ergänzend nennt Drilling (2009) die beiden Prinzipien der Beziehungsarbeit und Prozessorientierung als weitere Merkmale der SSA (S. 105-112).

### 3 Theoretischer Bezugsrahmen

Das dritte Kapitel geht der Frage nach, warum man im Jugendalter aufnahmefähig für Verschwörungstheorien sein könnte. Zur Beantwortung der Frage werden die wichtigsten Theorien sowie Fachwissen zu Themen aus unterschiedlichen Disziplinen beschrieben und in Zusammenhang mit Verschwörungstheorien und Jugend gebracht. Dabei werden die Themen Identitätsentwicklung, Bedürfnisse sowie Lebenswelt im Jugendalter beleuchtet.

#### 3.1 Identitätsentwicklung im Jugendalter

In den folgenden beiden Unterkapiteln wird einerseits auf die psychosoziale und soziologische Entwicklung im Jugendalter und andererseits auf die Beeinflussung der Identität durch Gruppen eingegangen. Zudem wird die Verbindung zu Verschwörungstheorien hergestellt.

##### 3.1.1 Psychologische und soziologische Entwicklung

Das Stufenmodell von Erik H. Erikson betrachtet die menschliche Entwicklung auf psychosozialer Ebene, wobei Erikson von acht Stufen ausgeht, welche es im Laufe jeden menschlichen Lebens, also von der Geburt bis zum Tod, zu

durchlaufen gilt (Erikson, 1982/1988, S. 36-37). Die acht Stufen bauen aufeinander auf, wobei jede Stufe unterschiedliche Formen von Entwicklungen mit sich bringt, denen sich der Mensch stellen und eine Bewältigungsstrategie finden muss. Dabei benennt Erikson in jeder Stufe zwei Pole, die sich in einem gegenseitigen Spannungsfeld befinden und denen sich der sich entwickelnde Mensch stellen muss. So kann es sein, dass ein Mensch sich einem Pol mehr nähert als dem anderen und diese Erfahrungen und Prägungen in seiner Entwicklung mitnimmt (Erikson, 1982/1988, S. 70). Jugendliche befinden sich im Stufenmodell nach Erikson in der fünften Stufe und damit im Spannungsfeld von Identität und Identitätsverwirrung (Erikson, 1982/1988, S. 72-73).

In dieser sogenannten Phase der Adoleszenz suchen und festigen Jugendliche ihre eigene Identität, indem sie neue und unterschiedliche Rollen ausprobieren und anders sein wollen. Zudem ist das Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit in dieser Phase besonders bedeutend (Erikson, 1968/1974, S. 131-133).

Dieses Suchen und Verwerfen von Rollen und Beziehungen, welche die persönliche Identität ausmachen und prägen, machen das Jugendalter insofern vulnerabel, als dass die Identität noch nicht gefestigt ist und Ideologien jeglicher Art eine umso stärkere Anziehung haben können (Erikson, 1968/1974, S. 134-136). Laut Butter (2018) bietet auch der Wunsch nach Einzigartigkeit und damit verbunden das sich Abheben von der breiten Masse, beziehungsweise das anders sein wollen, wiederum Potential für den Glauben an Verschwörungstheorien, denn Anhänger:innen von Verschwörungstheorien gehören zu einer bestimmten Minderheit. Der Glaube an die einzig richtige Wahrheit macht sie zu etwas Besonderem, welches sie von der Masse abhebt (S. 113-114). Jugendliche können sich also mit dem Glauben an Verschwörungstheorien bedeutend fühlen, gerade in einer ungewissen, verwirrenden oder suchenden Zeit, in der Jugendliche nicht wissen, wo sie hingehören und was sie als Individuum ausmacht (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 40). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass dieser Zustand des Nicht-Kennens der eigenen Persönlichkeit zu einer Belastung für Jugendliche führen kann. Diese Vulnerabilität birgt eine weitere mögliche Angriffsfläche beziehungsweise eine mögliche Offenheit der Jugendlichen für den Glauben an Verschwörungstheorien auf ihrer Suche nach Individualität. Nach Erikson

(1968/1974) werden die Jugendlichen ab dieser Stufe zusätzlich mit einer unüberschaubaren Anzahl an Möglichkeiten in diversen Lebensbereichen konfrontiert, mit denen sie lernen müssen in irgendeiner Form umzugehen (S. 135-136). Laut Butter (2018) bieten Verschwörungstheorien Raum für das Ausprobieren von neuen bzw. anderen Rollen durch Selbstinszenierung. In einer Gemeinschaft von Verschwörungstheoretiker:innen angekommen, erhalten Jugendliche von deren Seite womöglich zudem Anerkennung und Zugehörigkeit (S. 113-114). Zwei Eigenschaften, die in der Phase der Adoleszenz von Bedeutung sind (Erikson, 1968/1974, S. 133-135). Des Weiteren können Verschwörungstheorien in Zeiten der Unsicherheit im Allgemeinen oder in einer Identitätsverwirrung den Jugendlichen den nötigen Halt geben (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 40). Daraus kann das Fazit gezogen werden, dass suchende Jugendliche, die in einer Identitätsverwirrung stecken und diesen Zustand als Bedrohung der eigenen Persönlichkeit erachten, unter Umständen in Verschwörungstheorien Sicherheit finden.

Nebst der psychosozialen Entwicklung von Erikson stellen auch andere Theorien einen möglichen Bezug zu Verschwörungstheorien her.

Robert J. Havighurst konzipierte die Theorie der Entwicklungsaufgaben, die sich unter anderem mit unterschiedlichen Lebensbereichen und Lebensaufgaben von Jugendlichen auseinandersetzt. Er geht davon aus, dass es in unterschiedlichen Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens verschiedene Entwicklungsaufgaben, wie beispielsweise die Berufswahl oder die Identitätsentwicklung, zu bewältigen gibt. Einige dieser Aufgaben hat jeder Mensch zu bewältigen und einige Aufgaben sind unvorhersehbar und betreffen daher nicht jeden Menschen gleich. Dazu zählen beispielsweise die Scheidung der Eltern oder eine Krankheit (Havighurst, 1948; zit. in Cassée, 2019, S. 111). Cassée (2019) überarbeitete und erweiterte die von Havighurst genannten normativen Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter, wobei diese durch nicht normative Aufgaben je nach individueller Lebensphase der Jugendlichen ergänzt werden. Je nach Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, mit denen Jugendliche konfrontiert werden, bauen Jugendliche Strategien für den weiteren Umgang mit neuauftretenden Entwicklungsaufgaben auf. Diese Stra-

tegien können sowohl im positivem Sinne zum Beispiel stärkend oder im negativen Sinne als Überforderung ausfallen und dementsprechende Auswirkungen auf die zukünftige Entwicklung haben (S. 113-114).

Gemäss den von Cassée (2019) genannten Entwicklungsaufgaben ist das Festigen der persönlichen Identität eine wichtige normative Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen (S. 389). Diese Thematik bestätigt auch Erikson, wie vorhin bereits beschrieben wurde. Eine weitere normative Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz nach Cassée (2019) ist die Beziehungsgestaltung zu Jugendlichen im gleichen Alter (S. 389). Gerade wenn Jugendliche bei Gleichaltrigen, die bereits mit Verschwörungstheorien in Kontakt gekommen sind, Anerkennung und Annahme suchen, dann ist die Verwicklung in diese Ideologien naheliegend, denn von dieser Gemeinschaft erhalten sie, wie bereits erwähnt, Anerkennung (Butter, 2018, S. 114).

Laut Bronfenbrenner (1979/1981) beeinflusst und prägt das Umfeld die menschliche Entwicklung (S. 23-24). So kann die menschliche Entwicklung nur im Kontext seiner Umwelt verstanden und erklärt werden. Er fokussiert daher auf unterschiedliche Lebensbereiche und Wechselbeziehungen in der Umwelt des Menschen (Bronfenbrenner, 1979/1981, S. 19-20). In seiner Theorie definiert er vier soziale Systeme, die auf die menschliche Entwicklung einen Einfluss haben: Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem (Bronfenbrenner, 1979/1981, S. 23-24). Zu einem späteren Zeitpunkt hat er die genannten Systeme mit dem sogenannten Chronosystem ergänzt (Bronfenbrenner, 2005, S. 119). Zum Mikrosystem gehört der unmittelbare Lebensbereich eines Menschen also alle unmittelbaren Beziehungen, Interaktionen, Tätigkeiten und Rollengestaltungen einer Person (Bronfenbrenner, 1979/1981, S. 23-24). Nach Ecarius et al. (2011) gehören Gleichaltrige vermehrt zu wichtigen Bezugspersonen im Jugendalter und können nebst positiven auch negative Einflüsse auf die Jugendlichen haben (S. 113-114). Dies lässt wiederum die Schlussfolgerung einer möglichen Verwicklung in Verschwörungstheorien durch die Freundschaft zu Gleichaltrigen, welche an Verschwörungstheorien glauben, zu. Laut Cassée (2019) spielt zudem die Familie eine wichtige Rolle in der Sozialisation der Jugendlichen (S. 92). Dies lässt wiederum darauf schliessen, dass vorhandene Verschwörungstheorien im

Glaubens- und Wertesystem des Elternhauses die Jugendlichen prägen können.

Laut Bronfenbrenner (1979/1981) beinhaltet das Mesosystem alle Lebensbereiche, in welche die Person aktiv involviert ist (S. 23-24). Zum Beispiel gehört laut Wegener (2016) die virtuelle Welt zu einem wichtigen Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt, wo sie aktiv sind (S. 10-11). Cassée (2019) zeigt deutlich auf, dass Bekanntschaften, die in sozialen Netzwerken geschlossen werden, durchaus auch gefährlich sein können. Dies, wenn Jugendliche in risikoreiche Gruppen hineingeraten und davon beeinflusst werden (S. 100).

Gemäss Bronfenbrenner (1979/1981) umfasst das Exosystem alle Lebensbereiche, an welchen die Person nicht aktiv beteiligt ist, aber die dennoch einen Einfluss auf das Individuum haben (S. 23-24). Das bedeutet, dass externe Ereignisse im Exosystem Einfluss auf das Mikrosystem und damit auf die menschliche Entwicklung haben und/oder umgekehrt (Bronfenbrenner, 1979/1981, S. 224-225).

Als Beispiel der Autorinnen könnte so im Elternhaus eine:r Schulkamerad:in eine Verschwörungstheorie aktuell sein und im weiteren Sinne Einfluss auf andere nahestehende Jugendliche haben, indem auf dem Pausenplatz der Schule von der Verschwörungstheorie erzählt und darüber diskutiert wird.

Das Makrosystem umfasst nach Bronfenbrenner (1979/1981) das gesamte gesellschaftliche Zusammenleben, das heisst deren Kultur mit sämtlichen Werten und Normen (S. 23-24). Ein weiteres Beispiel der Autorinnen zeigt auf, dass Kulturen und Subkulturen in ihren unterschiedlichen Glaubens- und Wertesystemen allenfalls Verschwörungstheorien verankert haben und diese folglich ihre Anhänger:innen beeinflussen. Das Chronosystem fokussiert schliesslich nach Bronfenbrenner (2005) auf sämtlichen persönlichen und gesellschaftlichen Ereignissen und Veränderungen in der zeitlichen Entwicklung der genannten Systeme (S. 119). Daran anknüpfend fügen Götz-Votteler und Hespers (2019) hinzu, dass der Glaube an Verschwörungstheorien eine mögliche Strategie zur Bewältigung von persönlichen Emotionen oder auch von traumatischen Ereignissen im persönlichen Lebenslauf beziehungsweise dem Weltgeschehen sein kann (S. 41). Nach Cassée (2019) können, wie beschrieben, in der Entwicklung auch unerwartete und plötzlich auftauchende Entwicklungsaufgaben auftreten, die Jugendliche auf ihre Art meistern und sich damit

auseinandersetzen müssen (S. 111). Dies deckt sich wiederum mit der erwähnten Beschreibung des Chronosystems von Bronfenbrenner, welches persönliche oder kulturelle Lebensereignisse beinhaltet.

Verschwörungstheorien können Butter (2018) zufolge mögliche Erklärungen für das Auftauchen solcher Lebensereignisse liefern (S. 106-107). Verschwörungstheorien können dazu dienen, bedrohliche Situationen erklären und damit einhergehende Angstzustände bewältigen zu können (Pommrenke, 2014, S. 310-311). Dies bestätigt Butter (2018) mit seiner Aussage, dass Verschwörungstheorien in schwierigen Situationen eine entlastende Wirkung haben können, indem sie Chaos, Leid und Ungerechtigkeit erklären können (S. 111).

### 3.1.2 Kollektive Identität

Laut Delitz (2018) benötigt kollektive Identität ein Wir-Bewusstsein sowie eine Vorstellung von einer Einheit. Durch strukturierende Elemente wird eine soziale Ordnung in ein System gebracht. Die kollektive Identität kann helfen subjektformend sowie solidarisiert auf die Gesellschaft zu wirken, es kann aber auch zu Ausgrenzung und Ungleichheiten führen (S. 21-22). Nachfolgend wird vor allem auf die negativen Auswirkungen von kollektiver Identität eingegangen.

Mithilfe der Theorie des Othering wird das Phänomen der Ausgrenzung betrachtet. Othering basiert auf den Theoretiker:innen Edward Said und Gayatri Spivak und wurde von Christine Riegel weiterentwickelt und in Bezug zum Bildungskontext gesetzt (Riegel, 2016, S. 51). Laut Riegel (2016) geht es im Wesentlichen um eine Konstruktion der anderen. Hierfür werden Elemente der Zuschreibung, der Ausgrenzung und der Unterwerfung verwendet. Im alltäglichen Leben sowie in wissenschaftlichen oder politischen Diskursen wird einer Gruppe mittels Zuschreibungen eine Identität aufgedrückt und als die anderen festgeschrieben (S. 51-52). Said (1978/2009) beschreibt Spaltungen von Gruppen mit Hilfe von Ausdrücken wie «denen» und «uns» oder «arm» und «reich». Es braucht einen komplementären Gegenpart, um ein «Wir» zu konstruieren. Die Definition des anderen wird erforderlich, um die eigene Identität zu finden oder sich als «normal» einstufen zu können. Hat eine Gruppe

ihre Identität gefunden, so kann sie das andere als abweichend festhalten. Durch solche Zuschreibungen kann einer Gruppe eine Position im gesellschaftlichen Raum zugewiesen werden, was zu einer Stereotypisierung führt (S. 374-381). Riegel (2016) verweist auf ungleiche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, da sich Gruppen durch Selbstvergewisserung eine privilegierte Position sichern und die anderen dabei abwerten (S. 53).

Es zeigt sich, dass es leichter fällt seine eigene Identität zu finden, wenn man sich von den anderen abgrenzen kann. Genau dies geschieht beim Glauben an Verschwörungstheorien. Butter (2018) erwähnt, dass bei Verschwörungstheorien immer mehrere Personen verdächtigt werden und nicht eine Einzelperson aus der Gesellschaft ausgeschlossen wird. Beim Glauben an Verschwörungstheorien handelt es sich demzufolge um eine gemeinschaftliche Form des Othering (S. 109).

Im Jugendalter sind Gruppen von Gleichaltrigen besonders wichtig, da sie einen Verbindungsbereich zwischen Familie- und Erwachsenenrollen darstellen. Sie sorgen durch Aushandeln von Konkurrenz- und Leistungsorientierung innerhalb dieser Gruppen für eine Beständigkeit der Gesellschaft (Griese, 2007, S. 111). Ecarius et al. (2011) definieren Peer-Groups als Gruppen von gleichaltrigen, gleichgestellten oder gleichrangigen Personen. Sie weisen auf die Bedeutung von unterhaltender Geselligkeit in jugendlichen Peer-Groups hin. Ausserdem nehmen sie eine Ausgleichsfunktion im Alltag von Jugendlichen ein (S. 113-114). Cassée (2019) erläutert, dass die Bildung von Cliques eine Stütze für Jugendliche ist, was als Schutzfaktor im Ablöseprozess angesehen werden kann. Es ist allerdings nicht in jedem Fall entwicklungsfördernd. Denn Jugendliche, die sich bereits von der Familie abgelöst haben und während einer Krise nicht auf das Familiensystem zurückgreifen können, suchen sich Gruppen von Gleichgesinnten. Dabei können sie von zwiespältigen Gruppen angezogen werden, welche den Wunsch nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft decken (S. 100). Es wird ersichtlich, dass Peer-Groups sowohl einen guten als auch einen schlechten Einfluss auf Jugendliche haben können. Dadurch, dass sich eine Gruppe von den anderen abgrenzt und ihre eigene Wirklichkeit verfolgt, kann es geschehen, dass deren Mitglieder sich gemeinsam in eine Verschwörungstheorie flüchten.

Abspaltungen von Gruppen können in einer Gesellschaft mit der Anomietheorie von Emile Durkheim erklärt werden. Durkheim (1987) zeigt auf, dass bei schnellem gesellschaftlichem Wandel die soziale Regulation zurückbleibt und dem Wandel nicht nachkommt. Wenn eine rasante Rezession einsetzt und das Volk materiellen Verlust hinnehmen muss oder ihren Status verliert, dann fehlt Orientierung, welche ansonsten durch soziale Regulation gewährleistet werden würde. In Zeiten des Aufschwungs können je nach dem nicht mehr alle Bedürfnisse gestillt werden, was zu Ungewissheit und Verunsicherung in der Bevölkerung führen kann (S. 288). Fällt das Normensystem einer Gesellschaft in sich zusammen und herrscht Anomie (Regellosigkeit), was laut Merton (1995) sowohl bei der «Wohlstandsanomie» sowie der «Depressionsanomie» geschehen kann, dann können Rückzug oder Rebellion die Folgen sein. Wenn sich ein Mensch zurückzieht, dann zieht er sich ebenfalls aus der Verantwortung zurück und das normenkonforme Benehmen nimmt ab. Ebenso besteht weniger Interesse an einer moralischen Gemeinschaft. Bei der Rebellion entstehen neue Gruppen, die sich von der Gesellschaft absondern und eigene Normen bilden. Gerade bei Jugendlichen ist dieses Phänomen häufig zu beobachten, indem sie unterschiedliche Subkulturen bilden, die ihren eigenen Regeln nachgehen (S. 180-182). Jugendliche, die immer wieder von Ausgrenzung betroffen sind, können sich folglich von der Gesellschaft abwenden und bilden ihre eigene kollektive Identität mit Gleichgesinnten, die andere Werte und Normen vertritt.

Laut Böhnisch (2017) entsteht eine Diskrepanz, wenn die Gesellschaft kulturell und sozial neue Ziele vorgibt, aber das Individuum dieser Entwicklung nicht nachkommt. Dies fördert die Abspaltung von manchen Individuen in sozial isolierte Milieus. Sie verlieren die Bindung an die Gesellschaft und den Staat. Gerade in Krisenzeiten oder Unsicherheiten gewinnt die Theorie der Anomie wieder an Aktualität (S. 42-44). Jugendliche sind dabei besonders anfällig, denn sie leben im Übergang. Sie messen sich ausserhalb von Institutionen, die zwingend besucht werden müssen, wie der Schule, mit der sozialen Wirklichkeit von anderen und probieren neue Rollen aus. Dies wird in der Gesellschaft oft als abweichendes Verhalten gesehen. In der Schule können sich nicht alle gänzlich entfalten, denn die Ausbildung ist zuständig für eine



positive Entwicklung und Zukunft der Jugendlichen. Der Gegenwartsdrang von Jugendlichen wird ausserhalb dieser Institutionen gelebt, was dazu führt, dass sie ihre eigene Wirklichkeit finden. Der Gegenwartsdrang der Jugendlichen steht im Widerspruch zu den Zielen der Schule, die sich um die Zukunft der Jugendlichen sorgt (Böhnisch, 2017, S. 75). Mit dem Internet können Nutzende leicht an Informationen über Verschwörungstheorien gelangen, was dazu führt, dass sie Bestätigung erhalten, die sie in der realen Welt nicht erhalten. Sie werden Mitglied einer virtuellen Gemeinschaft und können damit die Realität ersetzen (Butter, 2018, S. 111). Dies zeigt auf, dass Jugendliche, die ausserhalb von Familie oder Schule Bestätigung suchen, über das Internet leicht neue Gruppen finden und sich in Verschwörungstheorien verfangen könnten.

Böhnisch (2017) merkt an, dass die Gruppenzugehörigkeit in einer gleichaltrigen Gruppe von besonderer Bedeutung ist. Einer Clique kommt es nicht darauf an, wie die Gesellschaft über sie denkt oder wie sie von der Gesellschaft bewertet wird (S. 71). Im Schulkontext wird die Sozialisation von Heranwachsenden gefördert, dabei wird allerdings selektioniert, beispielsweise nach Schulerfolgchancen, Schichtzugehörigkeit und Statuszuweisungen. Jugendliche, die aufgrund ihrer Herkunftsfamilie bereits im Nachteil sind, werden im Schulkontext weiter benachteiligt (Ecarius et al., 2011, S. 86-87). Butter (2018) betont, dass Anhänger:innen von Verschwörungstheorien, die sich oft am Rande einer Klasse oder Schicht befinden, eine Schwäche in eine Stärke und eine aufgezwungene in eine selbstgewählte Identität umwandeln können. Ihr Selbstbild verändert sich. Sie verbreiten ungehindert ihre Wahrheit und es stört sie nicht, dass sie dabei verhöhnt werden und Nachteile einstecken müssen. Sie holen sich die Anerkennung in ihrer Gemeinschaft, die an die Verschwörungstheorie glaubt (S. 114).

### 3.2 Bedürfnisse im Jugendalter

In den folgenden Unterkapiteln wird auf vier wichtige Grundbedürfnisse im Jugendalter eingegangen, wobei das Grundbedürfnis nach Bindung wegen derer Wichtigkeit separat näher betrachtet wird. Der Zusammenhang zwischen Verschwörungstheorie und Jugend wird dabei aufgezeigt.

### 3.2.1 Psychische Grundbedürfnisse

Aufbauend auf ein Modell von Epstein hat der Berner Psychotherapieforscher Klaus Grawe ein Modell der psychischen Grundbedürfnisse entwickelt. Die motivorientierte Beziehungsgestaltung von Klaus Grawe weist nach dem aktuellen Forschungsstand eine hohe empirische Evidenz auf (Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 8). Grawe (2004) geht von vier Grundbedürfnissen aus, welche für das menschliche Wohlergehen zentral sind: Bindung, Selbstwertschutz/Selbstwerterhöhung, Orientierung/Kontrolle und Lustgewinn/Unlustvermeidung. Jeder Mensch strebt danach, diese Grundbedürfnisse zu befriedigen und verhält sich entsprechend. Somit hat jedes Verhalten das Ziel der Bedürfnisbefriedigung (S. 187-192).

Für die Befriedigung der Grundbedürfnisse können Personen einerseits angepasstes und unauffälliges Verhalten einsetzen. Andererseits kann es sich auch um störendes, unangepasstes Verhalten handeln, wenn für das Individuum kein anderer Weg zur Bedürfnisbefriedigung möglich scheint (Borg-Laufs & Spancken, 2010, S. 23-24).

**Das Bedürfnis nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung:** Jeder Mensch möchte sich selbst als gut, wertvoll, kompetent und von anderen anerkannt fühlen (Brown, 1993, S. 117). Die meisten Menschen bewegen sich bei vielen Aufgaben nahe am Durchschnittswert. Bei gewissen Aufgaben erbringen Menschen überdurchschnittliche und bei etwa gleich vielen anderen Aufgaben unterdurchschnittliche Leistungen. Menschen mit einem guten Selbstwert beschäftigen sich stärker mit Erlebnissen, bei welchen sie sich überdurchschnittlich gut wahrnehmen. Ist das Bedürfnis nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung nicht befriedigt, zeichnet sich dies aus durch sich selbst abwerten, sich selbst ablehnen und mit sich selbst unzufrieden sein (Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 11). Grawe (2004) erklärt, dass das Bewusstsein sich als Individuum wahrzunehmen und die Fähigkeit zu reflektiertem Denken erforderlich ist, um ein Selbstbild und ein Selbstwertgefühl aufzubauen (S. 250). Wie im Kapitel 3.1.1 erwähnt, ist die Identität von Jugendlichen noch nicht gefestigt. Sie befinden sich im Prozess sich als eigenes In-

dividuum wahrzunehmen (Erikson, 1968/1974, S. 131-133). Largo (2020) erwähnt zudem, dass im Jugendalter die Anerkennung und Akzeptanz von Peers eine grosse Bedeutung einnimmt (S. 189-191). Wenn sich beispielsweise in der Schule jemand im Vergleich zu den Mitschüler:innen immer wieder als schlechte:r Schüler:in, schlechte:r Sportler:in oder unattraktiv erlebt, kann das erheblichen Einfluss auf das Bedürfnis des Selbstwerts haben (Borg-Laufs & Spancken, 2010, S. 24). Butter (2018) führt aus, dass gerade Personen, welche keine Bestätigung und Anerkennung in der realen Welt erhalten, diese leicht in der digitalen Welt von Anhänger:innen von Verschwörungstheorien erhalten. Und somit werden Verschwörungstheorien zu einem wichtigen Bestandteil ihres Selbstbildes (S. 113-114).

**Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle:** Nach Grawe (2004) steht bei diesem Bedürfnis im Vordergrund, dass Menschen die Welt, in der sie leben, erklären können. Gleichzeitig ist für eine wirksame Orientierung und Kontrolle wichtig, einen Überblick über die persönliche Situation zu haben (S. 230-233). Das beinhaltet, die relevante Umwelt zu verstehen, vorherzusehen und darauf Einfluss zu nehmen (Laufs & Spancken, 2010, S. 23). Eltern und Lehrpersonen erwarten aber häufig von den Jugendlichen gewisse Leistungen, damit sie später in der Gesellschaft und Wirtschaft bestehen können. Diese Erwartungen stimmen nicht immer mit den Bedürfnissen der Jugendlichen überein (Largo, 2020, S. 199-201).

Daraus kann geschlossen werden, dass diese Anforderungen bei den Jugendlichen grossen Druck auslösen. Es kann bei den Jugendlichen das Gefühl entstehen, dass sie keinen Einfluss auf ihre Situation haben, was zu einem Gefühl des Kontrollverlustes führen kann. Götz-Votteler und Hespers (2019) äussern, dass der Glaube an Verschwörungstheorien ein Gefühl von Sicherheit und Kontrolle geben kann (S. 40).

Nach Cassée (2007) beschäftigen sich Jugendliche einerseits mit den Themen Selbständigkeit und eigene Werte und eigene Meinung. Häufig sind sie auf der Suche nach eigenen Wertorientierungen, indem sie sich vertieft mit den Themen Philosophie, Religion und Ideologien auseinandersetzen. Andererseits sind die Jugendlichen noch stark von den Eltern abhängig und müssen sich mit dem Thema Umgang mit Autoritäten auseinandersetzen. Diese

Diskrepanz kann zu Identitätskrisen bei Jugendlichen führen (S. 298-299). Verschwörungstheorien können in solch unsicheren Zeiten den nötigen Halt geben (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 40). Butter (2018) erwähnt, dass Verschwörungstheorien zusätzlich helfen, sich als selbstbestimmtes Individuum zu sehen (S. 108). Daraus kann das Fazit gezogen werden, dass dieser Halt, welcher der Glaube an eine Verschwörungstheorie gibt, in einer Identitätskrise zu mehr Orientierung und Kontrolle führen kann.

**Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung:** Dieses Bedürfnis ist für das Bewusstsein des Menschen am einfachsten zugänglich (Grawe, 2004, S. 261). Es ist eine nahezu automatische Bewertung von Situationen mit «gut» oder «schlecht». Daraus resultiert ein zentrales Motiv menschlichen Verhaltens: Menschen streben danach unbehaglichen Zuständen auszuweichen (Unlustvermeidung) und positive und behagliche Zustände zu erfahren (Lustgewinn) (Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 8-9). Ob ein Reiz lustvoll oder unlustvoll bewertet wird, ist kein bewusster Vorgang. Es hängt nicht einfach von objektiven Merkmalen ab, sondern ist von Vorerfahrungen sowie vom momentanen Zustand des Individuums abhängig. Beispielsweise mögen Kinder meist keinen Kaffee, kein Bier und keinen Wein. Bei Erwachsenen gelten diese aber in vielen westlichen Kulturkreisen als Genussmittel. Hinter dieser veränderten Bewertung steckt ein komplexer Vorgang. Diese Bewertung wird bei Menschen durch das Motiv der Zugehörigkeit geleitet (Grawe, 2004, S. 262). All das hat Einfluss darauf, ob Verschwörungstheorien als «gut» oder «schlecht» bewertet werden. Laut Largo (2020) kann das im Jugendalter wie folgt verdeutlicht werden: Peer-Groups nehmen, wie schon mehrmals erwähnt, eine wichtige Rolle bei Jugendlichen ein und können starken Einfluss auf bestimmte Wertvorstellungen und Verhaltensweisen haben. Je nach Clique verlangt das Dazugehören das Tragen bestimmter Kleidungsstücke, Frisuren und Accessoires (S. 188). Je nach Haltung der Peer-Group zu Verschwörungstheorien kann diese als «gut» oder «schlecht» bewertet werden. Zusätzlich übernimmt laut Butter (2018) der Glaube an Verschwörungstheorien die wichtige Funktion von Anerkennung bei kollektiven Identitäten (S. 114). Dabei zeigt sich, dass das Zugehörigkeitsgefühl noch verstärkt wird.

### 3.2.2 Bindung

«Sich binden» und «sich verbunden fühlen» gilt in der Bindungstheorie als eine zentrale Überlebensstrategie des Menschen und steht in der Hierarchie der Bedürfnisse und Ziele an höchster Stelle (Johnson, 2020, S. 18-19). Starke Beziehungen miteinander einzugehen ist für den Menschen grundlegend wichtig.

Stabile Beziehungen lösen Freude und Sicherheit aus, während eine Trennung, ein Verlust bzw. ein drohender Verlust Angst, Trauer, Ärger und Depressionen auslösen können (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 22-24).

Bindung, auch «holding» genannt, ist in der psychologischen, psychoanalytischen und verhaltensbiologischen Theorie ein bedeutsamer Begriff des Verständnisses der Mutter-Kind-Beziehung in der frühkindlichen Entwicklung (Stimmer, 2000, S. 100). Diese Auffassung von Bindung wurde auf die Vater-Kind-Beziehung und anderen Bezugspersonen erweitert (Troost, 2021, S. 226-229).

Laut Bowlby (2006) sind die ersten menschlichen Beziehungen bedeutsam für die Entwicklung der Persönlichkeit (S. 176). Denn die Interaktion mit der Bezugsperson hat auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung erheblichen Einfluss (Stimmer, 2000, S. 100).

Besonders erkennbar ist das Bindungsverhalten im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit. Das Verhalten zeigt sich durch Weinen und Rufen, welches Fürsorge und Zuwendung bei der Bezugsperson auslösen soll. Wenn das Kind allein gelassen wird oder an eine fremde Person abgegeben wird, kann das Folgen von starken Protesten beim Kind mit sich ziehen. Mit zunehmendem Alter verändert sich die Häufigkeit und die Intensität dieser Verhaltensweisen. Die wichtigsten Verhaltensausrüstungen bleiben aber erhalten (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 23). Denn Bindungsverhalten wird zu einem gewissen Grad im Kindesalter bestimmt und gleichzeitig kann es durch Umwelteinflüsse beeinflusst werden (Bowlby, 2006, S. 55).

Jugendliche sind kognitiv in der Lage ihre Bindungserfahrungen zu überprüfen und zu bewerten (Furman & Simon, 2004, S.1239). Dabei können interne Bindungsmuster verändert werden. Somit widerspiegelt das Bindungsverhalten im Jugendalter nicht die Bindungsmuster der ersten Lebensjahre

(Zimmermann & Iwanski, 2014, S. 26). Die ersten frühkindlichen Erfahrungen können aber besonders in der Adoleszenz eine wichtige Rolle für die Entwicklung spielen (Stimmer, 2000, S. 100). Diese verinnerlichten frühen Beziehungsmuster in den ersten beiden Lebensjahren bleiben im Kern erhalten, können aber durch Beziehungserfahrungen modifiziert werden (Troost, 2021, S. 230).

Während Säuglinge und Kinder ihre emotionale Belastung eher durch non-verbale Kommunikation zeigen (bzw. durch körperliche Nähe), geschieht dies bei Jugendlichen vermehrt durch verbale Kommunikation (Zimmermann & Iwanski, 2014, S. 18). Bei Jugendlichen ist das Bindungsverhalten gegenüber den Eltern seltener beobachtbar. Dafür kann eine zunehmende Kompetenz der Emotionsregulation bei Jugendlichen beobachtet werden und es zeichnen sich engere emotionale Beziehungen zu Peers ab (Zimmermann & Iwanski, 2014, S. 7, 21). Laut Bowlby (2006) nimmt die kindliche Bindung zu den Eltern ab und andere Erwachsene oder Gleichaltrige kommen als weitere Bindungspersonen dazu. Trotzdem besteht bei der Mehrheit der Jugendlichen weiterhin eine starke Bindung zu den Eltern, welche meist bis ins Erwachsenenalter anhält und Einfluss auf ihr Verhalten hat. Nebst den Eltern und anderen Personen können auch Gruppen oder Institutionen, wie beispielsweise die Schule, eine zentrale «Bindungsfigur» werden (S. 203).

Anhand jahrelanger Beobachtungen von Verhaltensweisen von Säuglingen, Schulkindern, Jugendlichen und Erwachsenen konnten verschiedene Bindungsmuster beobachtet werden. Ein sicher gebundener Bindungsstil ist geprägt von guter Impuls-, Affekt- und Stressregulierung und beinhaltet die Fähigkeit gute Beziehungen und Kooperationen einzugehen. Personen mit einem sicher gebundenen Bindungsstil haben eine ausbalancierte Emotionsregulation. Das heisst, dass diese Personen offen für positive und negative Gefühle sind (Troost, 2021, S. 227-231).

Da sich Menschen mit einem unsicheren Bindungsmuster öfters unsicher fühlen, haben sie ein «angeschaltetes Bindungssystem» und deswegen weniger Handlungsspielraum, um Neues zu lernen. Um Neues zu lernen, ist ein «deaktiviertes» Bindungssystem notwendig. (Troost, 2021, S. 228).

In besonderen Zeiten, wie der Coronapandemie oder der Klimakrise, zeigt sich in der Gesellschaft eine stärkere existenzielle Verunsicherung. Das führt

bei verunsicherten Menschen dazu, dass sie kein Vertrauen in etwas oder jemanden haben. Aus diesem Grund sind Personen, welche ein unsicheres Bindungsmuster aufweisen, deutlich anfälliger für Verschwörungstheorien als sicher Gebundene (Trost, 2021, S. 233). Auch Nocun und Lamberty (2020) bestätigen die Aussagen, dass Personen, welche ein unsicheres Bindungsmuster vorweisen, eher an Verschwörungstheorien glauben (S. 31).

Es gibt drei Typen von unsicher gebundenen Mustern (siehe Tabelle 1): Ambivalent, vermeidend und desorganisiert (Trost, 2021, S. 230-235). Nachfolgend werden die unsicheren Bindungstypen bei Jugendlichen im Zusammenhang mit Verschwörungstheorien aufgezeigt.

<b>Bindungsmuster</b>	<b>Bindungstypen</b>	<b>Verhalten Bezugsperson</b>	<b>Merkmale</b>
Sicher Gebunden		Bezugspersonen sind dem Kind gegenüber akzeptierend und geben genügend Nähe und Sicherheit. Zudem ermöglicht die Bezugsperson, dass das Kind die Welt und Dinge erforschen kann. Sie reagieren auf positive und negative Gefühle.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Können Umwelt erkunden und begreifen</li> <li>• Emotionsregulation ist ausbalanciert</li> <li>• Offen für negative und positive Emotionen</li> </ul>
Unsicher Gebunden	ambivalent	Bezugsperson ist nicht konstant für ihr Kind verfügbar und unberechenbar in ihrer Zuwendung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefühlsüberflutung</li> <li>• Gefühl von Hilflosigkeit, Ärger, Abhängigkeit</li> </ul>
	vermeidend	Bezugsperson ist nicht hinreichend emotional verfügbar oder teilweise zurückweisend oder feindselig.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaum emotionaler Zugang (unterdrückt negative Gefühle, wie Kränkung und Angst)</li> <li>• Autonomiestreben, allerdings auf Kosten anderer Menschen</li> </ul>
	desorganisiert	Bei Vernachlässigung, Ablehnung und exzessiver Kontrolle der Bezugsperson sowie bei Traumatisierung des Kindes oder der Bezugsperson	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhöhte innere Erregungen können nicht über den Körper abgebaut werden.</li> <li>• Motorische Stereotypen, Ritzen, Selbstscham und Selbsthass</li> </ul>

Tabelle 1: Bindungsmuster (eigene Darstellung auf Basis von Trost, 2021, S. 230-235)



Menschen mit einem *ambivalenten Bindungstyp* sind von der Emotion Angst getragen, welche beispielsweise durch Vulnerabilität und Hilflosigkeit zum Ausdruck kommt (Johnson, 2020, S. 18-22). Butter (2018) äussert, dass Menschen, welche Angst vor (werdender) Machtlosigkeit haben, mehr an Verschwörungstheorien glauben (S. 121-122). Diese Eigenschaften können Einfluss auf Jugendliche haben. Denn laut Largo (1999) ist die Zeit der Adoleszenz geprägt von realitätsfernen Erwartungen, vorschnellen Urteilen und Selbstüberschätzung. Wenn diese allmächtigen Vorstellungen der Jugendlichen auf die Realität treffen, kann dies zu Ohnmachtsgefühlen führen (S. 144). Daraus kann geschlossen werden, dass Jugendliche, die einen ambivalenten Bindungstyp aufweisen, aus Ohnmachtsgefühlen auf Verschwörungstheorien zurückgreifen könnten. Nach Zimmermann und Iwanski (2014) sind ambivalente Bindungstypen nicht in der Lage ihre Umwelt zu erforschen und daher in ihrer Autonomie eingeschränkt (S.14).

Bei Menschen mit einem *vermeidenden Bindungstyp* wird die Umwelt nur erforscht, um Zurückweisungen zu vermeiden. Doch dies ist kein Ausdruck von Autonomie (Zimmermann & Iwanski, 2014, S. 14). Für eine gelingende Ablösung und eine gute psychische Entwicklung im Jugendalter ist jedoch emotionale Autonomie wichtig (Zimmermann & Iwanski, 2014, S. 15-16). Nach Butter (2018) gibt der Glaube an Verschwörungstheorien genau diese menschliche Handlungsfähigkeit zurück, um sich als selbstbestimmtes und somit autonomes Individuum zu fühlen (S. 104-108).

In der Bindungstheorie werden Emotionen und ihre Regulation als ein weiterer wichtiger Teil angesehen (Johnson, 2020, S. 18). Johnson (2020) definiert die Regulation der Emotionen als: «(...) Fähigkeit Zugang zu einer ganzen Bandbreite von Emotionen zu finden, sie aufmerksam wahrzunehmen, eindeutig zu identifizieren, sie zu modifizieren (...) und sie sodann zu benutzen, um Bedeutung zu bestimmen und unser Denken und Handeln so auszurichten, dass es unseren Prioritäten in der jeweiligen Situation gerecht wird» (S. 65).

Bei Menschen mit einem *desorganisierten Bindungstyp* bauen sich innere Erregungen auf, welche sich nicht emotional regulieren lassen. Dadurch müssen diese inneren Erregungen über den Körper, zum Beispiel durch Ritzen oder

motorischen Stereotypen, beziehungsweise durch tiefen Selbsthass oder Schamerleben abgebaut werden (Trost, 2021, S. 234). Zusätzlich zeigt dieser Bindungstyp bei Jugendlichen eine Schwäche in der Selbstregulation auf (Borg-Lauf & Dittrich, 2010, S.14). In der Adoleszenz durchlaufen Jugendliche starke emotionale Neuorientierungen. Sie hinterfragen und reflektieren wochen- und monatelang eigene Verhaltensweisen und spüren eine emotionale Veränderung, können diese aber nicht einordnen (Largo, 1999, S. 145-147). Verschwörungstheorien können genau dort ansetzen. Denn sie helfen Emotionen besser zu regulieren (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 41).

### 3.3 Lebenswelt im Jugendalter

Die folgenden drei Unterkapitel widmen sich den Themen Digitalisierung, Jugend und Medien sowie Wahrnehmung und Wirklichkeit. Da die Funktionsweise der digitalen Technologie eine Rolle im Zusammenhang mit Verschwörungstheorien spielt, wird diese im ersten Unterkapitel beschrieben, im zweiten Unterkapitel mit der jugendlichen Lebenswelt verknüpft, bevor im letzten Unterkapitel die Wahrnehmung und Wirklichkeit mit Verschwörungstheorien und Jugend verknüpft wird.

#### 3.3.1 Digitalisierung

Phänomene der modernen Welt sind eine zunehmende Individualisierung, Pluralisierung und Differenzierung sämtlicher Lebensbereiche sowie eine rasante Entwicklung an neuen (digitalen) Technologien (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 25-26). Digitale Medien schaffen einerseits neue Möglichkeiten und Freiheiten und andererseits führen sie zu Abhängigkeiten und Eingrenzungen (Fischer-Gese, 2016, S. 330). Das Internet und die neuen digitalen Medien schaffen laut Stadler (2018) eine neue Art der Wahrnehmung, Kommunikation und Ordnung der Gegebenheiten (S. 5). Stadler (2016) hebt dabei die Kultur der Digitalität mit seinen drei Formen Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität hervor (S. 13). Diese drei Formen ordnen, durchsieben und bewerten auf unterschiedliche Weise die Informationsmenge im Internet und lenken dadurch die Aufmerksamkeit auf bestimmte Inhalte (Stadler, 2016, S. 166).

**Referenzialität:** Die Internetnutzenden geben durch das Suchen, Produzieren und Bewerten von Inhalten im Internet und in den sozialen Medien den gewählten Inhalten eine Bedeutung. Die Aufmerksamkeit wird damit auf diese individuell ausgewählten Inhalte gelegt (Stadler, 2016, S. 115-118).

Borchardt (2018) unterstreicht dies mit seiner Aussage, dass die Internetnutzenden jederzeit partizipieren und sich aktiv oder passiv einbringen können (S. 21-27). Mit jeder Handlung im Internet weist der Nutzende einem bestimmten Inhalt an Bedeutung zu (Stadler, 2016, S. 117-118). Des Weiteren kann mit dem Teilen von Inhalten über das Internet in kürzester Zeit eine enorme Reichweite erzielt werden (Borchardt, 2018, S. 21-27). Nocun und Lamberty (2020) sehen darin die Gefahr, dass Verschwörungstheorien und Fake News über das Internet in kürzester Zeit weit verbreitet werden können (S. 38-39). Die unübersichtliche und grenzenlose Menge an Möglichkeiten und (oftmals negativen) Informationen aus aller Welt können so auch Orientierungslosigkeit für die Nutzenden zur Folge haben (Borchardt, 2018, S. 35-36). Verschwörungstheorien können in diese Orientierungslosigkeit scheinbar positiv hineinwirken, indem sie Sicherheit und Kontrolle sowie eine Erklärung für globale Geschehnisse, die über die Medien in Erfahrung gebracht werden, geben können (Götz-Votteler & Hespers, 2019, S. 40).

**Gemeinschaftlichkeit:** In sozialen Netzwerken und Gruppen entstehen durch Aushandlungsprozesse einerseits Differenzen und andererseits Gemeinsamkeiten (Stadler, 2016, S. 142-145). Des Weiteren verstärkt die Digitalisierung laut Borchardt (2018) die Individualisierung und lässt Raum für Nischen und Besonderheiten (S. 17-18). Dadurch wird Anhänger:innen von Verschwörungstheorien Raum geboten, um sich im Internet bewusst gegen die breite Masse etablieren zu können (Butter, 2018, S. 104). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Internet eine Möglichkeit darstellt, um sich mit Gleichdenkenden zu vernetzen, ohne dass man gleich als verrückte Person abgetan wird. Dies bestätigt auch Said (1978/2009) im Kapitel 3.1.2 mit seiner Aussage, dass in einer Gruppe von Gleichgesinnten die Definition der anderen nötig ist, um die eigene Gruppe von anderen Gruppen abzugrenzen und die Eigene als «normal» einordnen zu können (S. 374-381). Als weitere Schlussfolgerung kann gesagt werden, dass das Internet

jede Menge an Optionen bietet, um neue Bekanntschaften zu schliessen, wobei man jeweils nicht immer so genau weiss, wer wirklich hinter dem «Profil» steckt.

**Algorithmizität:** Laut Stadler (2016) dienen Algorithmen, also programmierte Regeln, dazu die genannte unübersichtliche Menge an Informationen automatisch zu sortieren, um effizient und zielgerichtet die gewünschten Informationen für die Internetnutzenden herauszufiltern (S. 166). Diese programmierten Regeln als künstliche Entscheidungshilfen werden von Menschen gemacht (Langer & Weyerer, 2020, S. 224). Algorithmen nutzen vorhandene Daten aus dem Internet und lernen auf Basis dieser Daten, was der wohl gewünschte Output sein soll. Auf diese Weise werden die Algorithmen irgendwann undurchschaubar und deren Logiken nicht mehr nachvollziehbar (Borchardt, 2018, S. 69). Die Algorithmen filtern, aufbauend auf den vergangenen Suchaufträgen und Inhalten von virtuellen Beziehungen eines Nutzers, Inhalte heraus, die für jene Person spannend sein könnten. Der Algorithmus entscheidet somit, was der Nutzende zu sehen bekommt und was nicht (Borchardt, 2018, S. 55-56). Nach Skudlarek (2019) zielt der Algorithmus darauf ab, den Nutzenden möglichst lange am Bildschirm zu halten, indem laufend beliebtere und extremere Inhalte herausgefiltert und präsentiert werden (S. 133-134). Als Ausführung dazu ein mögliches Beispiel: Sucht eine Person für eine Recherche Informationen zu den Kondensstreifen von Flugzeugen, so gelangt diese allenfalls auf Informationen zur Verschwörungstheorie der Chemtrails, welche im Kapitel 2.1 kurz beschrieben wurde. Hat die Person erst einmal diverse Internetseiten und Videos zu diesem Thema angeklickt respektive angeschaut, schlägt einem der Algorithmus, aufbauend auf den vergangenen Suchaufträgen, weitere Videos und Links zu diesem Thema vor. Diese Person könnte möglicherweise noch weiter von der Thematik fasziniert sein und sich weiter auf die Suche begeben, bis das Gezeigte irgendwann zur eigenen Realität wird.

Skudlarek (2019) legt dar, dass den Algorithmen egal ist, ob Verschwörungstheorien oder andere extreme Inhalte gezeigt werden. Hauptsache ist, dass die Person damit länger im virtuellen Raum verweilt und konsumiert. So wird diese oftmals subtil zu immer problematischeren und umstrittenen Inhalten

weitergeleitet. Oftmals haben diese Informationen nichts mehr mit den Berichterstattungen klassischer Medien, welche redaktionell überprüft und überarbeitet werden, zu tun (S. 133-134). Die Problematik sieht Skudlarek (2019) darin, dass die soziale Realität eines Menschen durch die konsumierten Inhalte geprägt und zusammengesetzt wird (S. 133-134). Diese Prägung der sozialen Wirklichkeit zeigt sich laut Borchardt (2018) auch im sogenannten Echokammer-Effekt. Wenn eine Person sich mit Inhalten zu Verschwörungstheorien auseinandersetzt, so werden ihr auch immer mehr Inhalte zu dieser Thematik gezeigt und Gegenstimmen zu diesen Verschwörungstheorien werden vom Algorithmus, aufgrund einer einseitig verwendeten Datengrundlage, nicht mehr vorgeschlagen. Damit kann das Gefühl entstehen, dass es keine kritischen Ansichten zu diesem Thema gibt (S. 56). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass diese so gezeigte «Wahrheit» für die betroffene Person womöglich an Bedeutung gewinnt. Nicht zuletzt werden Algorithmen nach Borchardt (2018) auch zur Manipulation und Mobilisierung genutzt, um Menschen, die auf gewisse Themen sensibilisiert sind, bewusst zu beeinflussen (S. 169-170). Dies bestätigt Butter (2018) mit seiner Aussage, dass Verschwörungstheorien aus politischen und wirtschaftlichen Interessen bewusst gestreut werden (S. 124-125).

### 3.3.2 Jugend und Medien

Jugendliche wachsen in einer dynamischen, komplexen und digitalen Welt auf. (Wegener, 2016, S. 8-9). Mit dem Zeitalter der neuen Medien (Internet, soziale Medien, Smartphone etc.) lässt sich die analoge von der digitalen Welt kaum mehr trennen, denn die digitale Welt ist in sämtliche Lebensbereiche der Menschen, insbesondere der jungen Generation, eingebunden (Wegener, 2016, S 10-11). Der gesellschaftliche Wandel mit all seinen Phänomenen, wie der Digitalisierung, prägen und verändern den individuellen Alltag, also die spezifische Lebenswelt eines jeden Menschen. Daraus ergeben sich neue Strukturen und Handlungsmuster, die es in der modernen Gesellschaft der Möglichkeiten zu bewältigen gilt. Der Umgang mit diesen neuen Phänomenen und allen daraus resultierenden Herausforderungen, inklusive der darin enthaltenen Ressourcen, formen den Menschen und dessen Identität (Grunwald

& Thiersch, 2016, S. 33-36). So dienen Medien nach Ecarius et al. (2011) beispielsweise der Identitätsbildung und der Darstellung des persönlichen Selbstbildes (S. 151). Laut Rösch (2019) dienen Medien zudem zur Bearbeitung persönlicher Entwicklungsaufgaben (S. 58). Des Weiteren haben die technologischen Veränderungen laut Wegener (2016) eine neue Art der Kommunikation und Aushandlung hervorgebracht (S. 104). Die individuelle Lebenswelt wird geprägt von ständiger Erreichbarkeit, Beziehungspflege im virtuellen Raum sowie einer Flut an Informationen und Möglichkeiten (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 35). Der virtuelle Raum, der die Lebenswelt der Jugendlichen durchdringt, ermöglicht es Jugendlichen neue Rollen und Handlungsmuster auszuprobieren, sich aktiv einzubringen sowie Gemeinschaften und Beziehungen zu Gleichaltrigen und Gleichgesinnten einzugehen. Dafür ist ein persönliches virtuelles Profil nötig, welches es den Jugendlichen eben ermöglicht die persönliche Identität zu formen und sich auf verschiedene Arten zu inszenieren (Wegener, 2016, S. 95-96). In Bezug auf Verschwörungstheorien besteht nach Butter (2018) die Gefahr, dass Jugendliche im virtuellen Raum Gemeinschaften treffen können, die an Verschwörungstheorien glauben. Mit diesen virtuellen Bekanntschaften können sie allenfalls die gewünschte Bestätigung und Zugehörigkeit erlangen oder sich mit jenen Inhalten selbst inszenieren und sich dabei mit einer persönlichen Note von der Masse abheben (S. 113-114). Des Weiteren spielen im Jugendalter Freundschaften eine wichtige Rolle, um einerseits Emotionen zu verarbeiten, die persönliche Identität durch Anerkennung und Bestätigung zu formen und um sich auszutauschen. Dies geschieht oftmals auch über den Austausch von bestimmten Medieninhalten (Wegener, 2016, S. 96-97). Gelangen Jugendliche an problematische Beziehungen und Inhalte, kann dies zu einer Gefahr werden, gerade wenn sie mögliche negative Konsequenzen dahinter nicht erkennen können (Wegener, 2016, S. 31). Die virtuelle Welt ist zunehmend diffus und unüberschaubar. So kann es für Jugendliche einfach sein, sich unauffällig in Radikalisierungen im Internet zu verwickeln (Fischer-Gese, 2016, S. 330). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine Verwicklung in Verschwörungstheorien auch unauffällig geschehen kann.

Wegener (2016) betont, dass sich Kinder und Jugendliche, die mit Medien aufwachsen, vor allem selbständig Kompetenzen im Umgang mit digitalen

Medien aneignen müssen, zumal Erwachsene in dieser Thematik nicht zwingend Schritte voraus sind (S. 101). Eine fehlende oder bruchstückhafte Medienkompetenz kann im Hinblick auf die vorgängig beschriebene Funktionsweise der Algorithmen in Bezug auf Verschwörungstheorien negative Folgen für Jugendliche haben, wenn diese nicht professionell gefördert werden (Wegener, 2016, S. 107).

### 3.3.3 Wahrnehmung und Wirklichkeit

Die Systemtheorie nach Niklas Luhmann lädt dazu ein, einen anderen Blickwinkel auf die Wahrnehmung und die Beobachtung einzelner Menschen einzunehmen. Nach Luhmann (1992) ist jede Beobachtung eine Konstruktion. Demzufolge muss davon ausgegangen werden, dass jede Konstruktion einer einzelnen Person anders ausfallen kann als bei einer anderen Person (S. 14-17). Luhmann (1992) beschreibt das Beobachten als ein Verfahren, in welchem etwas unterschieden und bezeichnet wird. Bei der Beobachtung der ersten Ordnung wird nur das gesehen, was man gerade sieht, aber nicht das, was man nicht sieht. Das was nicht gesehen wird, wird als blinder Fleck bezeichnet. Um diesen blinden Flecken aufzudecken, benötigt es die Beobachtung der zweiten Ordnung. Diese wiederum ist eine Beobachtung der ersten Ordnung, was dazu führt, dass die Beobachtung der Beobachtung ebenfalls wieder blinde Flecken beinhaltet. Andere mögliche Unterscheidungen werden weggelassen (S. 68-87). Mithilfe von binären Codes, wie beispielsweise dem Code «wahr/unwahr», können solche Unterscheidungen gemacht werden (Luhmann, 1992, S. 413-416). Wie bereits zu Beginn erwähnt, ist die Realität immer eine konstruierte Realität, denn eine Realität kann nur mit Hilfe einer Beobachtung erstellt werden (Luhmann, 1992, S. 92-93). Das Gehirn kann zwischen wahren und unwahren Informationen unterscheiden. Mit Hilfe von Kommunikation können diese Unterscheidungen in der Gesellschaft miteinander abgeglichen werden (Luhmann, 1992, S. 16-17). Nocun und Lamberty (2020) unterstreichen Luhmanns Aussagen, indem sie argumentieren, dass niemand davor gefeit ist eine Information falsch zu bewerten. So können Fake News als Wahrheit interpretiert werden (S. 63). Götz-Votteler und Hespers (2019) bestätigen, dass immer eine selektive Wahrnehmung stattfindet. Es

benötigt bestimmte Reize, um die Aufmerksamkeit auf eine Sache zu ziehen. Es hängt von den Eigenschaften des Reizes ab. Diese können durch Erwartungen, Motivationen oder Gefühle gesteuert sein. So kann beispielsweise ein bedrohliches Bild die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Viele Reize in der Umwelt besitzen mehrere Bedeutungen und können auf verschiedene Weisen interpretiert werden. Ausserdem kann die Wahrnehmung getäuscht werden. Bei optischen Täuschungen wird geglaubt, etwas zu erkennen, was nicht der Realität entspricht (S. 65-66). Somit kann aufgezeigt werden, dass jeder Mensch eine Information anders wahrnimmt. Anhänger:innen von Verschwörungstheorien verändern mit der Zeit ihre eigene Realität und empfinden alles andere als nicht real. Erwachsene Menschen sowie auch Jugendliche sind nicht davor gefeit, von einem Bild oder einer Information getäuscht zu werden, was dazu beiträgt, dass Verschwörungstheorien erfolgreich an verschiedene Menschengruppen herangetragen werden können. Trotz Wahrnehmungsverzerrung bedeutet es nicht, dass alle Menschen automatisch an Verschwörungstheorien glauben.

Laut Luhmann (1994) bringt eine Struktur in einem sozialen System Ordnung und kann helfen eine Realität zu konstruieren, die dann für alle in diesem System gilt. Ohne Struktur wären alle Umweltreize willkürlich und lernen wäre nicht möglich (S. 383). Im Schulkontext werden den Schüler:innen Normen, Werte und Interpretationssysteme vermittelt, um ihnen den Einstieg in die bestehenden Strukturen der Gesellschaft ausserhalb ihrer Familie zu erleichtern (Ecarius et al., 2011, S. 83). Da sich Jugendliche wie bereits in Kapitel 3.1.1 erwähnt in der Phase der Identitätsbildung befinden (Erikson, 1968/1974, S. 131-133), ist es für sie allerdings besonders schwierig diese Unsicherheit und Desorientierung zu bewältigen. Es besteht die Gefahr, dass jede Hilfe von aussen, wie beispielsweise Ideologien oder bestimmte Glaubenssätze, ohne zu überlegen angenommen werden, um sich auf dem Weg der Identitätsfindung stärken zu können (Griese, 2007, S. 69).

Nebst der Gesellschaftsstruktur wird in der Systemtheorie auf die Semantik eingegangen. Luhmann (1997) beschreibt, dass sich Strukturen mit Hilfe von Kommunikation aktualisieren und anpassen und dabei nicht direkt beobachtet



werden können. Er bezeichnet die Semantik hingegen als die Ebene der Beobachtung (S. 289). Hafen (2004) ergänzt auf sehr verständliche Weise, dass Semantik eine Beschreibung ist, wie etwas sein sollte. Durch das Leitbild einer Organisation oder durch Hochglanzprospekte wird ein Bild konstruiert, wie sich eine Organisation verhalten sollte. Es können dabei aber Differenzen zur Systemstruktur bestehen und daraus können Frustrationen folgen, weil Forderungen nicht eingehalten werden können (S. 211-212). Hier wird ersichtlich, dass beispielsweise Werbeinserate zu etwas verleiten, das nicht in jedem Fall eingehalten werden kann. Dies führt längerfristig zu Enttäuschungen. Nocun und Lamberty (2020) zeigen auf, dass Menschen, die einen besonders starken Glauben an Verschwörungstheorien besitzen, Ordnung und Struktur bevorzugen. Sie fühlen sich bei Doppeldeutigkeiten weniger wohl. Dies kann zu einer besonders einseitigen Weltansicht führen (S. 56-57).

Götz-Votteler und Hespers (2019) stellen fest, dass technischen Bilderzeugnissen grosses Vertrauen geschenkt wird. Es besteht die Annahme, dass Fotografien die Wirklichkeit abbilden können. Bestätigt fühlen sich Menschen vor allem dann, wenn sie ein Bild in der Realität wiedererkennen. Ausserdem steigert ein Bild, welches Emotionen widerspiegelt, dessen Glaubwürdigkeit (S. 134-139).

Wie bereits im Kapitel 3.3.1 erwähnt wurde, sind Jugendliche durch ihre Lebenswelt besonders vertraut mit den digitalen Medien und Bildmaterial wird besonders gerne über Social Media verbreitet. Laut Himmelrath und Egbers (2018) ist Instagram besonders beliebt bei den Jugendlichen. Sie können über diese Plattform Fotos und Videos veröffentlichen, welche innert kürzester Zeit bearbeitet und aufgewertet werden können. Das Angebot der verschiedenen Apps mit Bildbearbeitungsfunktion verändert sich rasant. Aus diesem Grund kann morgen bereits wieder eine andere App bei den Jugendlichen an oberster Stelle stehen (S. 78-84). Es kann der Schluss gezogen werden, dass Jugendliche gerne Bildmaterial verarbeiten, verschönern oder verfälschen. Gefährlich wird es dann, wenn gefälschte Bilder über die verschiedenen Social-Media-Kanäle an die Jugendlichen getragen werden und diese von den Jugendlichen nicht hinterfragt werden.

## 4 Handlungsbedarf und Forschungsfeld

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, warum Verschwörungstheorien für die SSA relevant sind. Diesbezüglich wird auf die wichtigsten rechtlichen Grundlagen sowie Handlungsprinzipien der SSA eingegangen und daraus der Handlungsbedarf abgeleitet. Die Überleitung zur Forschungsfrage wird mit einem Fazit gemacht.

### 4.1 Rechtliche Grundlagen

Das Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (2016) ist verantwortlich für die Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz (S. 1). Die Schweiz ratifizierte 1997 die UNO-Kinderrechtskonvention (BSV, ohne Datum a). Somit ist laut Art. 1 und Art. 3 Abs. 2 im Übereinkommen über die Rechte des Kindes [KRK] der Staat verpflichtet, Verantwortung für das Kindeswohl bis zum Alter von 18 Jahren zu übernehmen. Laut Kinderschutz Schweiz ist dieser Schutz nötig, da Kinder stärker von ihrem Umfeld abhängig sind und dadurch ein ausgeprägtes Schutzbedürfnis haben (ohne Datum). Laut Art. 16 KRK muss ein Kind vor willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben geschützt werden.

Die Herausforderung zeigt sich darin, den Schutz der Privatsphäre bei Jugendlichen in der digitalen Welt zu gewährleisten.

Wie schon von Wegner (2016) im Kapitel 3.3.2 erwähnt, können Jugendliche, die an problematische Beziehungen und Inhalte gelangen, die möglichen negativen Konsequenzen dahinter nicht immer erkennen (S. 31). Die virtuelle Welt ist zunehmend diffus und unüberschaubar (Fischer-Gese, 2016, S. 330). Das Problem zeigt sich darin, dass viele Personen nicht genau wissen, was jeweils bei den Diensten aus dem Internet gespeichert wird. Soziale Medien, wie WhatsApp und Facebook, können persönliche Daten speichern und diese untereinander austauschen oder für geschäftliche Interessen nutzen. Daten zum Aufenthaltsort, zum Bewegungsprofil oder zum Verlauf der besuchten Internetseiten sind Beispiele solcher Daten, welche jahrelang gespeichert werden. Dabei besteht ein hohes Risiko, dass Daten, welche Jugendliche

fahrlässig online gestellt haben, kaum mehr aus dem Internet zu entfernen sind (Jugend und Medien, ohne Datum a).

Das BSV (2016) sieht aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und den damit veränderten Bedürfnissen, die Notwendigkeit sich stärker mit den Themen «Kindes- und Jugendschutz», «Kinder und Jugendförderung», «Kinderrechte» und «Partizipation von Kindern und Jugendlichen» auseinanderzusetzen. Daher hat die Schweizer Regierung im Jahr 2008 eine Reihe neuer Beschlüsse gefasst, um die Kompetenzen des Bundes in gewissen Bereichen auszubauen (S. 1).

Eine dieser Kompetenzerweiterungen ist das Jugendschutzprogramm zum Thema Jugendmedienschutz, welches zwischen 2011 und 2015 durchgeführt wurde. Für die Umsetzung des Programms hat das BSV mit verschiedenen Programmpartner:innen zusammengearbeitet (BSV, 2016, S.1). Das Jugendmedienschutzprogramm sollte den Jugendlichen einen sicheren, altersgerechten und verantwortungsvollen Umgang mit Medien vermitteln sowie auch die Eltern, Lehrpersonen und Betreuungspersonen zum Thema «Umgang mit Medien» sensibilisieren und stärken (BSV, S. 2016, S. 4).

Das BSV hat im Jahr 2015 den Auftrag erhalten, die Unterstützungsmassnahmen im Jugendmedienschutz weiterzuführen. Zusammenarbeit und Vernetzung mit verschiedenen Akteur:innen möchte das BSV weiterhin fördern (BSV, S. 2016, S. 4). Ein:e wichtige:r Akteur:in bei den Jugendlichen ist das System Schule. Dabei nimmt die SSA eine wichtige Rolle im Jugendmedienschutz ein. Denn wie Bowlby (2016) im Kapitel 3.2.2 erwähnt, nimmt im Jugendalter die kindliche Bindung zu den Eltern ab und andere Erwachsene, Gleichaltrige oder auch Institutionen wie die Schule, können zentrale Bindungsfiguren werden (S. 203). Die Handlungsempfehlungen für die SSA im Umgang mit Fake News und Verschwörungstheorien können einen Beitrag an den Auftrag des BSV im Jugendmedienschutz leisten.

Per 11. September 2020 hat der Bundesrat den Entwurf für ein neues Gesetz «Jugendschutz bei Filmen und Videospiele» verabschiedet. Es soll in der Schweiz eine einheitliche Regelung für Alterskontrollen und Alterskennzeichnungen geben. Anbietende, wie beispielsweise YouTube, welche Videospiele oder Videos zur Verfügung stellen, werden in die Pflicht genommen. Dabei

geht es um Darstellungen von Gewalt, Sexualität und bedrohlichen Szenen (BSV, ohne Datum b).

Hiermit kann gesagt werden, dass erste Schritte getätigt wurden, um die psychische, körperliche, geistige und soziale Entwicklung von Jugendlichen zu schützen. Durch eine nationale Strategie könnte ein einheitlicher Rahmen geschaffen werden, auf welchen sich auch die SSA stützen könnte. Nebst Videos und Videospiele gibt es noch weitere relevante Themen, wie der Umgang mit Fake News und Verschwörungstheorien. Zu diesem Thema gibt es in der Schweiz noch keine rechtlichen Regelungen. Weitere einheitliche Rahmenbedingungen könnte die SSA in der Arbeit mit digitalen Medien unterstützen.

## 4.2 Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit

Im Jahr 2014 wurde eine Vorlage des Lehrplans 21 fertiggestellt und abgesegnet (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], ohne Datum a). Der Lehrplan 21 des Kantons Zürich basiert auf der Vorlage des gesamtschweizerischen Lehrplans und wurde im Jahr 2017 in Kraft gesetzt (Volksschulamt des Kantons Zürich, 2021, S. 1) Die Schulen im Kanton Zürich verpflichten sich, dass die Kinder nach diesem Plan unterrichtet werden (D-EDK, ohne Datum b). Laut eigenem Vergleich mit der Vorlage des Lehrplans 21 und der Version des Kantons Zürich ist der Bereich Medien und Informatik mehrheitlich übernommen worden.

Laut Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017a) unterliegt dem Modul «Medien und Informatik» folgender Grundsatz: «Die Schülerinnen und Schüler können Medien und Medienbeiträge entschlüsseln, reflektieren und nutzen». Wie bereits unter Kapitel 3.3.2 erwähnt, verändert sich die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen rasch (Wegener 2016, S. 8-11). Sie müssen sich mit neuen sozialen Realitäten auseinandersetzen (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 33-36). Die Schule besitzt die wesentliche Aufgabe, die Erfahrungen der Schüler:innen im Gebrauch der Medien ausserhalb der Schule oder vor der obligatorischen Schulzeit aufzugreifen und als Ressource zu nutzen. Schüler:innen lernen sich zu hinterfragen und sich kritisch mit ihren gemach-

ten Erfahrungen auseinanderzusetzen. Lernende werden befähigt sich in einer Zeit des rasanten technologischen Wandels zurecht zu finden und neue sowie traditionelle Medien zu nutzen und ihr Handeln zu reflektieren. Ebenfalls lernen sie die Chancen und Risiken von digitalen Medien abzuschätzen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b). Es wird ersichtlich, dass Zürcher Schulen durch den Lehrplan 21 verpflichtet sind Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien zu unterstützen und reflektierte Ansichten zu fördern. Aus dem Kapitel 3.3.3 wird ersichtlich, dass es relevant ist, dass Jugendliche lernen die sozialen Medien zu hinterfragen, da niemand davor gefeit ist, etwas falsch wahrzunehmen. Für die SSA besteht Handlungsbedarf, da sie über die Schule dem Lehrplan 21 verpflichtet ist und dazu beitragen kann, dass die digitalen Medien von den Jugendlichen hinterfragt werden. Dies wiederum könnte dazu beitragen, dass die Chancen der Mediennutzung der Jugendlichen die Gefahren überwiegen.

Gemäss dem definierten Leitbild von AvenirSocial und dem SSAV Schweiz (2016), soll die SSA die Integration der Jugendlichen in der Schule und in der Gesellschaft fördern (S. 2). Wie bereits im Kapitel 3.1.2 erwähnt, ist es von grosser Bedeutung, dass Jugendliche nicht von der Gesellschaft oder von anderen Schüler:innen ausgeschlossen werden, denn das erhöht die Chance, dass sich Jugendliche in eine Ideologie flüchten könnten (Butter, 2018, S. 114). Hier ist es erforderlich, dass die SSA eingreift, sobald sie von einem Ausschluss Kenntnis hat.

Laut AvenirSocial (2010) findet sich im Berufskodex ein weiterer Handlungsbedarf. Darin verpflichtet sich die Soziale Arbeit folgendermassen: « (...) beteiligt sich sozialräumlich an der Gestaltung der Lebensumfelder sowie an der Lösung struktureller Probleme, die sich im Zusammenhang mit der Einbindung der Individuen in soziale Systeme ergeben» (S. 6). Weiter wird im Berufskodex genannt, dass die Soziale Arbeit Lösungsansätze für soziale Probleme erstellen soll (S. 6). Gemäss Erikson (1968/1974) in Kapitel 3.1.1 befinden sich Jugendliche in der Phase der Identitätsbildung. Sie sind auf der Suche nach Zugehörigkeit und Anerkennung (S. 131-133). Sie sind dabei besonders vulnerabel. Deshalb besteht die Gefahr, dass sie Ideologien jeglicher Art annehmen (Erikson, 1968/1974, S. 134-136). Folgendes Fazit kann

gezogen werden: Ein Handlungsbedarf wird darin gesehen, dass die SSA den Auftrag hat die Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen, damit sie während der Jugendphase in die Gesellschaft eingebunden werden können. Dies wiederum reduziert die Gefahr, dass sie extreme Gruppierungen, beziehungsweise extremem Gedankengut verfallen. Ebenfalls hat die SSA die Aufgabe, Lösungen für soziale Probleme in der Schule zu finden und diese zu vermitteln.

### 4.3 Fazit und Überleitung zur Forschungsfrage

Anhand von verschiedenen Erklärungsansätzen wurde aufgezeigt, weshalb Jugendliche anfällig für den Glauben an Verschwörungstheorien sein können. Ebenfalls wurde beleuchtet, dass in diesem Bereich aufgrund von rechtlichen Rahmenbedingungen und den Handlungsprinzipien der SSA ein Handlungsbedarf besteht. Durch die Coronapandemie gewinnt das Thema Verschwörungstheorien wieder an Aktualität. Gerade Jugendliche, die noch in der Identitätsfindungsphase sind, leiden während einer gesellschaftlichen Krisenzeit besonders. Aber nicht nur in Krisenzeiten ist das Phänomen der Verschwörungstheorien relevant, denn über die schnelle Verbreitung von Inhalten durch das Internet wird es in Zukunft weiter ein Thema bleiben.

Es gibt einige Literatur über Verschwörungstheorien, aber keine davon befasst sich explizit mit Jugendlichen. Ebenfalls konnten im Rahmen dieser Bachelorarbeit keine relevanten Studien aus der Schweiz über dieses Thema gefunden werden. Da die SSA mit ihrer Arbeit nahe bei den Jugendlichen ist und durch die obligatorische Schulpflicht eine Vielzahl von unterschiedlichen jungen Menschen begleitet, haben sich die Autorinnen entschieden in diesem Feld zu forschen. Sie gehen dabei folgender Forschungsfrage nach:

*Welche Berührungspunkte hat die SSA der Sekundarstufe I mit Verschwörungstheorien und welche Zusammenhänge im Umgang mit Verschwörungstheorien sind erkennbar?*

## 5 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird näher auf die Methodenwahl und die Durchführung der Forschung in der vorliegenden Bachelorarbeit eingegangen. Das Forschungsdesign wird in fünf Schritte unterteilt: Zunächst wird die gewählte Erhebungsmethode beschrieben und begründet. Nachfolgend wird auf das Sampling und die Entwicklung des Interviewleitfadens eingegangen. Anschliessend wird die Datenerhebung dargestellt, um im Abschluss auf das Vorgehen bei der Datenauswertung einzugehen.

### 5.1 Erhebungsmethode: Qualitative Untersuchung

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird die qualitative Erhebungsmethode des Expert:inneninterviews von Michael Meuser und Ulrike Nagel angewandt. Bei dieser Forschungsmethode steht nicht die Person als Gegenstand im Zentrum, sondern der organisatorische und institutionelle Zusammenhang. Ein:e Expert:in ist für eine Organisation oder Institution repräsentativ. Unter dem Begriff Expert:innen werden Personen verstanden, welche im Handlungsfeld agieren und dadurch zum Forschungsgegenstand werden (Meuser & Nagel, 1991, S. 442-443).

Für das Forschungsgebiet der Bachelorarbeit werden die Schulsozialarbeitenden als repräsentative Expert:innen der Schule definiert. Denn die SSA wirkt bei der Schulentwicklung mit. Nach Bair (2001) gehört nebst der Einzel-fallhilfe auch Elternarbeit, Projekt- und soziale Gruppenarbeit sowie sozial-räumliche Vernetzung zum Tätigkeitfeld der SSA (S. 65). Gleichzeitig unterstützt sie SSA, wie im Kapitel 2.4 erwähnt, Jugendliche bei anstehenden Problemen im persönlichen oder sozialen Umfeld (Drilling, 2009, S. 95). Somit sind die Professionellen der SSA zentrale Personen im Schulwesen.

Die Expert:inneninterviews werden mithilfe eines Leitfadens durchgeführt. Für die vorliegende Forschung eignet sich diese Methode, da sie eine mittlere Strukturierungsqualität aufweist. Damit kann einerseits sichergestellt werden, dass auf bestimmte Themenbereiche eingegangen wird, andererseits können

durch die offene Formulierung der Fragen Möglichkeiten für narrative Informationen geschaffen werden. Zudem können durch ein Leitfadenterview interessante Aspekte angesprochen werden und mit anderen Interviews, welche den gleichen Leitfaden als Grundlage haben, verglichen werden (Marotzki, 2010, S. 114).

## 5.2 Sampling

Der Fokus der vorliegenden Forschung beinhaltet die Themen Jugend, Verschwörungstheorien und SSA. Die Interviews werden wie im Kapitel 5.1 ausgeführt, mit Schulsozialarbeitenden, welche im Rahmen der Forschung als Expert:innen der Organisation Schule gelten, durchgeführt.

Mayer (2004) unterstreicht die Wichtigkeit eines Samplings, da es in einer Forschung nicht möglich ist alle Elemente und Aspekte des Forschungsgebiets zu untersuchen (S. 37). Aus diesem Grund wurde eine deduktive Stichprobe durchgeführt. Die Schulsozialarbeitenden wurden nach zwei Kriterien ausgewählt. Das erste Kriterium war die örtliche Begrenzung auf den Kanton Zürich. Der Bildungsauftrag ist aufgrund des Föderalismus auf kantonaler Ebene organisiert. Laut Art. 62 Abs. 1 BV sind für die Regelung des Schulsystems die Kantone zuständig. Somit gelten für jeden Kanton unterschiedliche Regelungen und Rahmenbedingungen im Bildungswesen. Daher ist eine kantonale Eingrenzung für die Vergleichbarkeit der Aussagen der Interviews hilfreich. Das zweite Kriterium bestand darin, dass der Zuständigkeitsbereich der SSA bei der Sekundarstufe I liegt. Die Sekundarstufe I besuchen alle Jugendlichen, unabhängig von deren schulischen Qualifikationen. Aus diesem Grund ist die Sekundarstufe I repräsentativ für eine grössere Vielfalt an jugendlichen Lebenswelten als beispielsweise ein Gymnasium.

Die Anzahl Interviews wurde auf vier beschränkt. Einerseits aufgrund zeitlicher Ressourcen, andererseits war es herausfordernd Expert:innen zu finden, welche sich für ein Interview zum Thema Verschwörungstheorien zur Verfügung stellten. Die interviewten Personen wurden im Kanton Zürich anhand des Zufallsprinzips ausgewählt.



## 5.3 Entwicklung des Interviewleitfadens

Nach Mayer (2004) sind die offen formulierten Fragen ein zentrales Merkmal eines Leitfadeninterviews. Es ermöglicht, dass die Interviewten auf Fragen frei antworten können (S. 36).

Für die Forschung werden fünf bis sieben Leitfragen formuliert und mit Stützfragen ergänzt (siehe Anhang). Laut Marotzki (2010) sollte der Gesprächsleitfaden nicht zu umfangreich sein, damit das Gespräch flexibel bleibt und nicht nach einem standardisierten Vorgangsschema gestaltet werden muss (S. 114). Der Leitfaden dient zur Orientierung im Gespräch und als Gedächtnisstütze (Marotzki, 2010, S. 114).

Die festgelegte Reihenfolge der Leitfragen muss nicht linear verlaufen. Der Interviewleitfaden soll mehr zur Orientierung und Gedankenstütze dienen, damit keine wesentlichen Aspekte vergessen gehen (Meuser & Nagel, 1991, S. 455-457). In der Durchführung der Interviews wird darauf geachtet, dass die Fragen nicht starr abgehandelt werden, damit die nötige Offenheit gewährleistet werden kann.

## 5.4 Datenerhebung

Wie schon im Kapitel 5.2 erwähnt, war es herausfordernd Expert:innen ausfindig zu machen, welche bereit waren an einem Interview teilzunehmen. Einige Ortschaften im Kanton Zürich agieren mit einer Schlüsselperson, welche über mehrere Schulhäuser die Verantwortung trägt. Zwei Schlüsselpersonen wurden kontaktiert. Das war aufwändig und benötigte zeitliche Ressourcen. Schlussendlich konnte aufgrund der genannten Organisationsstrukturen kein Direktkontakt zu den Schulsozialarbeitenden hergestellt werden. Aus diesem Grund wurden in der Folge nur Ortschaften im Kanton Zürich gewählt, wo ein direkter Kontakt mit einer Schlüsselperson möglich war. Zuerst wurde mit den jeweiligen Schulsozialarbeitenden telefonisch Kontakt aufgenommen. In einem weiteren Schritt erhielten alle per Mail erste Informationen zum Interview sowie mögliche Terminvorschläge.

Durch eine Einwilligungserklärung (siehe Anhang B), welche im Voraus per Mail zugesandt wurde, gaben die Personen zur Tonaufnahme, zur freiwilligen Durchführung und zur Verwendung der Daten ihre Zustimmung. Gleichzeitig sicherte die Einwilligungserklärung eine Anonymisierung der Person, der Organisation und einen vertraulichen Umgang mit den Daten zu.

Die Interviews wurden vor Ort oder online durchgeführt, je nach Wunsch der interviewten Person. Es nahmen jeweils zwei der drei Autorinnen an einem Interview teil. Eine Person war zuständig für die Gesprächsleitung. Die andere Person stellte ergänzende Fragen und überprüfte, ob alle Fragen im Interview abgedeckt wurden. Ein Interview dauerte circa eine Stunde.

## 5.5 Vorgehen bei der Datenauswertung

Die Auswertung der Daten wurde nach dem Verfahren von Michael Meuser und Ulrike Nagel vorgenommen. Dadurch konnte der Gegenstand "Schule" stärker ins Zentrum gerückt werden, anstatt den Fokus auf die einzelnen interviewten Personen zu lenken. Die einzelnen Schritte werden nachfolgend beschrieben.

**1. Schritt:** Die aufgezeichneten Interviews werden transkribiert. Gemäss Meuser und Nagel (1991) werden im Expert:inneninterview überflüssige Pausen, Stimmlagen sowie weitere nonverbale oder parasprachliche Elemente nicht zum Gegenstand der Interpretation (S. 455). Daher wurden diese Elemente bei der Transkription nicht miteinbezogen. Nach Meuser und Nagel (1991) ist eine vollständige Transkription nicht der Normalfall und hängt vom Diskursverlauf ab. Bei nutzbringenden Interviews kann eine vollständige Transkription sinnvoll sein. Ansonsten kann selektiv transkribiert werden, damit die relevanten Aspekte erfasst werden (S. 455-456). Um keine wichtigen Aussagen zu übersehen oder voreilig auszuschliessen, wurde jeweils die ganze Tonaufnahme transkribiert. Um zeitliche Ressourcen zu sparen, wurde die schweizerdeutsche Aufzeichnung direkt bei der Transkription in Schriftsprache übersetzt.

**2. Schritt:** Durch das Paraphrasieren wird die Komplexität des Transkripts und der Aussagen reduziert. Es muss darauf geachtet werden, dass die Paraphrasen textgetreu in eigenen Worten wiedergegeben werden und keine wichtigen Aspekte oder Themen verloren gehen. Dies gelingt am erfolgreichsten, wenn die Gesprächsinhalte chronologisch paraphrasiert und durch Signalsätze (wie beispielsweise «die interviewte Person beschreibt, äussert sich, erzählt über, gelangt zu dem Urteil usw.») wiedergegeben werden (Meuser & Nagel, 1991, S. 455-457). Laut Meuser und Nagel (1991) ist es wichtig, die Inhalte nicht durch voreiliges Klassifizieren zu verzerren oder auszulassen (S. 457).

**3. Schritt:** Den Paraphrasen werden Überschriften zugeordnet. Eine paraphrasierte Aussage kann mit einer oder mehreren Überschriften bezeichnet werden. Danach werden Überschriften mit gleichen oder vergleichbaren Themen zusammengestellt und mit einer Hauptüberschrift versehen. Dieser Schritt soll einer stärkeren Übersicht des Textes dienen (Meuser & Nagel, 1991, S. 457-459).

**4. Schritt:** Die einzelnen verarbeiteten Interviews mit ihren Überschriften und Hauptüberschriften werden zusammengeführt. Aussagen, welche gleiche oder ähnliche Aspekte behandeln, werden zusammengestellt und die Überschriften und Hauptüberschriften werden bei Bedarf weiter vereinheitlicht. Nebst dem Zusammenfügen ist es wichtig, die Zuordnung auf Vollständigkeit, Nachvollziehbarkeit und Validität zu prüfen (Meuser & Nagel, 1991, S. 459-461).

**5. Schritt:** Die vereinheitlichten Hauptüberschriften werden in Kategorien übersetzt. Diese Kategorien sind möglichst nahe an den beschriebenen Theorien im Kapitel 3. Somit werden die Verknüpfungsmöglichkeiten erleichtert und die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse unterstützt (Meuser & Nagel, 1991, S. 462-463).

**6. Schritt.** Für die Darstellung der Ergebnisse wird der relevante Inhalt der Interviews in den Kategorien systematisch geordnet und innerhalb einer Kategorie in Zusammenhang gebracht (Meuser & Nagel, 1991, S. 463). Die Ergebnisse der Interviews sind im Kapitel 6 abgebildet.

Im Verlauf der einzelnen Schritte wird fortwährend gemeinsam abgeglichen, um persönliche Interpretationen zu minimieren und die Perspektive aller Autorinnen einzubeziehen. In den Schritten zwei, drei und fünf wird jeweils das erste Interview gemeinsam bearbeitet, damit die Autorinnen ein einheitliches Verständnis erhalten. Die restlichen Interviews werden untereinander aufgeteilt. Die Schritte vier und sechs lassen viel Raum für Interpretationen. Aus diesem Grund ist es für den Austausch und die Auseinandersetzung mit dem gesamten Material wichtig, diese beiden Schritte gemeinsam in der Gruppe zu tätigen. Der Abgleich, der Austausch und die gemeinsame Auseinandersetzung ist wichtig, da alle drei Autorinnen einen anderen Erfahrungshintergrund mitbringen und den Blickwinkel aus drei unterschiedlichen Fachrichtungen der Sozialen Arbeit einbringen.

Zudem muss beachtet werden, dass die Erfahrungen und Haltungen der Autorinnen teilweise in die Forschung ungewollt miteinfließen. In einer qualitativen Forschung ist es kaum möglich, ein:e völlig neurale:r Beobachter:in zu sein.

## 6 Darstellung der Ergebnisse

Dieses Kapitel vermittelt einen Einblick in die erhobenen Daten der Leitfadenterviews. Die Ergebnisse aus der Forschung wurden von den Autorinnen gemäss dem soeben beschriebenen Vorgehen zur Datenauswertung in Kategorien eingeteilt (siehe Tabelle 2). Diese wurden für eine bessere Übersicht in drei Oberkategorien verdichtet. Anschliessend werden die Ergebnisse zusammengefasst und beschrieben.

Oberkategorien	Kategorien
Bildungsstrukturen	SSA
	Kooperation und Interdisziplinarität
Mediennutzung	Medienkompetenz
	Prävention
Einflussfaktoren Verschwörungstheorien	Digitalisierung
	Lebenswelt Jugend
	Sozialisation
	Wahrnehmung und Wirklichkeit

Tabelle 2: Kategorien (eigene Darstellung)

## 6.1 Bildungsstrukturen

Die SSA als Teil des schweizerischen Bildungssystems wird im nächsten Unterkapitel dargestellt, wobei sowohl auf die Einbettung im Schulsystem als auch auf deren Methodik und deren Umgang mit Verschwörungstheorien eingegangen wird. Das Handlungsprinzip Kooperation und Interdisziplinarität wird, aufgrund des Umfangs, in einem separaten Unterkapitel beleuchtet.

### 6.1.1 Schulsozialarbeit

**Einbettung der SSA im Schulsystem:** Eine interviewte Person beschreibt die SSA als eine Art Stabstelle, welche im Schulsystem der Leitung Sonderpädagogik unterstellt ist. Die Leitung Sonderpädagogik betreut an diesem Ort drei Sekundarschulhäuser. Zwei Befragte schildern, dass jeweils eine Person für ein Schulhaus zuständig ist.

Eine weitere interviewte Person führt aus, dass ein Schulhaus auch von mehreren Schulsozialarbeitenden unterstützt wird. In diesem konkreten Fall arbeiten eine weibliche Schulsozialarbeitende und ein männlicher Schulsozialarbeitender im gleichen Schulhaus. Somit kann genderspezifisch gearbeitet werden.

Alle vier interviewten Personen erwähnen, dass die SSA eine unterstützende, organisatorische und beratenden Funktion innerhalb der Schule innehat. Eine

befragte Person umschreibt die Aufgaben der SSA als sehr vielfältig, welche von einfacheren bis zu anspruchsvollen und komplexen Themen, wie beispielsweise Suizid, reichen. Der:die Schulsozialarbeitende:r muss dann abschätzen, welcher Handlungsbedarf notwendig und angemessen ist. Eine befragte Person beschreibt, dass die SSA sehr eigenständig arbeitet und Termine und Aufgaben selbständig koordinieren muss.

SSA 4: «Also, als SSA arbeitet man relativ allein. Ich arbeite zwar mit meinem Arbeitskollegen im Team, weil wir ungefähr 600 Schüler:innen haben, aber den gesamten Tagesablauf plant man selbst» (Z. 4-6).

**Inanspruchnahme des Angebotes der SSA:** Das Angebot der SSA wird von drei befragten Personen als ein freiwilliges Angebot beschrieben. Alle Interviewten äussern, dass sich die Jugendlichen selbständig bei der SSA melden können.

Wiederum äussern alle vier Befragten, dass die Jugendlichen von den Lehrpersonen teilweise verpflichtet werden, mindestens einmal die Beratung bei der SSA in Anspruch zu nehmen. Die Weiterführung von Beratungsterminen ist danach freiwillig.

SSA 2: «Die müssen dann zu mir in die Beratung kommen. Nicht auf dieser Freiwilligkeit basierend, wie ich vorher gesagt habe, sondern das Beratungsgespräch wird ihnen auf erzwungen und so sehen sie im besten Fall, dass ihnen das was bringt und dann kommen sie nochmals oder gehen dann freiwillig das Angebot aufsuchen» (Z. 12-15).

Um die Jugendlichen auf das Angebot der SSA aufmerksam zu machen, besucht eine befragte Person Anfang Jahr alle Klassen und stellt sich und das Angebot der SSA vor. Eine weitere interviewte Person erwähnt, dass sich die SSA durch die Präsenz auf dem Pausenplatz oder im Teamzimmer sichtbar macht.

Alle vier interviewten Personen erwähnen die Wichtigkeit der Schweigepflicht der SSA gegenüber Dritten. Die Schweigepflicht der SSA gilt solange sich die Jugendlichen nicht selbst gefährden.

SSA 2: «(...) wenn jemand erzählt, dass er raucht, dann bin ich ja nicht aufgefordert, dies der nächsten Bezugsperson gleich mitzuteilen. Aber wenn er jemand anderen oder sich selbst verletzen möchte, dann kann ich diese Information nicht bei mir lassen» (Z. 139-142).

**Methodik der SSA:** Die Settings der Schulsozialarbeitenden wurden unterschiedlich beschrieben. Alle vier interviewten Personen haben den Fokus auf Einzelgesprächen. Teilweise werden Peers in den Beratungen beigezogen, teilweise nicht. Eine befragte Person äussert, dass jede SSA anders arbeitet und demnach Klasseninterventionen unterschiedlich stark durchgeführt werden. Die befragte Person kennt Schulsozialarbeitende, die überhaupt keine Klasseninterventionen durchführen.

SSA 1: «Wir arbeiten auch manchmal in Klassen, aber nicht so viel. Ich weiss, dass andere Schulsozialarbeitende das gar nicht machen» (Z. 39-40).

Die interviewten Personen erwähnen unterschiedliche Handhabungen, worauf eine SSA achten und wie sie ihre Arbeit gestalten sollte. Nachfolgend werden einzelne Punkte beschrieben:

- **Vertrauen:** Eine Vertrauensbasis mit den Jugendlichen erläutern zwei befragte Personen als wichtig in der Arbeit als Schulsozialarbeitende. Dadurch wissen die Jugendlichen, dass sie sich in einem geschützten Rahmen bewegen und dass ihnen danach keine Konsequenzen drohen.
- **Kommunikation:** Eine klare Kommunikation in Alltagssprache gilt des Weiteren als zentral, damit die Jugendlichen den Inhalt der Beratung verstehen.
- **Aktuelle Themen:** Eine weitere interviewte Person findet es wichtig, dass aktuelle Themen aufgegriffen und bearbeitet werden.

- **Aktives Zuhören:** Zwei Befragte betonen die Wichtigkeit, dass Fragen gestellt und aktiv zugehört wird. So kann sichergestellt werden, dass verstanden wird, was ein Jugendlicher konkret meint.

Gemäss einer befragten Person haben viele Jugendliche das Handy bei den Beratungen dabei. Das eignet sich, um gemeinsam Informationen auf digitalen Medien zu recherchieren und den Inhalt zu reflektieren. Wie umfassend sich die SSA mit den neuen digitalen Tools auseinandersetzen soll, hinterfragt eine interviewte Person.

SSA 3: «Hier merke ich, dass ich mich aufgrund meines Berufes damit beschäftigen sollte. Aber soll ich die aktuellen Apps auf das Geschäftshandy laden? Nur schon aus Datenschutzgründen bin ich etwas unsicher und ambivalent. Einerseits sollte man ein wenig wissen, wovon sie sprechen, und andererseits finde ich, dass ich nicht mehr überall mitmachen muss» (Z. 320-323).

**Der Umgang der SSA mit Verschwörungstheorien:** In den vier befragten Schulen sind laut den interviewten Personen Verschwörungstheorien kein grosses Thema. Es gab ein konkretes Beispiel von einer Schülerin, die an die Flat Earth Society glaubte und ein weiteres Beispiel von einem Schüler, der an alles Mögliche glaubte. Bei den restlichen Beispielen ging es vermehrt um Radikalisierungen. Die Interviewten erwähnen, dass ihnen nicht alle Themen der Jugendlichen geläufig sind.

SSA 2: «Ich hätte jetzt dazu gesagt, dass Verschwörungstheorien im Rahmen von der ganzen Covid-Thematik bestimmte Verschwörungstheorien grundsätzlich im Raum oder in der Gesellschaft sind und sich da verschiedene Gruppierungen dabei vielleicht gesammelt haben, aber ich habe es nie an unserer Schule bemerkt»  
(Z. 62-65).

Warum Verschwörungstheorien kein Thema sind, könnte laut einer befragten Person daran liegen, dass man bei den Jugendlichen nicht nachfragt.



SSA 1: «Man kommt nicht in Berührung mit der Verschwörungsthematik, da man nicht nachfragt» (Z. 196-197).

Wenn die Thematik der Verschwörungstheorien aufkommen würde, sei es nach Aussage einer befragten Person wichtig, gut hinzuhören und herauszufinden, was wirklich dran ist, so wird es auch bei anderen Themen der Jugendlichen gemacht. Da die SSA wenig Berührungspunkte mit dem Thema Verschwörungstheorien hat, sei es laut einer interviewten Person wichtig, sich mit spezialisierten Fachpersonen auszutauschen. Eine weitere befragte Person erachtet es als zentral, dass der:die Jugendliche ernst genommen wird, in dem was er:sie glaubt oder sich vorstellt.

Wenn die Thematik Verschwörungstheorie eine ganze Klasse betreffen würde, sei laut einer befragten Person, eine Klassenintervention eine gute Möglichkeit das Thema anzugehen.

SSA 2: «Wenn jetzt jemand als Provokation einen Hitler-Gruss macht, dass ich mit den Jugendlichen wirklich schaue, was ist da dran. Ist es eine Eintagsfliege oder eine Provokation, weil sie das im Geschichts-Unterricht besprochen haben und sie merken irgendwie, dass sie ihre Umwelt damit wahnsinnig irritieren können. Oder ist da noch mehr dahinter? Was bringt die Jugendlichen oder die Menschen dazu sich mit solchen Themen zu beschäftigen? Was interessiert sie? Was führt sie sonst dazu?» (Z. 110-116).

**Kritische Worte zum Schulsystem:** Eine interviewte Person hinterfragt die Strukturen des Schulsystems und sieht die SSA als Unterstützung des lückenhaften Schulsystems. Denn nicht jede:r Jugendliche:r kann in die Rahmenbedingungen der Schule eingefügt werden.

SSA 1: «Also, die Schule hat viele Mängel ... und zum Teil bin ich auch hier, damit das Schulsystem funktioniert» (Z. 52-54).

Eine befragte Person sieht ein Problem darin, dass der Auftrag der SSA nicht klar definiert ist. Oftmals besteht die Erwartungshaltung, dass sich die SSA um gewisse Themen kümmern sollte, wie beispielsweise um die Prävention

oder die Medienpädagogik. Im Lehrplan 21 ist aber klar verankert, dass dies Aufgabe der Lehrpersonen sei.

SSA 3: «Oftmals ist die Erwartung der Schule, dass die SSA sich darum kümmern müsste und das ist nicht unser Auftrag, dies umzusetzen» (Z. 372-373).

### 6.1.2 Kooperation und Interdisziplinarität

**Zusammenarbeit mit Lehrpersonen:** Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wird von drei Interviewten als gut beschrieben. Die Arbeit der SSA wird von den Lehrpersonen geschätzt.

SSA 3: «Die Zusammenarbeit läuft gut. Es wird auch geschätzt. Also wir müssen nicht gross Werbung machen, sondern sie kommen wirklich. Wir sind hier sehr akzeptiert. Und das macht die Arbeit natürlich einfacher» (Z. 75-77).

Informeller Austausch findet im Teamzimmer statt und regelmässig konsultieren die Lehrpersonen die Schulsozialarbeitenden für Beratungen zu bestimmten Situationen im Schulalltag. Eine befragte Person teilt mit, dass ziemlich viele Besprechungen stattfinden.

Zwei interviewte Personen erwähnen explizit, dass die Lehrpersonen mit Aufträgen auf die Schulsozialarbeitenden zukommen müssen. Eine interviewte Person sagt zudem, dass die Mitarbeitenden der Schule bei schwierigen Themen, zu denen unterschiedliche Meinungen herrschen, schweigen und sich nicht untereinander darüber austauschen. Dies war beispielsweise mit dem Thema Corona so.

SSA 1: «Wir haben eine klare Haltung. Wir reden nicht darüber» (Z. 510).

**Zusammenarbeit mit Institutionen/Organisationen:** Die Schulsozialarbeitenden sind mit diversen Institutionen und Organisationen vernetzt. So haben alle Kontakt mit der Polizei, welche wie bereits erwähnt, zu Sicherheit im Internet unterrichtet. Des Weiteren nennen zwei Interviewte den Austausch mit der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, wobei alle

befragten Personen den Austausch mit Psycholog:innen bei diversen Beratungsstellen sehr schätzen. Dieselben zwei Befragten stehen auch mit dem Kinder- und Jugendhilfezentrum in Kontakt. Zwei erwähnen die Vernetzung mit anderen Schulsozialarbeitenden in der Region für Intervention und Supervision. Auch die Jugendarbeit innerhalb der Gemeinde sowie der Verein «zischtig.ch», der sich für eine solide Bildung und Prävention in Medienkompetenzen für Kinder und Jugendliche einsetzt, wird von zwei Interviewten genannt. Folgende Institutionen und Organisationen, mit welchen die Schulsozialarbeitenden teilweise vernetzt sind, werden in je einem Interview genannt: Asylorganisationen, Jugend- und Berufsberatung, evangelisch-reformierte sowie katholische Kirche, Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde, Sozialdienst, Castagna und Kokon in Zürich.

**Zusammenarbeit mit Eltern:** Alle interviewten Personen erwähnen, dass sie eher wenig mit den Eltern zusammenarbeiten. Zum einen nennen zwei Befragte, dass sie vermehrt mit gleichaltrigen Schüler:innen zusammenarbeiten, da in diesem Alter die Peers wichtiger sind als die Eltern.

SSA 1: «Also bei den 14- bis 15-jährigen arbeite ich wenig mit den Eltern zusammen, weil die Peers momentan ihre wichtigere Gruppe sind» (Z. 79-80).

SSA 3: «Und dann gibt es auch Elternarbeit. Das ist aber eher ein wenig im Hintergrund, weil die Schüler:innen in einem Alter sind, in dem man eher mit den Schüler:innen selbst arbeitet» (Z. 58-59).

Zudem sagt eine befragte Person, dass sie in der Zusammenarbeit mit den Eltern nicht viel machen können, da sie, wie schon erwähnt, der Schweigepflicht unterstellt sind. Zwei der Interviewten teilen mit, dass sie teilweise an den Elternabenden mit dabei sind. Des Weiteren erwähnen zwei befragte Personen, dass sie keine Elternberatung anbieten, sondern die Eltern bei komplexen Fragestellungen an entsprechende Fachstellen weiterleiten.

SSA 2: «Denn es kann schon sein, dass sie einmal kommen und dann vielleicht noch einmal mit ihren Kindern zusammen, aber grundsätzlich bieten wir hier keine Elternberatung an. Ich werde sie dann eben weiterempfehlen oder vermitteln»

(Z. 37-39).

**Zusammenarbeit mit Schüler:innen:** In Bezug auf die Zusammenarbeit wird in den Interviews vor allem auf die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, Organisationen und Lehrpersonen und nicht auf die Schüler:innen fokussiert. Die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen findet bei allen interviewten Personen hauptsächlich in Form von Einzelberatungen statt.

## 6.2 Mediennutzung

Das nachfolgende Unterkapitel gibt Einblick in die Medienkompetenz. Zum einen in die Vermittlung in der Schule und zum anderen in die von den Schulsozialarbeitenden eingeschätzten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen. Danach wird in einem weiteren Unterkapitel auf Prävention im Allgemeinen und in Bezug auf Verschwörungstheorien und Medienkompetenz im Speziellen eingegangen.

### 6.2.1 Medienkompetenz

**Vermittlung Medienkompetenz in der Schule:** Alle vier Interviewten erwähnen, dass die Vermittlung der Medienkompetenz im Modul «Medien und Informatik» im Lehrplan 21 verankert ist. Alle betonen, dass damit die Verantwortung zur Vermittlung von Medienkompetenz an die Jugendlichen bei den Lehrpersonen liegt. Damit eine umfassende Medienkompetenz gewährleistet werden kann, müsste laut einer befragten Person, die Einsicht der Schule bestehen, dass den Schulsozialarbeitenden mehr Aufgaben im Bereich Medienkompetenz übertragen werden sollten. Seit der Einführung des Lehrplan 21 hat die SSA lediglich eine unterstützende Funktion inne, insofern ein Bedarf vonseiten der Lehrpersonen vorhanden ist. Eine befragte Person findet, dass

man im Bereich der Medienkompetenz viel mehr vermitteln könnte. Eine andere interviewte Person hinterfragt hingegen, ob eine zusätzliche Förderung vonseiten der SSA in Anbetracht des Lehrplan 21 überhaupt nötig ist.

SSA 2: «Ich gehe davon aus, genauso wie die Lehrpersonen für Geografie wissen, was sie tun und was sie in ihrem Fach unterrichten, machen es auch die Lehrpersonen für Medien und Informatik. Das mache ich mir ein bisschen einfach. Aber eigentlich soll es im Lehrplan abgedeckt sein. Deswegen frage ich mich, ob es wirklich noch mehr braucht» (Z. 341-344).

SSA 3: «Aber eigentlich könnte man viel mehr machen. Aber das ist auch auf freiwilliger Basis. Die Lehrpersonen können auf uns zukommen. Wir haben viel Material. Aber es ist nicht fix in den Doppellektionen verankert» (Z. 269-271).

Laut einer befragten Person wird der Auftrag der SSA bezüglich Medienkompetenz darin gesehen, dass die SSA kontrolliert, dass die festgelegten Themen des Lehrplan 21 umgesetzt werden. Indem die Schulsozialarbeitenden bei den Lehrpersonen nachfragen, ob ein spezifisches Thema abgehandelt oder ob ein Elternabend für das Thema organisiert wurde, kann diese Kontrollfunktion umgesetzt werden. Die Schulsozialarbeitenden können dadurch Themen einbringen und aktuell halten.

Alle vier Befragten wissen nicht konkret was das Fach «Medien und Informatik» beinhaltet, welche konkreten Themen abgehandelt werden und ob dies ausreichend für eine gute Medienkompetenz ist.

SSA 1: «... dies ist ja jetzt ein Fach. Medien und Informatik. Deshalb weiss ich momentan nicht mehr so genau, wie das ist» (Z. 292-293).

SSA 2: «Inwiefern dies nun einen Einfluss auf die Mediennutzung bei Jugendlichen hat, weiss ich nicht ganz genau» (Z. 222-223).

Alle Interviewten geben an, dass ergänzend zu den Unterrichtslektionen im Fach «Medien und Informatik» die Polizei in die Schule kommt und über folgende Themen informiert: Sicherheit und Umgang im Internet, Cybermobbing, Recht im Digitalen. Dabei wird ersichtlich, dass der Zeitpunkt, wann die Polizei in der Schule unterrichtet und in welcher Schulstufe, je nach Schule unterschiedlich ist.

SSA 1: «Wir haben manchmal so Thementage, da kommt die Polizei und unterrichtet über Sicherheit im Netz, Cybermobbing und die rechtliche Situation» (Z. 176-177).

Zwei der interviewten Personen erwähnen das Angebot «zischtig.ch», welches zum Thema Sicherheit und Kompetenz im Internet Schulungen anbietet. In einer Schule wird dieses Angebot ergänzend zum Lehrplan 21 fix in der zweiten Sekundarschule durchgeführt. In einer anderen Schule wurde das Programm einmal in einem Schuljahr durchgeführt. In dieser Schule können die Lehrpersonen dieses Angebot freiwillig und nach Bedarf über die Schulsozialarbeitenden organisieren lassen, weshalb es nicht fix integriert ist. Die anderen beiden Schulen erwähnen dieses Angebot nicht.

SSA 2: «Dann haben wir in der 2. Sek. «zischtig.ch» in jeder Klasse. Das ist so ein Angebot zur Medienkompetenz-Förderung aus Uster. Die machen Workshops zur Förderung von Medienkompetenz und setzen sich diesbezüglich mit den Jugendlichen immer sehr gut auseinander» (Z. 228-231).

**Einschätzung Medienkompetenz der Jugendlichen:** Die Einschätzung zur Medienkompetenz der Jugendlichen fällt in den Interviews unterschiedlich aus. Eine interviewte Person erachtet die Medienkompetenz generell als sehr schlecht. Bei den anderen drei Interviewten geht hervor, dass alle Stufen von gut bis schlecht vertreten sind. Aus drei Befragungen ist ersichtlich, dass eine Begleitung, beispielsweise durch die Eltern oder andere Bezugspersonen, sich in der Medienkompetenz der Jugendlichen widerspiegelt und für die Förderung der Medienkompetenz als wichtig erscheint.

SSA 1: «Die Medienkompetenz der Jugendlichen schätze ich tief ein.» (Z. 360) «Weil man glaubt, dass sie viel können. Aber sie können wirklich nicht viel. Das habe ich erst mit der Zeit gelernt» (Z. 364-365).

SSA 3: «Ich schätze die Medienkompetenz der Jugendlichen unterschiedlich ein. Man merkt auch den Einfluss des Elternhauses, also wer ein Auge darauf hat oder auch Einschränkungen abmacht und Regeln aufstellt. Und solche, die einfach Zugang haben» (Z. 308-310).

**Medienkompetenz - Technologische Perspektive:** Über diesen Bereich wird in den Interviews wenig gesagt. Eine interviewte Person erzählt von einem Film, der den Schüler:innen gezeigt wird, damit sie hinter die Kulissen sehen und die Diskrepanz zwischen Realität und Film-Endergebnis verstehen können. Gleichzeitig wird in dieser Schule im Unterricht das Programmieren erlernt und dessen Funktionsweise indirekt vermittelt.

SSA 1: «Das Programmieren hilft auch zu erkennen, wie das Programm funktioniert» (Z. 301-302).

Über die Funktionsweise von Algorithmen wird in den Interviews zwar gesprochen, aber es wird nicht ersichtlich, inwiefern dieses Thema den Jugendlichen vermittelt wird.

**Medienkompetenz - Gesellschaftlich-kulturelle Perspektive:** Diesbezüglich erwähnen drei der Interviewten, dass viele der Jugendlichen Medieninhalte wenig bis gar nicht kritisch hinterfragen, respektive wenig bis keine Nachforschungen zu bestimmten Inhalten und deren Quellen machen. Zwei der befragten Personen erwähnen, dass Hintergrundwissen aus unterschiedlichen Disziplinen wie Politik und Geschichte nötig ist, um beispielsweise Fake News von wahren Nachrichten im Kontext einordnen und erkennen zu können.

SSA 1: «Die wenigsten schauen aktiv nach, welche Zusammenhänge bestehen und wer dahinterstecken könnte» (Z. 145-146).

SSA 3: «Die hinterfragen gar nichts. Sie konsumieren einfach. Und eben, wenn etwas Neues kommt und die Kolleg:innen dies super finden, dann wollen sie dabei sein» (Z. 341-342).

**Medienkompetenz - Anwendungsbezogene Perspektive:** Eine interviewte Person erwähnt, dass die Schule den Schüler:innen einen Laptop als Arbeitsmittel zur Verfügung stellt, um den Umgang damit zu lernen.

SSA 2: «Die Schule hat für jede:n Schüler:in einen Laptop zur Verfügung gestellt. Daher erhoffe ich mir, dass das Rundum-Programm damit dann auch abgedeckt wird, um mit dem adäquat umgehen zu können» (Z. 345-347).

Des Weiteren wird aus allen vier Interviews ersichtlich, dass die meisten Schüler:innen der Sekundarstufe ein Handy besitzen. Eine interviewte Person erwähnt, dass die Schüler:innen sehr schnell lernen digitale Medien und Systeme anzuwenden. Den konkreten Umgang damit lernen sie laut Aussage jedoch nicht.

SSA 3: «Aber sie sind da sehr zugänglich und lernen schnell. Kurse brauchen sie keine mehr, um all diese Medien zu nutzen. Aber den Umgang damit und die Selbstdisziplin lernen sie nicht. (...) Sie sind wirklich die ganze Zeit am Handy»  
(Z. 325-328).

### 6.2.2 Prävention

Prävention wird in allen vier Schulen unterschiedlich gelebt. Eine befragte Person erläutert, dass die SSA früher in Kooperation mit den Lehrpersonen Präventionstage zum Thema Medienkompetenzen organisiert hat. Heute ist dies Auftrag der Polizei.

Zwei interviewte Personen äussern, dass durch den Lehrplan 21 die Vermittlung von Medienkompetenz von den Lehrpersonen abgedeckt wird. Teilweise wird die SSA bei den Präventionsangeboten miteinbezogen.



Eine weitere befragte Person beschreibt die Arbeit der SSA zu circa einem Drittel als Präventionsarbeit und circa einem Drittel als Früherkennung und einem Drittel als Beratungsarbeit mit Schüler:innen, Lehrpersonen und Eltern. Diese Aufgabenteilung hat die SSA in einem Konzept verankert. Eine interviewte Person zeigt auf, dass die Früherkennung in der Praxis noch nicht wirklich umgesetzt wird, da die nötigen Austauschgefässe fehlen.

SSA 4: «Prävention ist extrem wichtig, gerade in diesen Zeiten, in der wir uns aktuell befinden» (Z. 172).

Um Prävention umzusetzen, arbeitet eine befragte Person im Klassensetting, da bei einem Thema meistens mehrere Jugendliche betroffen sind. Teilweise werden auch externe Fachpersonen, wie die Polizei oder der Verein «zischtig.ch», für die Präventionsarbeit in der Medienkompetenz eingesetzt. Eine interviewte Person erwähnt ein Coaching-Konzept, bei welchem die Lehrpersonen gemeinsam mit den Jugendlichen regelmässig Coaching-Gespräche führen. Dadurch werden Themen früh angesprochen und die SSA kann bei Bedarf einbezogen werden.

SSA 4: «Durch dass das sie regelmässige Coaching-Gespräche mit ihren Klassenlehrer:innen haben, glaube ich, dass wenn so etwas kommen würde, dass das auch frühzeitig aufgenommen werden könnte. Sehr viele haben ein gutes Verhältnis zu ihren Klassenlehrpersonen. Das ist auch der Grund, weshalb nach diesen Coaching-Gesprächen immer wieder mal Aufträge an mich kommen» (Z. 143-146).

In Bezug auf die Präventionsarbeit zum Thema Verschwörungstheorien sieht eine interviewte Person ihren Auftrag darin, den Umgang mit den Medien zu fördern. Das sei laut interviewter Person eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe.

Um eine gute Präventionsarbeit zum Thema Verschwörungstheorie und Medienkompetenz zu gewährleisten, müssten laut einer interviewten Person mehr Zeitressourcen generiert werden können. Eine weitere befragte Person

äussert das Problem der Zeitressourcen in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. In der Schule der befragten Person müssen die Lehrpersonen den Schulsozialarbeitenden pro Jahr sechs Doppellektionen zur Verfügung stellen. Alle weiteren Lektionen für Klasseninterventionen sind für die Lehrpersonen freiwillig. Durch den straffen Lehrplan ist es für die Lehrpersonen schon eine Herausforderung diese obligatorischen sechs Doppellektionen unterzubringen.

## 6.3 Einflussfaktoren Verschwörungstheorien

Die nächsten drei Unterkapitel geben einen Einblick in jene Ergebnisse, welche Jugendliche im Glauben an Verschwörungstheorien beeinflussen können. Die Themen Digitalisierung, Lebenswelt Jugend, Sozialisation, Wahrnehmung und Wirklichkeit werden dabei beleuchtet.

### 6.3.1 Digitalisierung

Die Interviewten erkennen sowohl Chancen als auch Risiken der Digitalisierung in Bezug auf die Jugendlichen. Eine grosse Chance der Digitalisierung sehen drei der Interviewten in der grossen Informationsquelle, welche das Internet und die sozialen Medien zur Verfügung stellen. Demgegenüber stellen sich eine Reihe von Risiken, welche in den Interviews sichtbar werden. Die Algorithmen und damit verbunden die einseitige Wissensaneignung sehen drei der befragten Personen als grosse Gefahr. Dabei geht eine befragte Person auch auf den Echokammer-Effekt ein, der im Kapitel 3.3.1 erklärt wurde. Des Weiteren nennen zwei der Befragten die Gefahr, aus der grossen Informationsdatenbank des Internets die richtigen und wertvollen Informationen herauszufiltern und von den Falschinformationen zu unterscheiden. Weitere Risiken, die jeweils von einer interviewten Person genannt werden, sind: Vergleichbarkeit im Internet, Trends zum Mitlaufen, virtuelle Kontakte zu Gleichaltrigen und die Veränderung der Kommunikation via soziale Medien. Ausserdem wird die Reichweite des Internets von einer Befragten angesprochen, virtuelle Kontakte können über eine viel grössere Distanz entstehen.

SSA 4: «Eine Chance ist sicher die Informationsquelle, wenn du dann weisst, wo die richtigen Informationen zu finden sind. Das ist eben auch gleichzeitig das Risiko» (Z. 289-290).

SSA 2: «Das Risiko ist, dass sie sehr einseitig unterwegs sind. Das machen ja auch die Algorithmen, meinetwegen auch TikTok oder Instagramm. Man ist dann in so einer Blase drin und wenn ich mich einmal für etwas interessiere, sicherlich ist das auch bei den Verschwörungstheorien der Grund, dann komme ich aus dieser Blase schwerlich heraus und bemerke gar nicht, wie sehr dies mein Denken beeinflusst. Man geht immer davon aus, dass es uns allen so geht» (Z. 288-293).

### 6.3.2 Lebenswelt Jugend

Drei von vier Befragten gehen davon aus, dass die Jugendlichen weniger Interesse an Verschwörungstheorien haben. Eine interviewte Person glaubt, dass die Jugendlichen durch die Medien mehr mit Fake News zu tun haben. Eine andere deutet an, dass das Wort Fake News oft bei den Schüler:innen falle, aber dass dies eher zu ihrer Jugendsprache gehört. Ausdrücklich wird erwähnt, dass sie mehr den jeweiligen Trends nachgehen oder etwas nachahmen. Wie fest sie sich mit diesen Themen jeweils auseinandersetzen, bleibt fraglich. Oft sind solche Trends nach kurzer Zeit wieder vorbei. Ausserdem bemerkt eine interviewte Person, dass ihre Schüler:innen wenig bis gar kein politisches Interesse haben. Eine befragte Person führt an, dass die Lernenden wenig Interesse an Erwachsenenthemen haben. Alle sind sich einig, dass sich die Jugendlichen mit anderen Themen beschäftigen. Sie kümmern sich mehr um alltägliche Themen, wie wer ist mit wem zusammen, was ist gerade Mode und so weiter.

SSA 2: «Naja, wenn sich meine Vermutung bestätigt, dann höre ich, dass die Jugendlichen noch gar nicht so politisch interessiert sind. Ich glaube, sie sind in der Praxis noch nicht gefährdet solchen Verschwörungstheorien zu folgen» (Z. 313-315).

Wie bereits in den Ergebnissen im Kapitel 6.2.1 erwähnt, spielt das Handy eine wichtige Rolle im Leben der Jugendlichen. Zwei Interviewte führen an, dass sie aufgrund der Handys weniger miteinander sprechen. Drei Schulen haben mindestens für das Schulzimmer ein Handyverbot erteilt. Drei Befragte geben an, dass die Jugendlichen im Alter zum Gamen sind, wobei eine Person glaubt, dass die männlichen Jugendlichen davon mehr betroffen sind als die weiblichen.

SSA 4: «Ja voll und das habe ich oft. Dann haben sie Chats untereinander und schreiben miteinander, dann gibt es einen Streit und werfen einen raus, dann gibt es einen nächsten Chat und sie reden. Das ist ein riesiges Risiko. Sie sprechen wirklich weniger miteinander. Vor allem wenn sie sich gegeneinander aufregen, dann sprechen sie nicht mehr miteinander, dann «ficken» sie sich im Internet gegenseitig an, auf WhatsApp, TikTok, Insta oder so» (Z. 312-316).

Die Identitätssuche der Jugendlichen wird von zwei Schulsozialarbeitenden thematisiert. Eine interviewte Person spricht von Pubertätsstress. Alle drei sind der Meinung, dass die Schüler:innen in Krisensituationen anfälliger für Radikalisierungen sind. Eine befragte Person stellt für sich die Hypothese auf, dass Jugendliche Halt suchen, wenn sie sich in einer Krise befinden. Weiter nennt dieselbe Person, dass sich Jugendliche während der Pubertät oft von den erwachsenen Menschen nicht verstanden fühlen und sich in gleichgesinnte Gruppen, sogenannte Peer-Groups, flüchten.

SSA 3: «Diese Auseinandersetzung mit sich selbst: Wer bin ich und was macht mich aus? Dann lässt man sich allenfalls schnell auf solche Themen ein. Oder aus einer Krisensituation heraus, wo man ein Thema sucht» (Z. 224-226).

### 6.3.3 Sozialisation

Es zeigt sich eindrücklich, dass alle Interviewten überzeugt sind, dass der Glaube an Verschwörungstheorien vom Elternhaus kommen muss. Wenn die

Eltern an Verschwörungstheorien glauben, dann tragen dies die Jugendlichen sehr wahrscheinlich mit in die Schule. Eine interviewte Person erwähnt, dass die Jugendlichen in der Pubertät immer noch ziemlich elterngläubig sind. Drei Befragte vergleichen es mit der Religion oder mit einer rechtsextremen Haltung, die den Ursprung oft im Elternhaus haben, wo sich radikales Gedankengut entwickeln kann.

SSA 4: »Ich habe ganz fest das Gefühl, dass das bereits in der Familie aufkeimen müsste. Da habe ich wirklich das Gefühl, dass dort irgendwie eine Tendenz bereits vorhanden sein muss. Ich merke das beispielsweise auch bei rassistischem Verhalten, das kommt immer von zu Hause. Das ist wirklich so, auch mit der Religion. Es gibt viele die auf ihre Religion pochen, ja das ist meine Religion und man darf nichts dagegen sagen, dass sind die Eltern dahinter. Das ist ja auch irgendwie ein bisschen klar, weil sie ja zwischen 12 und 16 Jahren sind« (Z. 327-332).

Es wird nie direkt über Erziehung gesprochen, aber es wird immer wieder erwähnt, dass die Eltern mit den Jugendlichen Regeln aushandeln müssen. Gerade bei der Mediennutzung nennen zwei interviewte Personen, dass die Eltern da ebenfalls in der Verantwortung stehen müssen. Bei einer von Schulsozialarbeitenden durchgeführten Umfrage in einem Schulhaus, wurde festgestellt, dass die Jugendlichen teilweise sieben bis zehn Stunden Bildschirmzeit pro Tag haben. Der:die zuständige Schulsozialarbeitende dieser Schule erwähnt daraufhin im Interview, dass die Eltern teilweise überfordert mit der Mediennutzung ihrer Kinder sind und nicht wissen, wie sie sich gegenüber ihren Kindern verhalten sollen.

SSA 3: «Kurse brauchen sie keine mehr, um all diese Medien zu nutzen, aber der Umgang und die Selbstdisziplin lernen sie nicht. Dort müsste man im Elternhaus hinschauen, mit gamen usw. Sie sind wirklich die ganze Zeit am Handy« (Z. 324-327).

Eine interviewte Person glaubt, dass Verschwörungstheorien in Krisenzeiten durch Angst und Unsicherheit in der Gesellschaft ausgelöst werden. Mehrmals wird in den Interviews erwähnt, dass Jugendliche während der Pubertät Halt suchen und diese in Peer-Groups finden. Eine befragte Person erklärt, dass Gruppierungen stattfinden und dass sich die Jugendlichen durch diesen Zusammenschluss stärker fühlen. Eine weitere Person fügt an, dass Ausschluss unbedingt verhindert werden soll. Es wird das Beispiel eines Mädchens genannt, welches an die Flat Earth Society glaubt und dadurch in Gefahr stand von Ausschluss betroffen zu sein.

SSA 4: «Ich glaube, das kann dann schon weitergehen und es kann Gruppen geben, die sich finden. Wenn z.B. ein Moslem bei uns «angefickt» wird, dann schliessen die sich zusammen und dann sind sie stärker als Gruppe, das ist dann schon so» (Z. 333-336).

#### 6.3.4 Wahrnehmung und Wirklichkeit

Zwei von vier Interviewten sind der Meinung, dass ein Gerücht oder ein Internetbeitrag zur Wahrheit wird, wenn sie es mehrmals hören oder sehen. Das kann dann für die Jugendlichen zu einem eingeschränkten Sichtfeld führen. Ebenso erwähnt eine befragte Person, dass Bildwerbung auf sozialen Medien Einfluss auf junge Menschen haben kann.

SSA 1: «Das ist bei uns ja auch so. Bildwerbung spricht für sich. Und wenn sie dann irgendwo zehnmal auf Tiktok oder so dasselbe erhalten, dann glauben die allermeisten das. Aber meistens sind sie zum Glück an Blödsinn interessiert» (Z. 187-189).

Eine weitere befragte Person deckt auf, dass es im Zusammenhang mit einer Messerstecherei eine Art Verschwörungstheorie an der Schule gegeben hat. Es hat sich ein Konstrukt aufgebaut, was nicht bewiesen werden konnte. Die interviewte Person glaubt, dass man gerne eine:n Schuldige:n sucht. Hinter diesem Verhalten stecken Ängste und Unsicherheit.

Drei von vier Interviewten stellen für sich die Hypothese auf, dass Jugendliche, die sich in einer Krise befinden, anfälliger für Verschwörungstheorien sind. Zwei Befragte sind der Ansicht, dass eher ältere Menschen ein Interesse an Verschwörungstheorien haben. Dabei werden die Berufsschüler:innen oder die Lehrpersonen als Beispiel genannt. Im Zusammenhang mit Verschwörungstheorien war immer auch die Coronapandemie ein Thema. Dabei erwähnt eine befragte Person, dass Skeptiker:innen der Coronapandemie oftmals Menschen sind, von denen man es nicht erwarten würde, wie beispielsweise Nachbarn.

SSA 1: «Es wäre interessant in der Berufsschule, wenn man dort eine Umfrage machen würde und sie ehrlich antworten würden. Bei 19-, 20- oder 18-jährigen, dort kann ich mir das schon vorstellen» (Z. 541-543).

## 7 Interpretation der Ergebnisse

Dieses Kapitel geht der Frage nach, welche Berührungspunkte die SSA der Sekundarstufe I mit Verschwörungstheorien hat und welche Zusammenhänge im Umgang mit Verschwörungstheorien erkennbar sind. Dabei werden die im vorgängigen Kapitel dargestellten Ergebnisse in Zusammenhang mit den theoretischen Bezügen aus dem dritten Kapitel gebracht, interpretiert und diskutiert. Es ist zu beachten, dass anhand der vier durchgeführten Interviews keine abschliessenden Aussagen für die gesamte SSA gemacht werden können, dennoch geben sie wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung der Profession der Sozialen Arbeit.

### 7.1 Zugang und Vernetzung

Wie schon im Kapitel 3.2.2 erwähnt, sind starke und stabile Beziehungen für den Menschen zentral (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 22-24). Nach Zimmermann und Iwanski (2013) entwickeln Jugendliche vor allem eine enge und emotionale Beziehung zu den Peers (S. 7, 21). Diese Aussage bestätigt sich in den Interviews. Aus diesem Grund werden Peers teilweise bei den Einzel-

beratungsgesprächen in der SSA beigezogen. Daraus kann geschlossen werden, dass der Einbezug der Peers in Beratungsgesprächen hilfreich sein kann. Andererseits birgt es auch Risiken. Denn im Kapitel 3.2.1 äussert Largo (2020), dass im Jugendalter die Anerkennung und Akzeptanz von Peers eine grosse Bedeutung einnimmt (S. 189-191). Zudem erwähnt eine interviewte Person, dass die Beratungen bei der SSA in einem geschützten, vertrauensvollen Rahmen stattfinden sollten. Diese Tatsachen zeigen die Gefahr auf, dass der Einbezug von Peers dazu führen kann, dass die Jugendlichen gegenüber den Peers unter Druck stehen und in den Beratungen ein gutes Selbstbild von sich abgeben wollen, damit sie Anerkennung erhalten. Das kann dazu führen, dass das Beratungssetting als ein nicht geschützter und hilfreicher Rahmen erlebt wird.

Einen geschützten Rahmen zu schaffen, wo die Jugendlichen Anerkennung und Bestätigung erhalten, kann präventiv gegen den Glauben an Verschwörungstheorien wirken. Denn im Kapitel 3.2.1 führt Butter (2018) aus, dass gerade Personen, welche keine Bestätigung und Anerkennung in der realen Welt erhalten, diese im Internet bei Anhänger:innen von Verschwörungstheorien finden könnten (S. 113-114).

Aus einem Interview geht hervor, dass eine Klassenintervention sinnvoll sei, wenn mehrere Personen oder eine ganze Klasse sich mit dem Thema oder einem Thema der Verschwörungstheorie auseinandersetzt. Zudem wird im Kapitel 3.2.1 ergänzt, dass Peer-Groups einen starken Einfluss auf bestimmte Wertvorstellungen und Verhaltensweisen haben (Largo, 2020, S. 188). Es zeigt sich aber, dass Klasseninterventionen unterschiedlich oft oder gar nicht durchgeführt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass Klasseninterventionen sinnvoll sind, wenn der Glaube an Verschwörungstheorien mehrere Jugendliche betrifft. In der Praxis wird dies aber unterschiedlich gehandhabt.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Peers zeigt auf, wie stark das Umfeld die Jugendlichen beeinflusst. Im Kapitel 3.1.1 unterstreicht Bronfenbrenner (1979/1981) die Aussage, dass das Umfeld die menschliche Entwicklung beeinflusst und prägt (S. 23-24). Denn im Mikrosystem der Jugendlichen sind nebst Gleichaltrigen auch die Familie wichtige Bezugspersonen, welche das



Glaubens- und Wertesystem der Jugendlichen prägen. Bowlby (2006) erklärt im Kapitel 3.2.2, dass zwar die kindliche Bindung zu den Eltern abnimmt, aber trotzdem bis meist ins Erwachsenenalter eine starke Bindung zu den Eltern bestehen bleibt (S. 203). Aus den Interviews geht hervor, dass kaum mit den Eltern gearbeitet wird. Dies, obwohl alle interviewten Personen der Überzeugung sind, dass der Glaube an Verschwörungstheorien vom Elternhaus kommt. Ein Grund, warum die SSA kaum Berührungspunkte mit Verschwörungstheorien hat, kann sein, dass sie wenig mit den Eltern in Kontakt treten und daher das Glaubens- und Wertesystem der Familie für die SSA weniger sichtbar ist.

Das Mesosystem hat ebenso Einfluss auf die menschliche Entwicklung wie das Mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979/1981, S. 23-24). Das Mesosystem kann Akteur:innen wie Lehrpersonen, die SSA oder andere Fachstellen umfassen. Hier äussert Bowlby (2006) wiederum, dass im Jugendalter nebst den Eltern auch andere Personen oder Institutionen zentrale Bindungsfiguren werden können (S. 203). Zusätzlich wird die Schaffung einer Vertrauensbasis bei den Jugendlichen von einigen befragten Personen als wichtig erachtet. Was allerdings einen guten Beziehungsaufbau mit der SSA erschwert, ist die Tatsache, dass den Jugendlichen manche Beratungsgespräche von der Schule erzwungen werden.

Im Kapitel 2.4 wird der Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit als Bearbeitung von sozialen Problemen beschrieben (AvenirSocial & SSAV Schweiz, 2016, S. 2-3). Wie auch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und die Unterstützung bei Problemen im persönlichen oder sozialen Umfeld (Drilling, 2009, S. 95). Daraus wird ersichtlich, dass die Schulsozialarbeitenden zentrale Bezugspersonen bei Jugendlichen werden können und durch ihren Aufgabenbereich Jugendliche in schwierigen Situationen begleiten sollen. Diese Erkenntnis zeigt auf, dass die SSA einen entwicklungsfördernden Einfluss auf die Jugendlichen haben kann und somit präventiv gegen den Glauben an Verschwörungstheorien einwirken kann. Denn Götz-Votteler und Hespers (2019) erläutern im Kapitel 3.1.1, dass der Glaube an Verschwörungstheorien eine mögliche

che Strategie zur Bewältigung von persönlichen Emotionen oder von traumatischen Ereignissen sein kann (S. 41). Butter (2018) ergänzt, dass der Glaube an Verschwörungstheorien eine entlastende Wirkung bei schwierigen Situationen haben könnte (S. 41). Der Aufgabenbereich der SSA, setzt genau bei dieser Bewältigung und Entlastung von Problemen oder schwierigen Situationen an.

Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und anderen Organisationen wird von den befragten Personen unterschiedlich gehandhabt. Alle vier Schulen arbeiten aber mit externen Organisationen zusammen. Wie Bowlby (2006) erwähnt, können auch andere Personen oder Institutionen wichtige Bezugspersonen von Jugendlichen werden (S. 203). Indem die SSA mit anderen Organisationen arbeitet, ermöglicht sie den Jugendlichen einerseits eine grössere Reichweite, um gute Bindungspersonen zu erhalten. Andererseits schafft die SSA somit Netzwerke und arbeitet interdisziplinär. Denn laut Wider (2021) ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit wichtig, da soziale Probleme oft komplex sind und nicht bei der Disziplin der Sozialen Arbeit Halt machen.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass sich die Chancen eine Problematik im Zusammenhang mit Verschwörungstheorien zu erkennen, durch einen mehrdimensionalen Zugang erhöhen. Somit kann das Thema Verschwörungstheorie früh erkannt und bearbeitet werden.

## 7.2 Jugend und SSA in einer digitalisierten Welt

Die Lebenswelt der Jugendlichen wird, wie im Kapitel 3.3.2 beschrieben, von der digitalen Welt geprägt und ist damit ein wichtiger und von der analogen Welt nicht loszulösender Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt (Wegener, 2016, S. 10-11). Zwar bestätigen alle vier Interviewten nur punktuell in Berührung mit Verschwörungstheorien zu kommen, doch erkennen alle Befragten mögliche Risiken der Digitalisierung wie beispielsweise eine exzessive Nutzung digitaler Medien oder die Logik von Algorithmen. Wie im Kapitel 3.3.1 aufgezeigt, können Algorithmen die Jugendlichen sukzessive an extreme Inhalte wie Verschwörungstheorien herantragen (Skudlarek, 2019, S. 133-134).

Des Weiteren können gemäss Kapitel 3.3.2 Bekanntschaften mit Verschwörungstheoretiker:innen im virtuellen Raum den Jugendlichen Bestätigung und Anerkennung geben und damit den Zugang zu Verschwörungstheorien ermöglichen (Butter, 2018, S. 113-114).

Mit der Implementation des Faches «Medien und Informatik» im Lehrplan 21 hat die Institution Schule die Wichtigkeit zur Förderung der Medienkompetenz im digitalen Zeitalter erkannt. Dies unterstreicht Wegener (2016) im Kapitel 3.3.2 mit der Forderung nach einer professionellen Vermittlung und Aufklärung, um negative Folgen für Jugendliche, wie beispielsweise die sukzessive Hinführung zu Verschwörungstheorien durch Algorithmen, einzudämmen oder im besten Fall ganz zu vermeiden (S. 107). Mit der Einbindung des Faches «Medien und Informatik» in den Lehrplan 21 erfolgt die Vermittlung, wie in allen Interviews aufgezeigt, hauptsächlich durch die Lehrpersonen, punktuell durch die Polizei sowie bei Bedarf und als mögliche Ergänzung in Zusammenarbeit mit der SSA. Letzteres wird laut den Interviews unterschiedlich gehandhabt.

Mit der Einführung des Lehrplan 21 steht die Schule gemäss Kapitel 4.2 in der Pflicht die Jugendlichen in ihrer Medienkompetenz zu fördern und zu stärken (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b). Die von der GI (2016) im Dagstuhl-Modell aufgezeigten drei Bereiche, welche gemäss Kapitel 2.3 für eine fundierte Medienkompetenz wichtig sind, werden vermittelt. Dazu gehören die digitale Technologie und deren Funktionsweise, die Wirkung auf die Gesellschaft und Kultur sowie die konkrete Anwendung digitaler Technologien (S. 3). Diese drei Bereiche werden in den Interviews teilweise angeschnitten, aber konkrete Auskunft dazu, kann aufgrund der fehlenden Kenntnisse der befragten Schulsozialarbeitenden über den Inhalt des Faches «Medien und Informatik» nicht gegeben werden. Daraus lässt sich schliessen, dass die Lehrpersonen und die interviewten Schulsozialarbeitenden sich trotz der erwähnten guten Zusammenarbeit generell wenig über die Thematik Medienkompetenz untereinander austauschen. Zudem macht es den Anschein, dass die befragten Schulsozialarbeitenden durch die Lehrpersonen erst einbezogen werden, wenn bei den Schüler:innen Auffälligkeiten bezüglich ihrer Medienkompetenz sichtbar werden. Also erst, wenn ein Bedarf klar sichtbar wird. Darin widerspiegelt sich die straffe Struktur des Lehrplan 21, welcher gemäss

Aussage einer interviewten Person kaum Raum für zusätzliche Prävention in jeglichen Bereichen zulässt, weil dadurch Abstriche bei anderen Fächern gemacht werden müssen. Zusätzlich zeigen sich darin auch die, in einem Interview erwähnten, fehlenden zeitlichen Ressourcen der Schulsozialarbeitenden. Des Weiteren widerspiegelt sich darin die Zuständigkeit der befragten Schulsozialarbeitenden, welche oftmals als Einzelpersonen für ein Schulhaus, respektive für ein paar hundert Schüler:innen zuständig sind und damit vermutlich nicht in aller Tiefe auf sämtliche Themen der Jugendlichen eingehen können. Laut Fischer-Gese (2016) bringen die digitalen Medien, wie im Kapitel 3.3.1 angesprochen, eine Vielzahl an Optionen und Abhängigkeiten (S. 330). Diese Unübersichtlichkeit an Informationen und Daten im Internet werden für den Nutzenden nach dessen Bedürfnissen mithilfe von Algorithmen in eine scheinbare Ordnung gebracht (Stadler, 2016, S. 166). Diese Informationsflut könnte darauf hinweisen, dass es für die Schulsozialarbeitenden sehr anspruchsvoll ist, die Möglichkeiten und Abhängigkeiten der Jugendlichen vollumfänglich erfassen zu können. Dies ist eine mögliche Erklärung für die Aussage einer befragten Person, warum die Schulsozialarbeitenden einige aktuelle Themen und Trends der Jugendlichen nicht vollumfänglich mitbekommen. Die Distanz zu den Jugendlichen sowie die Zuständigkeit für ein paar hundert Schüler:innen erschwert bei den befragten Schulsozialarbeitenden den Beziehungsaufbau zu sehr, um diese in Erfahrung zu bringen.

Des Weiteren gehört laut Ziegele (2014) der Bereich der Früherkennung nebst der Prävention und der Behandlung zu einem wichtigen Auftrag der SSA (S. 29). In den Interviews zeigt sich jedoch, dass die Früherkennung unterschiedlich stark gewichtet wird. Die Ursache für eine mangelhafte Früherkennung könnte schlussfolgernd wiederum im mangelhaften Beziehungsaufbau aufgrund der erwähnten teils fehlenden zeitlichen Ressourcen und der Vielzahl von Schüler:innen münden. Daraus lässt sich wiederum erklären, warum Verschwörungstheorien bei den Befragten kaum ein Thema sind.

Die digitalen Technologien entwickeln sich, wie im Kapitel 3.3.1 beschrieben, in zunehmendem Tempo weiter (Grundwald & Thiersch, 2016, S. 25-26).

Diesbezüglich zeigt Wegener (2016) im Kapitel 3.3.2 auf, dass Erwachsene in der Aneignung von Medien- und Datenkompetenzen den Jugendlichen nicht unbedingt überlegen sind und sich deshalb Jugendliche wichtige Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien oftmals selbst aneignen müssen (S. 101). Zwar verfügen die Lehrpersonen des Fachs «Medien und Informatik» über eine fundierte Fachlichkeit, doch bleibt diese, gemäss den Interviews, scheinbar jenen vorbehalten. Die interviewten Schulsozialarbeitenden übertragen die Verantwortung der Medienkompetenzvermittlung hauptsächlich den Lehrpersonen und teilweise den Eltern als Erziehungsbeauftragte. Für Schulungen zur Förderung der Medienkompetenz ziehen sie oftmals dafür spezialisierte Fachorganisationen wie der Verein «zischtig.ch» bei. Es kann davon ausgegangen werden, dass die interviewten Schulsozialarbeitenden aufgrund ihres vielfältigen und generalistischen Arbeitsspektrums nicht die nötige Fachkompetenz in Bezug auf die digitalen Technologien aufweisen und deshalb durch Vernetzung an die nötigen Ressourcen und Synergien zu gelangen versuchen. Die in allen Interviews erwähnte breite Vernetzung der Schulsozialarbeitenden zeigt auf, dass sich die befragten Schulsozialarbeitenden die nötige Fachkompetenz der unterschiedlichen Expert:innen zu Nutze macht. Diesbezüglich wird auch in einem Interview erwähnt, dass bei einem möglichen Aufkommen von Verschwörungstheorien bei den Jugendlichen der Austausch mit spezialisierten Fachpersonen angestrebt werden würde. Willener (2019) bestätigt die Wichtigkeit von Vernetzung und Kooperation, denn Kooperationen bieten einen Mehrwert gerade da, wo als Einzelperson nicht die nötigen Ressourcen zur Verfügung stehen (S. 68-69).

Des Weiteren haben die digitalen Medien, wie im Kapitel 3.3.2 beschrieben, die Kommunikation laut Wegener (2016) grundlegend verändert (S. 104). Die junge Generation wird in dieser sich stetig wandelnden digitalen Welt erwachsen, wobei die Digitalisierung mit allen Lebensbereichen verwoben ist (Wegener, 2016, S. 8-11). Dem daraus ersichtlichen und in der Mehrheit der Interviews erwähnten ständigen Konsum digitaler Medien wird in einigen Schulen mit einem Handyverbot begegnet. Laut Jugend und Medien (2021) wird die Schule den erzieherischen Ansätzen gerecht, welche nebst der Vermittlung

von Medienkompetenzen auch die Minimierung von Risiken angeht (S. 31). Ob dieses Verbot und der Umgang damit in den Schulen der befragten Schulsozialarbeitenden sorgfältig mit den Schüler:innen diskutiert wird, bleibt dabei offen. Den übermässigen Konsum, also der konkrete Umgang mit den digitalen Technologien, haben die Jugendlichen laut einer interviewten Person nicht im Griff. Dennoch ziehen sich die befragten Schulsozialarbeitenden aus der Pflicht zurück, den Umgang mit den Schüler:innen zu thematisieren, indem zwei interviewte Personen die Verantwortung klar an die Eltern als Erziehungsberechtigte und alle Interviewten diese infolge der Einführung des Lehrplan 21 an die Lehrpersonen übertragen. In der, in allen Interviews ersichtlichen, geringen Zusammenarbeit mit den Eltern und der erwähnten Übertragung von Verantwortung kann das Fazit gezogen werden, dass die Kooperation mit den Eltern, als wichtige Zielgruppe in Bezug auf die Medienkompetenz zu wenig im Fokus steht. Die Mehrheit der Befragten erwähnt, dass eine Begleitung der Jugendlichen durch die Eltern oder andere enge Bezugspersonen sich in einer angemessenen Medienkompetenz der Jugendlichen widerspiegelt. In dieser Hinsicht entsteht für die Autorinnen der Eindruck, dass die interviewten Schulsozialarbeitenden im Rahmen der Elternarbeit eine tendenziell abwartende Haltung einnehmen, obwohl sie teilweise Mängel bei den Jugendlichen im Umgang mit digitalen Medien erkennen.

Als Fazit zeigt sich, dass eine fundierte Medienkompetenz der Schulsozialarbeitenden und aller Anspruchsgruppen der SSA von zentraler Bedeutung ist, um präventiv gegen eine mögliche Verwicklung in Verschwörungstheorien zu arbeiten. Zudem kann eine aktive Früherkennung dafür sorgen, dass verschwörungstheoretische Tendenzen gar nicht erst auftauchen.

### 7.3 Herausforderungen im Jugendalter

Im Kapitel 3.1.1 wird anhand der entwicklungspsychologischen Theorie von Erikson aufgezeigt, dass sich Jugendliche in einem Spannungsfeld von Identität und Identitätsverwirrung befinden (Erikson, 1982/1988, S. 72-73). Stress während der Pubertät und die Suche nach Identität werden von den Interviewten genannt. Dies wird durch Erikson (1968/1974) im Kapitel 3.1.1 gestützt,

indem er aufzeigt, dass Jugendliche in der Phase der Adoleszenz ihre eigene Identität suchen und festigen. Sie wollen anders sein und unterschiedliche Rollen ausprobieren (S. 131-133). Weiter ist die Mehrheit der Interviewten der Meinung, dass Jugendliche, die sich in einer Krise befinden, anfälliger für radikalisierte Gedanken sind. Krise wird von keiner interviewten Person genauer definiert. Pinquart (2003) definiert Krisen im Jugendalter folgendermassen: «(...) als Störungen psychosozialer Anpassung, welche Jugendliche hindern, ihre altersgemässe Entwicklungsaufgaben zu lösen» (S. 43). Butter (2018) unterstützt diese Aussage in Kapitel 3.1.1 mit der Aussage, dass der Wunsch nach Einzigartigkeit und nach anders sein wollen Potential für den Glauben an Verschwörungstheorien mit sich bringt. Mit dem Glauben an Verschwörungstheorien gehören sie zur Minderheit, was dazu führt, dass sie sich von der breiten Masse abheben können und zu etwas Besonderem werden (S. 113-114). Folge dessen wird der Schluss gezogen, dass die befragten Schulsozialarbeitenden erkennen, dass die Pubertät eine schwierige und anstrengende Zeit für die Jugendlichen ist und dass sie dabei vulnerabel für Radikalisierungen sein können. Trotzdem bestehen wenig Berührungspunkte mit Verschwörungstheorien in der SSA, was dazu führen könnte, dass Anhänger:innen von Verschwörungstheorien in der Schule lange unentdeckt bleiben.

Bei allen befragten Personen besteht die Meinung, dass der Glaube an Verschwörungstheorien aus dem Elternhaus kommen muss. Hier möchten die Autorinnen erwähnen, dass dies eine Möglichkeit ist, aber nicht sein muss. Die Kinder werden von den Eltern geprägt. Wenn die Eltern Anhänger:innen von Verschwörungstheorien sind, dann besteht eine grössere Gefahr, dass die Kinder diesen Glauben teilen, aber es kann sich beispielsweise auch in der Schule eine Eigendynamik in einer Gruppe entwickeln. Hierfür erscheint eine Hypothese einer interviewten Person als passend. Diese glaubt, dass Jugendliche in Krisensituationen Halt suchen. Ebenfalls wird erwähnt, dass sie sich von erwachsenen Menschen oft nicht verstanden fühlen und sich in Gruppen mit Gleichgesinnten flüchten. Dies unterstreicht sowohl Erikson (1968/1974) in Kapitel 3.1.1 mit der Aussage, dass das Bedürfnis nach Aner-

kennung und Zugehörigkeit in der Phase der Adoleszenz besonders bedeutend ist (S. 131-133). Als auch Cassée (2019) in Kapitel 3.1.2, welche die Problematik erkennt, dass Jugendliche, die sich bereits vom Familiensystem abgelöst haben, während einer Krise nicht auf das Familiensystem zurückgreifen können und sich Gruppen von Gleichgesinnten suchen. Dabei können sie von radikalisierten Cliques angezogen werden, welche den Wunsch nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft decken (S. 100). Dies zeigt schlussfolgernd auf, dass Jugendliche, die sich in einer Krise befinden, nach Sicherheit suchen. Finden sie diese nicht zu Hause, dann können Peer-Groups Abhilfe verschaffen. In einem Interview wird erwähnt, dass Gruppierungen bereits in der Schule stattfinden und dass sich Jugendliche durch den Zusammenschluss stärker fühlen. In der Praxis wird dieses Phänomen beobachtet. Je nachdem wenn in einer Gruppe das Thema Verschwörungstheorien aufkommt, wird teilweise auch mit einer Klassenintervention gehandelt.

Eine interviewte Person weist darauf hin, dass Ausschluss unbedingt verhindert werden soll. Da gemäss Ecarius et al. (2011), wie im Kapitel 3.1.2 bereits erwähnt wird, im Schulkontext selektioniert wird, kann es vorkommen, dass bereits benachteiligte Jugendliche durch die Schule weiter benachteiligt werden (S. 86-67). Mehrfach-Benachteiligung kann dazu führen, dass gemäss Butter (2018) im Kapitel 3.1.2 ihr Selbstbild verändert werden kann und es sie nicht stört, dass sie durch ihren neuen Glauben weitere Nachteile einstecken müssen. Denn sie holen sich die Anerkennung in ihrer Gemeinschaft, die beispielsweise an eine Verschwörungstheorie glaubt (S. 114). Wenn also ein:e Schüler:in immer wieder von Ausschluss betroffen ist, kann es dazu führen, dass sie sich eine andere Gruppierung sucht, die sie akzeptiert. Mit dem Internet können solche Gruppen heute viel einfacher und über grössere Distanzen hinweg gebildet werden. Daraus zeigt sich, dass die befragten Schulsozialarbeitenden ein grosses Bewusstsein und Verständnis besitzen, was die Identitätssuche der Jugendlichen anbelangt. Ebenfalls scheint ein gewisses Feingefühl für Jugendliche in Krisensituationen vorhanden zu sein. Insgesamt ist bei den Interviews der Eindruck entstanden, dass sie sich mit der Thematik der Verschwörungstheorien wenig auskennen und eher ältere Menschen dafür verantwortlich machen. Dies zeigt sich, indem die Hälfte der interviewten



Personen der Ansicht ist, dass eher ältere Menschen wie Berufsschüler:innen oder Lehrpersonen Interesse an Verschwörungstheorien haben und Jugendliche sich eher für Alltagsthemen interessieren. Eine befragte Person spricht sogar an, dass die Jugendlichen insgesamt wenig politisches Interesse zeigen, was für ein Interesse an Verschwörungstheorien unabdingbar sein müsste. Laut den recherchierten Theorien braucht es für den Glauben an Verschwörungstheorien allerdings nicht zwingend ein politisches Interesse. Weiter zeigt es auf, dass die Ursachen für den Glauben an Verschwörungstheorien nicht überall bekannt sind.

In den Interviews wird ersichtlich, dass auf die unterschiedliche Wahrnehmung der Jugendlichen geachtet wird. Die Hälfte der befragten Personen sprechen von sich aus an, dass Jugendliche schnell an etwas glauben, wenn sie etwas, wie beispielsweise Gerüchte oder Informationen aus dem Internet, mehrmals hören. Götz-Votteler und Hespers (2019) bestätigen im Kapitel 3.3.3, dass es gewisse Reize benötigt, um Aufmerksamkeit auf eine Sache zu ziehen (S. 65-66). Dies kann gut auch auf Verschwörungstheorien projiziert werden, denn wenn Jugendliche mehrmals ähnliche Fotos sehen und damit gewisse Reize angesprochen werden, so kann dies für Jugendliche zur Realität werden. Hierbei wird ebenfalls im Kapitel 3.3.3 von Götz-Votteler und Hespers (2019) erwähnt, dass technischen Bilderzeugnissen grosses Vertrauen geschenkt wird, vor allem dann, wenn sie ein Bild in der Realität wiedererkennen (S. 134-139). In einem Interview wird ebenfalls genannt, dass Bildwerbung grossen Einfluss auf junge Menschen haben kann. Dieses Bewusstsein für die Gefahr von technischen Bilderzeugnissen scheint bei mindestens einer interviewten Person vorhanden zu sein. Daraus schliessen die Autorinnen, dass nicht alle Schulsozialarbeitenden einen Fokus darauf richten. Ebenfalls macht es den Anschein, dass die befragten Schulsozialarbeitenden zu wenig nahe an den Themen der Jugendlichen sind, als dass sie bei problematischen Gerüchten oder Fotos adäquat reagieren könnten.

Mit dem Wissen von Luhmann (1992) aus Kapitel 3.3.3, dass Realität immer eine konstruierte Realität ist und diese nur mit Hilfe einer Beobachtung erstellt wird (S. 92-93), kann festgestellt werden, dass man nie wissen kann, was für

die Jugendlichen Wirklichkeit ist. Ebenso muss beachtet werden, dass es laut Luhmann (1992) einen blinden Flecken in der Beobachtung gibt. Mit der Beobachtung der zweiten Ordnung wird versucht blinde Flecken aufzudecken, aber auch diese Beobachtung kann wieder neue blinde Flecken beinhalten (S. 68-87). Damit will gesagt werden, dass die befragten Personen glauben, dass sie wenig bis keine Berührungspunkte mit Verschwörungstheorien bei den Jugendlichen haben. Es darf aber davon ausgegangen werden, dass die Schulsozialarbeitenden nicht alles beobachten können und blinde Flecken auch da entstehen.

## 8 Handlungsempfehlungen

In diesem Kapitel werden aus den interpretierten Ergebnissen Handlungsempfehlungen für die Praxis der SSA abgeleitet. Es handelt sich dabei um Empfehlungen, welche auf vier Interviews basieren. Dabei werden die Themen Rollen- und Auftragsklärung, mehrdimensionaler Zugang sowie Umgang mit digitalen Medien diskutiert.

### 8.1 Rollen- und Auftragsklärung

**Es wird empfohlen, dass die SSA ihre Rolle und ihren Auftrag klar definiert und das Thema digitale Medien in ihre Arbeit miteinbezieht.**

Laut Müller et al. (2018) kann die SSA ihrer Rolle und ihrem Auftrag mehr Klarheit verschaffen, indem sie ein transparentes Profil von sich erstellen. Dadurch wird ihr breites Handlungsspektrum ersichtlich und sie kann eine grössere Akzeptanz im Schulsetting sicherstellen (S. 63).

Durch das breite Handlungsspektrum der SSA kann das Thema der digitalen Medien sowie deren Risiken und Chancen im Auftrag der SSA stärker integriert werden. Laut Schifferle et al. (2019) decken zwar die Lehrpersonen in Zürich durch das Fach «Medien und Informatik» alle drei Bereiche des Dagstuhl-Modells ab (S. 6, 10-11). Durch die genauere Betrachtung des Inhalts des Fachs «Medien und Informatik» wird den Autorinnen aber bewusst, dass der Fokus wenig auf den Bereich «Wirkung auf die Gesellschaft und Kultur» gelegt wird. Nach den Autorinnen wäre der Bereich «Gesellschaft und

Kultur» durch die SSA stärker abzudecken. Denn laut Schifferle et al. (2019) besitzt das Fach «Medien und Informatik» eine Vielzahl von Schnittstellen zu anderen Fachbereichen und kann nicht nur durch eine Lehrperson abgedeckt werden (S. 4). Der Bereich «Gesellschaft und Kultur» kann durch eine kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Inhalten dazu beitragen, dass Jugendliche Fake News besser erkennen und dadurch vor Glauben an Verschwörungstheorien besser geschützt sind.

Was für eine gute Rollen- und Auftragsklärung für die SSA notwendig ist und wie diese dem Glauben an Verschwörungstheorien entgegenwirken kann, wird in den nächsten zwei Unterkapiteln konkretisiert.

### 8.1.1 Erstellung eines Konzepts für die SSA

**Es wird empfohlen, dass die SSA ein Konzept erstellt, welches die Rolle und den Auftrag der SSA klar definiert.**

Durch den Lehrplan 21 haben die Lehrpersonen ein konzeptionelles Instrumentarium, welches einen klaren Auftrag definiert. Die Autorinnen sehen diesbezüglich Anknüpfungspunkte für die SSA. Durch ein gut ausgearbeitetes Konzept für die SSA kann der Auftrag der SSA definiert und legitimiert werden. Gleichzeitig unterstützt ein Konzept die Begründung des professionellen Handelns (Braches-Chyrek, 2019, S. 9). Laut Müller et al. (2018) werden Rollen in der Schule durch begründete Legitimation stark beeinflusst (S. 54).

Andererseits stellt sich die Frage, ob ein national einheitliches Konzept, wie der Lehrplan 21, für die SSA sinnvoll wäre. In mancher Hinsicht würde der Auftrag und die Rolle der Schulsozialarbeitenden für alle Involvierten klarer definiert sein. Demgegenüber sind soziale Probleme sehr komplex und können je nach Region unterschiedlich auftreten. Aus dieser Perspektive wäre eine individuelle und flexible Handhabung hilfreicher. Ob ein nationales oder individuelles Konzept hilfreicher wäre, ist im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht zu klären.

Nebst einem Gesamtkonzept für die SSA kann deren Arbeit zusätzlich mit themenspezifischen Teilkonzepten strukturiert werden. Laut Deinte und Baier (2011) wird bei dieser Art von Konzepten der Fokus auf die Ausgangslage und die Notwendigkeit eines bestimmten Themas gerichtet und dafür ein konkretes Angebot ausgearbeitet (S. 351). Die Autorinnen sehen durch ein themenspezifisches Konzept die Chance das Thema der digitalen Medien, Fake News und Verschwörungstheorien aufzuarbeiten. Dabei scheint es sinnvoll, dass Lehrpersonen und die SSA zusammenarbeiten. Denn die gemeinsame Erarbeitung eines solchen Konzepts kann die Zusammenarbeit positiv beeinflussen. Deinte und Baier (2011) erwähnen zusätzlich, dass es hilfreich ist spezialisierte externe Fachpersonen mit besonderen Kompetenzen beizuziehen (S. 351).

### 8.1.2 Anpassung der strukturellen Rahmenbedingungen

**Es wird empfohlen, dass die SSA ihre Rahmenbedingungen anpasst, damit sie Raum und Akzeptanz erhält.**

Der SSA müssen mehr zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Der Wunsch nach mehr Ressourcen ist auch bei den interviewten Personen spürbar. Die Autorinnen sehen hier Handlungsbedarf, damit die SSA ihrem Auftrag kompetent nachgehen kann. Damit die SSA soziale Probleme von Jugendlichen, als Folge ihres Glaubens an Verschwörungstheorien (frühzeitig) erkennen kann, ist die persönliche Präsenz bei den Jugendlichen nötig. Müller et al. (2018) führen aus, dass der Beziehungsaufbau mit den Schüler:innen wichtig ist, damit die Schulsozialarbeitenden das Vertrauen der Jugendlichen gewinnen und zu wichtigen Ansprechpersonen werden können. Die Schulsozialarbeitenden sollen nicht erst dann eingesetzt werden, wenn die Probleme schon akut vorhanden sind. Das ist jedoch kaum möglich, wenn ein:e Schulsozialarbeitende:r für 500 oder mehr Schüler:innen zuständig ist (S. 62). Durch genügend zeitliche und personelle Ressourcen kann nicht nur der Beziehungsaufbau besser gewährleistet, sondern auch mehr Ressourcen für die Früherkennung und die Prävention (beim Erkennen von Verschwörungstheorien) eingesetzt werden.

Die Schule besteht aus unterschiedlichen Akteur:innen, von welchen die SSA abhängig ist. Daher müssen die zeitlichen und personellen Ressourcen auch bei den Lehrpersonen ausgeweitet werden. Nur dadurch haben die Lehrpersonen auch die nötigen Ressourcen, um mit der SSA eine gute Zusammenarbeit aufzubauen.

Weiter wäre es empfehlenswert, dass die Einbettung der SSA in den Schulen einheitlicher gestaltet wird. Laut Bair (2011) wird die Einführung der SSA in den Schweizer Schulen in den Gemeinden entschieden. Die Schulpolitik liegt wiederum in der Verantwortung der Kantone. Durch das föderalistische System der Schweiz gibt es eine Vielfalt von Schulstrukturen und Einbettungen der SSA. Der Bund gibt den Kantonen und Gemeinden, ganz im Sinne des Subsidiaritätsprinzips, keine Vorgaben bezüglich der SSA (S. 63-65). Die Autorinnen sind der Meinung, dass die SSA aus diesem Grund zu wenig als eigenständige und wichtige Profession in der Schule wahrgenommen wird. Hier wird Handlungsbedarf seitens des Bundes, der Kantone und Gemeinden sichtbar, um das Verständnis der Profession SSA stärker zu definieren und zu vereinheitlichen.

## 8.2 Mehrdimensionaler Zugang

**Es wird empfohlen, dass die SSA unterschiedliche Zugänge zu den Jugendlichen gewährleistet, damit soziale Probleme festgestellt und angegangen werden können.**

Wie bereits im Kapitel 7.1 erwähnt, ist ein mehrdimensionaler Zugang zu den Jugendlichen nötig. Soziale Probleme sind sehr komplex. Jugendliche befinden sich in einer aufwühlenden Phase. Sie müssen einige Hürden meistern. Damit sich die Jugendlichen in dieser Phase nicht allein fühlen, können verschiedene Zugänge und eine gute Zusammenarbeit des Umfelds hilfreich sein. Laut Philipp (2014) stellt eine multiprofessionelle Zusammenarbeit ein Team vor Herausforderungen, denn Fachgrenzen werden überschritten und Konkurrenz kann entstehen (S. 10). Jedoch kann gemäss Meyer (1997) Teamfähigkeit bei Schüler:innen nur dann vermittelt werden, wenn eine gute

Teamarbeit von verschiedenen Akteur:innen in der Schule vorgelebt wird (S. 186).

In den nächsten Unterkapiteln werden die einzelnen Zugänge zu den Schüler:innen, den Eltern und den Lehrpersonen sowie weiteren Akteur:innen näher erläutert.

### 8.2.1 Beziehungsgestaltung zu den Jugendlichen

**Es wird empfohlen, dass die SSA Ausschluss von einzelnen Schüler:innen oder Gruppen verhindert, indem sie einen näheren Beziehungsaufbau zu den Jugendlichen aufbaut.**

Damit die Schulsozialarbeitenden Zugang zu den Jugendlichen erhalten, muss eine gewisse Nähe zu den Jugendlichen hergestellt werden. Dies wird unterschiedlich gehandhabt, wie bereits im Kapitel 6.1.1 erläutert. Die einen zeigen Präsenz auf dem Pausenhof, die anderen stellen sich anfangs Jahr in jeder Klasse vor. Alle zusammen bieten Einzelberatungen an. Mit dem Angebot der Einzelberatungen können Jugendliche, die sich in einer Krise befinden und Hilfe in Anspruch nehmen wollen, abgefangen werden. Doch bleibt es für die SSA schwierig Jugendliche, die extreme Ansichten vertreten, zu erkennen, da es fast nicht möglich ist einen guten Beziehungsaufbau, wie bereits im Kapitel 7.2 erwähnt, bei mehreren hundert Schüler:innen herzustellen. Ebenfalls erschwerend kommt hinzu, dass gewisse Jugendliche durch die Schule zwingend ein Beratungsangebot der SSA wahrnehmen müssen. Speck (2020) bemerkt hierzu, dass die SSA nicht nur intervenierende Angebote, wie beispielsweise Einzelfallhilfe, Beratung und Vernetzung, sondern auch freizeitpädagogische Angebote, wie zum Beispiel ein Schülerclub und einen offenen Schülertreff, präsentieren sollte. Dabei müssen allerdings Prioritäten gesetzt werden, damit die Schulsozialarbeitenden nicht überlastet werden. Dieses breite Angebot trägt dazu bei, dass Schüler:innen weniger benachteiligt werden und das Wohl der Jugendlichen geschützt wird (S. 82-84). Mit freizeitpädagogischen Angeboten können mehr Jugendliche angesprochen werden. Ausserdem kann ein Beziehungsaufbau einfacher stattfinden

oder es können gruppensdynamische Prozesse beobachtet werden. Ein Spannungsfeld besteht allerdings darin, das Angebot der SSA zu erweitern und trotzdem zeitliche und personelle Ressourcen einzusparen.

Wie im Kapitel 6.3.4 und 7.3 herausgearbeitet wurde, können Beobachtungen immer auch blinde Flecken beinhalten, was unbedingt beachtet werden sollte. Um das Mehr-Augen-Prinzip herstellen zu können, sollte eine gute Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen stattfinden, welche in den nachfolgenden Unterkapiteln beschrieben wird. Weiter muss beachtet werden, dass es von grosser Bedeutung ist hinzuhören und nachzufragen, falls Themen wie Coronapandemie und Verschwörungstheorien bei Jugendlichen im Umlauf sind.

Betrifft der Glaube an Verschwörungstheorien eine ganze Gruppe von Schüler:innen, dann kann es, wie bereits im Kapitel 7.1 beschrieben, sinnvoll sein, gezielt Peers in die Beratung einzubeziehen oder gezielt Klasseninterventionen durchzuführen. Peer-Groups können gemäss Cassée (2019) im Kapitel 3.1.2 als Schutzfaktor im Ablöseprozess der Eltern dienen. Allerdings können Jugendliche dabei auch von abweichenden Gruppen angezogen werden (S. 100). Daher erscheint es sinnvoll, dass Gruppenbildungen beobachtet werden und heikle Themen oder extremes Verhalten von Peer-Groups thematisiert werden.

Die Autorinnen empfehlen, dass die Schulsozialarbeitenden beobachten, sei es auf dem Pausenhof, in Freizeitangeboten oder bei Gruppenbildungen, um erste Anzeichen von Ausschluss feststellen zu können. Ausserdem soll das Angebot der SSA möglichst niederschwellig und vielfältig sein, damit sich Jugendliche angesprochen fühlen und ihnen der Zugang zur SSA erleichtert wird. Weiter soll die SSA bei den Jugendlichen nachfragen, wenn gewisse Themen im Umlauf sind, damit Verschwörungstheorien frühzeitig erkannt werden können.

### 8.2.2 Intensivierung der Elternarbeit

**Es wird empfohlen, dass die SSA die Eltern in der Schule generell mehr einbezieht, da sie wichtige Bezugspersonen der Jugendlichen sind.**

In der Darstellung der Ergebnisse unter Kapitel 6.1.2 und weiter in der Interpretation der Ergebnisse im Kapitel 7.1 wird darauf hingewiesen, dass die befragten Schulsozialarbeitenden grundsätzlich wenig mit den Eltern zusammenarbeiten. Ebenfalls wird gemäss Kapitel 7.2 die Verantwortung für die Nutzung der Medien der Jugendlichen gerne an die Eltern übertragen. Des Weiteren wird im Kapitel 6.1.2 erwähnt und dass die SSA nicht viel Spielraum hat, mit den Eltern zusammenzuarbeiten, da sie der Schweigepflicht unterstellt ist.

Im Kapitel 3.2.2 wird aufgezeigt, dass die Eltern wichtige Bezugspersonen der Jugendlichen sind und meistens bis ins Erwachsenenalter bleiben. Obwohl sich die jungen Erwachsenen im Ablöseprozess von den Eltern befinden, haben die Eltern nach wie vor Einfluss auf das Verhalten ihrer Kinder (Bowlby, 2006, S. 203). Aus diesem Grund ist es äusserst wichtig, dass die Eltern von den Lehrpersonen und/oder der SSA miteinbezogen werden. Haude et al. (2018) beschreiben, dass sich der Austausch mit den Eltern häufig als schwierig gestaltet, gerade wenn Gespräche nötig wären. Gewisse Ängste oder kulturelle Hintergründe können dazu führen, dass Eltern gehemmt sind, sich bei Problemen in der Schule zu melden. Aus diesem Grund sollen für Eltern genügend und vielseitige Zugänge geschaffen werden (S. 131-132).

Es ist wünschenswert, dass die SSA einen Rahmen schafft, damit sich die Eltern von Anfang an in der Schule willkommen fühlen. So können Barrieren von Beginn an reduziert werden. Ebenfalls könnten in Gesprächen mit den Eltern mögliche Interessen an Verschwörungstheorien entdeckt werden, was der Früherkennung dienen würde. Folgende Ideen von Haude et al. (2018) können dabei helfen, Zugänge zu schaffen und zu erleichtern. Als Vorschlag hierfür dienen Elternsprechtage, Eltern-Lehrer-Stammtisch (im Schulcafé), Schulbesuchstage, Elterngremien, Fahrten/Projekte/Ganztagsangebote mit Einbezug der Eltern sowie ein Homepagebereich mit Informationen für die Eltern (S. 104). Es ist erstrebenswert, dass die SSA für die Eltern ein geeignetes Gefäss in der Schule für die Eltern schafft. Im Hinblick auf Verschwörungstheorien kann Aufklärungsarbeit geleistet werden, indem beispielsweise Informationen über dieses Thema auf der Homepage der Schule zu finden sind. Ebenfalls kann es hilfreich sein, wenn ein Input über die Mediennutzung der Kinder und das Thema Verschwörungstheorien an einem Elternsprechtage



oder an einem Schulbesuchstag stattfindet. Somit können Eltern für die Mediennutzung ihrer Kinder sensibilisiert werden und Einfluss darauf nehmen. Indem die Eltern bei Schulbeginn über den Datenschutz, sowie die Schweigepflicht der SSA aufgeklärt werden, kann Transparenz und Vertrauen in der Zusammenarbeit mit den Eltern geschaffen werden.

### 8.2.3 Verstärkung der Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen

**Es wird empfohlen, dass die SSA eine gute Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und weiteren Akteur:innen anstrebt, damit ein frühzeitiges Handeln beim Aufkommen von Verschwörungstheorien ermöglicht wird.**

Die befragten Schulsozialarbeitenden scheinen generell gut mit verschiedenen Organisationen vernetzt zu sein, wie im Kapitel 7.1 ersichtlich wird. Die SSA weiss, woher sie welche Informationen erhält und welche Organisationen ihnen bei spezifischen Themen weiterhelfen könnten. Die Angebote vom Verein «zischtig.ch» und der Plattform «jugendundmedien.ch» können helfen die Jugendlichen sowie die Eltern zu sensibilisieren. Einerseits sind die Homepages sehr zugänglich gestaltet und beinhalten viele Informationen über die Mediennutzung. Andererseits können Fachpersonen vom Verein «zischtig.ch» an Präventionstagen hinzugezogen werden.

Die Autorinnen empfehlen eine gezielte Vernetzung mit verschiedenen Organisationen. Aus zeitlichen Gründen und aufgrund des vielfältigen Auftrags der SSA, wie bereits im Kapitel 7.2 angeschnitten, ist es nicht möglich, Fachexpert:in in allen relevanten Themen für Jugendliche zu sein. Aus diesem Grund ist es gerade in Bezug auf die Mediennutzung der Jugendlichen und die Gefahr an Verschwörungstheorien zu glauben, empfehlenswert Fachpersonen wie beispielsweise vom Verein «zischtig.ch» oder der Plattform «jugendundmedien.ch» beizuziehen.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wird von der SSA mehrheitlich als gut beschrieben. An einer befragten Schule finden regelmässig sogenannte Coaching-Gespräche zwischen den Klassen-Lehrpersonen und den Schüler:innen statt. Durch die Coaching-Gespräche werden Probleme bei den Jugendlichen frühzeitig erkannt und die SSA durch die Lehrpersonen darüber

informiert. Stüwe et al. (2015) unterstützen dieses Modell, denn sie beschreiben, dass Synergien innerhalb der Schule zu nutzen sind. Lehrpersonen kennen ihre Schüler:innen meistens besser als die Schulsozialarbeitenden und besitzen einen anderen Blickwinkel auf die Jugendlichen und können daher Zugänge vereinfachen (S. 124-125). Gemäss Haude et al. (2018) findet ein solch informeller Austausch zwischen Lehrpersonen und der SSA oft unter Zeitdruck statt. Sie empfehlen der SSA daher, solche «Tür und Angel Gespräche» entweder in einem Notizbuch zu erfassen oder mit dem Geschäftshandy eine Sprachnotiz im Nachhinein aufzunehmen, damit wichtige Informationen nicht verloren gehen. Ausserdem sind nebst den «Tür und Angel Gesprächen» regelmässige Teamsitzungen für die Zusammenarbeit von zentraler Bedeutung (S. 104). Damit Verschwörungstheorien präventiv behandelt werden können, empfiehlt es sich, dass nicht nur die Zusammenarbeit mit den Klassen-Lehrpersonen gestärkt werden muss, sondern auch mit den Lehrpersonen des Fachs «Medien und Informatik». Denn diese vermitteln den Schüler:innen unter anderem Fachwissen und haben einen anderen, näheren Blick auf die Mediennutzung der Schüler:innen. Ebenfalls ist es von Nutzen, wenn die SSA darüber Bescheid weiss, was die Lerninhalte in diesem Fach sind. Die Autorinnen empfehlen daher der SSA sich mit den Lerninhalten des Fachs «Medien und Informatik» vermehrt auseinanderzusetzen und allgemein die Kooperation mit den unterschiedlichen Disziplinen gezielt zu fördern.

### 8.3 Umgang mit digitalen Medien

**Es wird empfohlen, dass sich die SSA mit dem Thema der digitalen Medien stärker auseinandersetzt.**

Aus dem Kapitel 3 wird ersichtlich, dass der Glaube an Verschwörungstheorien bei Jugendlichen sehr vielseitig beeinflusst werden kann und nicht nur durch das Fach «Medien und Informatik» (präventiv) entgegengewirkt werden kann. Eine befragte Person unterstreicht diese Aussage, indem sie die Arbeit der SSA als ein sehr vielfältiges Arbeitsfeld mit einer Bandbreite von unterschiedlichen Themen beschreibt. Laut Jugend und Medien (ohne Datum b) sind digitale Medien vor allem für Jugendliche in der heutigen Welt nicht weg-

zudenken. Daher ist es wichtig, dass Bezugspersonen das Gespräch über Inhalte und Risiken im Zusammenhang mit digitalen Medien suchen. Somit werden die Jugendlichen auf einen verantwortungsvollen und sicheren Umgang mit digitalen Medien sensibilisiert.

Wie im Kapitel 3.2.2 erwähnt, kann die SSA eine dieser wichtigen Bezugsperson für die Jugendlichen sein (Bowlby, 2006, S. 203). Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, dass sich die SSA mit dem Thema Medienkompetenz stärker auseinandersetzt.

Zudem bedarf es laut der Charta Data Literacy des Stifterverbands eines lebenslangen Lernens in Zeiten des technologischen Wandels und sollte nicht nur speziell für dafür ausgebildete Fachpersonen vorbehalten bleiben (Schüler et al., 2021, S.1-4).

Für die Autorinnen steht fest, dass sich die SSA, im Rahmen ihres Auftrages und im Sinne der Lebensweltorientierung und Begleitung der Jugendlichen in ihrer Alltagsbewältigung, mit dem Thema digitale Medien auseinandersetzen sollte. Wie sich die SSA konkreter mit der Medienkompetenz auseinandersetzen soll, wird in den nächsten zwei Unterkapiteln näher beleuchtet.

### 8.3.1 Erkennung von Chancen

**Es wird empfohlen, dass die SSA digitale Medien im Jugendalter nicht nur als Risiko, sondern auch als Chance bewerten kann.**

In den Interviews mit den befragten Personen zeigt sich, dass in Bezug auf die Digitalisierung der Fokus stark auf den Risiken liegt. Laut von Gross & Röllecke, (2018) beinhaltet Medienkompetenz aber nicht nur Jugendmedienschutz und Förderung der Kritikfähigkeit, sondern auch die Befähigung und das kreative Nutzen der digitalen Praxis (S. 11). Beispielsweise werden digitale Spiele oft mit Reizüberforderung und Ablenkung in Verbindung gebracht, was durchaus zutreffen kann. Digitale Spiele können aber auch Chancen für Kreativität sein, denn Jugendliche können eigene Szenen gestalten, Geschichten schreiben, Kunstwerke schaffen und Gemeinschaften bilden (Geisler, 2018, S. 25).

Daraus kann geschlossen werden, dass durch den Einbezug von digitalen Medien in der Praxis, die SSA den Fokus stärker auf die Chancen richten kann und somit das Potenzial von digitalen Medien umfassend nutzen kann. Das soll keinesfalls heissen, dass die Risiken ausser Acht gelassen werden sollen. Es ist weiterhin wichtig mit dem Einbezug der digitalen Medien die Inhalte, die Chancen und die Risiken fortlaufend zu reflektieren.

Die Autorinnen empfehlen daher, kein Handyverbot in der Schule auszusprechen. Sie empfehlen, dass die SSA gemeinsam mit den Lehrpersonen und den Jugendlichen mit dem Medium auseinandersetzt und es als pädagogisches Mittel einsetzt, um dadurch einen adäquaten Umgang zu üben. Allgemein befürworten die Autorinnen einen stärkeren Einbezug von digitalen Medien in den Schulen sowie auch in der Arbeit der SSA. Schulz (2019) plädiert: «Verstehen ist besser als verbieten.» (S. 75).

### 8.3.2 Implementation von Früherkennung und Prävention

**Es wird empfohlen, dass die SSA früherkennende und präventive Massnahmen zum Thema Verschwörungstheorien implementiert.**

Aus den Interviews der befragten Personen wird ersichtlich, dass Prävention in der SSA unterschiedlich umgesetzt wird. Es scheint, dass Früherkennung und Frühintervention in der Schule und in der Arbeit als SSA noch wenig oder kein Thema ist.

Laut der Stelle für Suchtprävention im Kanton Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich (ohne Datum) ist Früherkennung aber ein wichtiges Instrument, um Jugendliche mit psychischen oder sozialen Schwierigkeiten frühzeitig wahrzunehmen und geeignete Hilfestellungen durch Frühinterventionen zu leisten. Ziel dabei ist, dass Jugendliche im Schulbetrieb integriert bleiben oder wieder integriert sind (S. 6).

Wie im Kapitel 4.2 erwähnt, zeigt sich gerade bei der Integration der Jugendlichen ein Handlungsbedarf (Avenir Social & SSAV Schweiz, 2016, S.2). Denn das Risiko an Verschwörungstheorien zu glauben, erhöht sich, wenn Personen Ausschluss von anderen Personen oder der Gesellschaft erleben (Butter, 2018, S. 114).

Laut Buschwig Graf (2021) ist es zentral zu wissen was für Gründe es gibt, dass Menschen an unreflektierte Thesen glauben und diese nicht kritisch hinterfragen, damit das Phänomen der Verschwörungstheorie bekämpft werden kann (S. 5). An diesem Punkt setzt die Früherkennung an. Denn laut der Stelle für Suchtprävention im Kanton Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich (ohne Datum) werden sichtbare Symptome oder Ausdrucksweisen der Jugendlichen in Kontext mit den verschiedenen Lebensfeldern der Jugendlichen gebracht. Diese Analysen können Gründe für problematisches Verhalten erkennbar machen. Dadurch kann ein Interventionskonzept mit spezifischen Interventionen erstellt werden (S. 7). Aus diesen Gründen erachten es die Autorinnen als wichtig, in Schulen ein Frühinterventionskonzept zum Thema «Verschwörungstheorie» zu erarbeiten.

Die Prävention setzt an, bevor ein Ereignis oder ein bestimmter Zustand eintritt. Denn *Praevenire* bedeutet auf lateinisch *zuvorkommen*. Damit soll verhindert werden, dass ein mögliches Ereignis oder ein Zustand überhaupt eintritt (Bröckling, 2008, S. 38). Laut den befragten Personen wird Präventionsarbeit in den Schulen zwar umgesetzt. Der Fokus wird allerdings wenig auf die digitalen Medien gelegt. Aus den Interviews zeigt sich, dass das Thema Verschwörungstheorien bei Jugendlichen kein grosses Gewicht hat und daher bei den Befragten wenig Handlungsbedarf ersichtlich ist. Zwei interviewte Personen vertreten aber die Ansicht, dass etwas ältere Menschen, wie Berufsschüler:innen oder Lehrpersonen eher ein Interesse an Verschwörungstheorien haben. Daraus schliessen die Autorinnen, dass durch Präventionsarbeit in der Schule, das Risiko an Verschwörungstheorien zu glauben nach der Schule und im Erwachsenenalter verringert werden kann. Denn laut Bröckling (2008) ist Prävention der Versuch das Eintreten von nicht gewollten Ereignissen oder Zuständen in Zukunft zu verhindern (S. 39-40). Aus diesem Grund sehen die Autorinnen, obwohl die Jugendlichen scheinbar wenig in Verschwörungstheorien verwickelt sind, einen Auftrag der SSA und der Schule Präventionsarbeit zum Thema digitale Medien und Verschwörungstheorien zu leisten.

## 9 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wird auf die eingangs erwähnte Hauptfrage eingegangen und diese wird beantwortet. Des Weiteren werden die Unterfragen kurz thematisiert. Zudem leiten die Autorinnen davon ein Fazit ab und machen einen Ausblick in die Zukunft.

### 9.1 Beantwortung der Fragestellungen

Folgende Hauptfrage wurde mit dieser Bachelorarbeit bearbeitet:

*Welche Bedeutung haben Verschwörungstheorien bei Jugendlichen der Sekundarstufen I für die SSA im Kanton Zürich?*

Vorliegende Bachelorarbeit und Forschung hat gezeigt, dass die SSA im Kanton Zürich wenig bis gar keine Berührungspunkte mit Verschwörungstheorien bei Jugendlichen an ihrer Schule haben. Die Bedeutung scheint deshalb in den Zürcher Schulen eher gering zu sein, obwohl mit der Coronapandemie und den digitalen Medien auch einige Themen an die Schule herangetragen worden sind. Mit dieser Bachelorarbeit konnte aufgezeigt werden, dass gewisse Vorannahmen, dass nur ältere Personen an Verschwörungstheorien glauben oder Jugendliche kein Interesse an politischen Themen hätten und dadurch nicht in Verschwörungstheorien verwickelt werden, bei den Schulsozialarbeitenden bestehen. Solche Vorannahmen gilt es aufzubrechen und aufzulösen. Dafür müssen sich die Schulsozialarbeitenden selbst immer wieder aufs Neue hinterfragen und eigene Vorannahmen und Interpretationen reduzieren. Weiter können blinde Flecken in der Beobachtung entstehen, welche mit einer guten Zusammenarbeit der verschiedenen Disziplinen teilweise aufgedeckt werden können und somit zur Früherkennung beitragen würden. Obwohl wenig Berührungspunkte bei der SSA mit dem Thema Verschwörungstheorien bestehen, haben sich alle sehr für das Thema interessiert und nur schon durch die durchgeführten Interviews konnten Entwicklungsideen bei den befragten Personen angestossen werden.

Nach der Hauptfrage wurden im Kapitel 1.4 weitere Unterfragen gestellt, welche nachfolgend kurz erläutert werden.

Mit der *ersten Frage*, was unter den Begriffen Verschwörungstheorie, Jugend, Medienkompetenz und SSA verstanden wird, wurden im zweiten Kapitel die Begriffe definiert, damit ein gemeinsames Verständnis für diese Bachelorarbeit vorliegt.

Die *zweite Frage*, warum man im Jugendalter aufnahmefähig für Verschwörungstheorien sein könnte, wurde im dritten Kapitel mit verschiedenen Theorien bearbeitet und damit aufgezeigt, dass Jugendliche aufnahmefähig für Verschwörungstheorien sein könnten.

Mit der *dritten Frage*, warum Verschwörungstheorien für die SSA relevant sind, wurde im vierten Kapitel beleuchtet, dass ein Handlungsbedarf für die SSA in der Thematik Verschwörungstheorien besteht. Damit kann die Wichtigkeit für die SSA aufgezeigt werden.

Die *vierte Frage*, welche Handlungsempfehlungen für die Praxis der SSA abgeleitet werden, wurde im achten Kapitel bearbeitet. Darin wurden die genannten Handlungsempfehlungen für die SSA ausgearbeitet.

Die *letzte Frage*, welche Berührungspunkte die SSA der Sekundarstufe I mit Verschwörungstheorien aufweist und welche Zusammenhänge im Umgang mit Verschwörungstheorien erkennbar sind, wurde im fünften und sechsten Kapitel mit den Ergebnissen und der daraus folgenden Interpretation beantwortet.

## 9.2 Fazit

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass sich für die Jugendlichen eine gewisse Angriffsfläche für Verschwörungstheorien bietet. Die Jugendlichen sind vulnerabel, da sie auf der Identitätssuche sind und in dieser Phase nach Anerkennung und Zugehörigkeit suchen. Genau da setzen Verschwörungstheorien häufig an. Es wird ein Wir-Gefühl geschaffen. Hier können Jugendliche, die sich bereits von der Gesellschaft ausgeschlossen fühlen, andocken. Dabei wird ihnen der Zugang zu extremen Ansichten über das Internet und über die sozialen Medien enorm erleichtert. Es zeigt sich aus dem theoretischen Bezugsrahmen heraus, dass Jugendliche, die beispielsweise in

einer Krise stecken oder mehrfach benachteiligt sind, empfänglicher für Verschwörungstheorien sind.

Anhand der rechtlichen Rahmenbedingungen und der Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit konnte der Handlungsbedarf für die SSA aufgezeigt werden. Da der Bund den Jugendmedienschutz fördert und die Schule einen wichtigen Beitrag in der Lebenswelt der Jugendlichen leistet, ist es die Aufgabe der Schule dabei unterstützend mitzuwirken. Dabei spielt die SSA eine wichtige Rolle, denn sie vertritt die Interessen der Jugendlichen und unterstützt sie dabei sich in die Gesellschaft erfolgreich einbinden zu können.

Durch die Interviews konnten die Autorinnen einen direkten Einblick in das Berufsfeld der SSA gewinnen. In den Gesprächen mit den befragten Personen entstanden bereits erste Verknüpfungen mit dem theoretischen Bezugsrahmen. Die Erarbeitung der Ergebnisse der Interviews gestaltete sich als sehr spannend und es zeigten sich erste Übereinstimmungen. In der Interpretation der Ergebnisse wurden folgende Probleme festgestellt: Erstens sind knappe zeitliche und personelle Ressourcen bei der SSA vorhanden, zweitens wird die SSA zu wenig als eigenständige Profession angesehen, drittens besteht teilweise eine zu geringe Zusammenarbeit mit den verschiedenen Disziplinen, wobei die Elternarbeit im Vordergrund steht, viertens besteht eine zu grosse Distanz zu den Jugendlichen, was den Beziehungsaufbau zu den einzelnen Jugendlichen erschwert und fünftens ist die Medienkompetenz bei den Jugendlichen sowie bei der SSA zu wenig gefestigt. Insgesamt muss allerdings kritisch hinterfragt werden, wie aussagekräftig vier Interviews für die gesamte SSA sind. Ebenfalls konnten keine Jugendlichen oder Lehrpersonen befragt werden. Somit fehlt deren Sicht in dieser Bachelorarbeit und es konnte keine umfassende Perspektive eingenommen werden. Weiter konnten die befragten Schulsozialarbeitenden eher wenig zum Thema Verschwörungstheorien mitteilen, da sie selbst nur wenig Berührungspunkte mit diesem Thema hatten, was die Auswertung des Interviewmaterial erschwerte.

Dennoch konnten aus den Ergebnissen der Interviews Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet werden, welche nachfolgend zur Übersicht nochmals aufgelistet werden.



- **Es wird empfohlen, dass die SSA ihre Rolle und ihren Auftrag klar definiert und das Thema digitale Medien in ihre Arbeit miteinbezieht.**
- Es wird empfohlen, dass die SSA ein Konzept erstellt, welches die Rolle und den Auftrag der SSA klar definiert.
- Es wird empfohlen, dass die SSA ihre Rahmenbedingungen anpasst, damit sie Raum und Akzeptanz erhält.
- **Es wird empfohlen, dass die SSA unterschiedliche Zugänge zu den Jugendlichen gewährleistet, damit soziale Probleme festgestellt und angegangen werden können.**
- Es wird empfohlen, dass die SSA Ausschluss von einzelnen Schüler:innen oder Gruppen verhindert, indem sie einen näheren Beziehungsaufbau zu den Jugendlichen aufbaut.
- Es wird empfohlen, dass die SSA die Eltern in der Schule generell mehr einbezieht, da sie wichtige Bezugspersonen der Jugendlichen sind.
- Es wird empfohlen, dass die SSA eine gute Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und weiteren Akteur:innen anstrebt, damit ein frühzeitiges Handeln beim Aufkommen von Verschwörungstheorien ermöglicht wird.
- **Es wird empfohlen, dass sich die SSA mit dem Thema der digitalen Medien stärker auseinandersetzt.**
- Es wird empfohlen, dass die SSA digitale Medien im Jugendalter nicht nur als Risiko, sondern auch als Chance bewerten kann.
- Es wird empfohlen, dass die SSA früherkennende und präventive Massnahmen zum Thema Verschwörungstheorien implementiert.

Abschliessend kann gesagt werden, dass es sinnvoll ist, wenn das Thema Verschwörungstheorien präventiv in den Schulen thematisiert wird und die SSA sich dafür einsetzt, dass Schüler:innen befähigt werden, digitale Medien zu hinterfragen und einen gesunden Umgang damit zu erlernen.

Eine zentrale Erkenntnis für die Autorinnen ist, dass ein Handlungsbedarf für die SSA besteht, denn trotz des Faches «Medien und Informatik», schätzt die SSA die Medienkompetenz der Jugendlichen als niedrig ein. Dabei darf nicht

vergessen werden, dass der Lehrplan 21 noch eine gewisse Anlaufzeit benötigt. Trotzdem ist die SSA aber dazu verpflichtet, präventiv Themen aufzugreifen und die Lehrpersonen zu unterstützen, wenn Mängel ersichtlich werden.

### 9.3 Ausblick

Im Zeitalter der Digitalisierung sind Fake News und Verschwörungstheorien in den Diskurs der breiten Öffentlichkeit gerückt. Die Autorinnen wünschen sich für die Zukunft sowohl eine breite Sensibilisierung der Schweizer Bevölkerung für diese Thematik als auch einen sensiblen Umgang mit jenen Menschen, die in ihrem Glauben darin verwickelt sind. Zudem ist es wichtig, besonders die junge Generation mit dieser Thematik vertraut und darauf sensibel zu machen.

Die digitalen Medien sind Teil der Gesellschaft geworden, wobei sich die Technologien fortlaufend und in rasantem Tempo weiterentwickeln. Um mit diesem Wandel mithalten zu können und am gesellschaftlichen Leben aktiv teilhaben zu können, erhoffen sich die Autorinnen für die Zukunft solide und fortwährende Bildungsmöglichkeiten auf allen Ebenen und in allen Altersstufen. Verschwörungstheorien und Fake News betreffen. Gerade jungen Generation mit ihren vielfältigen anstehenden Herausforderungen gilt es Sorge zu tragen.

Des Weiteren wäre eine schweizweite Stärkung der Disziplin der Sozialen Arbeit und damit auch der SSA wünschenswert. Durch eine breitere Anerkennung können mehr zeitliche und personelle Ressourcen für früherkennende und präventive Arbeit, wie beispielsweise die Medienkompetenz, freigesetzt werden. Dazu ist nach Meinung der Autorinnen die interdisziplinäre Zusammenarbeit auf gesamtschweizerischer und institutioneller Ebene zukunfts-trächtig. Relevante Themen und soziale Probleme könnten so besser und schneller in schweizweite Konzepte einfließen und auch als Vorbildfunktion an der Basis dienen.

Zudem scheint es den Autorinnen sinnvoll, aktuelle Themen wie die Digitalisierung, auf der institutionellen Ebene der Schulen vermehrt in den Fokus zu

rücken und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Die Autorinnen haben den Wunsch, dass die Schulakteur:innen vermehrt das gemeinsame Ziel des Kindeswohls verfolgen und vom sogenannten «Gärtlidenken» wegkommen. Dafür braucht es Zeit und Verständnis für- und untereinander.

Für zukünftige Forschungen zum Thema Verschwörungstheorien und Jugend ist der Einbezug der Jugendlichen und deren Perspektive wünschenswert. Dabei könnte der Fokus auf möglichen Schutzfaktoren liegen, welche die Jugendlichen trotz zunehmender Digitalisierung vor dem Glauben an Verschwörungstheorien bewahren. Damit können früherkennende und präventive Massnahmen ausgebaut werden.

Im Interesse der Jugendlichen wünschen sich die Autorinnen, dass digitale Medien zukünftig, sei es in der Arbeit der SSA oder in der Arbeit der Lehrpersonen, vermehrt in prozessorientiertem und partizipativem Arbeiten eingesetzt und kreativ im Schulalltag genutzt werden. Dadurch können sich die Jugendlichen aktiv mit dem Thema und dem Umgang mit digitalen Medien auseinandersetzen, Wissen aneignen, in Austausch miteinander kommen und anstehende Herausforderungen allenfalls besser und kreativer angehen. Dem Glauben an Verschwörungstheorien kann damit eine erste Grenze gesetzt werden. Kinder und Jugendliche sollen in einem geschützten Rahmen heranwachsen, lernen und experimentieren können. Dafür brauchen sie die nötige Unterstützung und Kreativität von Seiten aller wichtigen Bezugspersonen, um alltägliche Herausforderungen gestärkt meistern zu können, bevor sie sich in soziale Problematiken wie Verschwörungstheorien verwickeln.

## 10 Literaturverzeichnis

AvenirSocial (2010). *Berufskodex. Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Autorin.

AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband [SSAV] (2016). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*. Autor:innen.

Bair, Florian (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Bair & Ulich Deinet (Hrsg.), *Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltung und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 61-81). Barbara Budrich.

Barkun, Michael (2013). *A Culture of Conspiracy. Apocalyptic Visions in Contemporary America* (2nd ed.). University of California Press.

Bernath, Jael, Suter, Lilian, Valler, Gregor, Külling, Céline, Willemse, Isabel & Süss, Daniel (2020). *JAMES. Jugend, Aktivitäten, Medien-Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2020*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [ZHAW], Departement für Angewandte Psychologie.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017a). *Modul Medien und Informatik*.  
<https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|10|0&la=yes>

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017b). *Bildungsziele*.  
<https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C1>

Borchardt, Alexandra (2018). *Mensch 4.0. Frei bleiben in einer digitalen Welt*. Gütersloher Verlagshaus.

Borg-Lauf, Michael & Dittrich, Katja (2010). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Ziel psychosozialer Arbeit. In Michael Borg-Lauf & Katja Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in der Kindheit und Jugend. Perspektiven für die Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 8-22). Dgtv.

- Borg-Lauf, Michael & Spanecken, Anna (2010). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Ziel psychosozialer Arbeit. In Michael Borg-Lauf & Katja Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in der Kindheit und Jugend. Perspektiven für die Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 23-38). Dgtv.
- Bowlby, John (2006). *Bindung*. Ernst Reihnhardt.
- Böhnisch, Lothar (2017). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Braches-Chyrek, Rita (2019). *Soziale Arbeit-Die Methoden und Konzepte*. Utb.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (Kurt Lütscher, Übers.). Klett-Cotta (engl. *The ecology of human development*, Cambridge, Massachusetts and London 1979).
- Bronfenbrenner, Urie (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications.
- Brown, Jonathon D. (1993). Motivational conflict and the self: The double bind of low self-esteem. In R.F., Baumeister (Hrsg.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (S. 117-130). Plenum.
- Bröckling, Ulrich (2008). Vorbeugen ist besser... Zur Soziologie der Prävention. *Behemoth. A Journal on Civilisation*, 1(1), 38-48.
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (2016). *Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz*. Autor.
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (ohne Datum a). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*.  
[https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055\\_2055\\_2055/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/de)

Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (ohne Datum b). *Jugendschutz bei Filmen und Videospielen.*

<https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/jugendschutz/jugendschutz-bei-filmen-und-videospielen.html>

Bundesgesetz über das Jugendstrafrecht vom 20. Juni 2003, (SR 311.1).

Bundeskanzlei [BK] (ohne Datum a). *Strategie Digitale Schweiz. Zweck der Strategie.* <https://www.digitaldialog.swiss/de/strategie/zweck#Grundsatz1>

Bundeskanzlei [BK] (ohne Datum b). *Strategie Digitale Schweiz. Bildung, Forschung und Innovation.*

<https://www.digitaldialog.swiss/de/aktionsfelder/bildung-forschung-und-innovation>

Bundesverfassung von 19. April 1999, (SR 101).

Buschwig Graf, Martine (2021). Editorial. *Tangram* (45), S. 5.

Butter, Michael (2018). *“Nichts ist, wie es scheint”. Über Verschwörungstheorien.* Suhrkamp.

Cassée, Kitty (2007). *Kompetenzorientierung: Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumente und Anwendungen.* Haupt.

Cassée, Kitty (2019). *Kompetenzorientierte Methodiken. Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Jugendhilfe* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Haupt.

Deinte, Ulrich & Bair, Florian (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Bair & Ulrich Deinte (Hrsg.), *Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltung und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 347-367). Barbara Budrich.

Delitz, Heike (2018). *Kollektive Identitäten.* transcript.

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (ohne Datum a).

*Willkommen beim Lehrplan 21.* <https://www.lehrplan21.ch/>

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (ohne Datum b).

*Lehrplan 21. Das Wichtigste im Überblick.*  
[https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21\\_leporello\\_a4.pdf](https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_leporello_a4.pdf)

Die Stelle für Suchtprävention im Kanton Zürich & die Pädagogische Hochschule in Zürich (ohne Datum). *Früherkennung und Frühintervention.*

*Der Weg zum schulhauseigenen Frühinterventionskonzept - eine Handreichung für Schulen und Fachstellen. Pädagogische Hochschule Zürich.*

[https://phzh.ch/MAP\\_DataStore/131456/publications/HandreichungFruehintervention.pdf](https://phzh.ch/MAP_DataStore/131456/publications/HandreichungFruehintervention.pdf)

Döbeli Honegger, Beat & Salzmann, Renate (ohne Datum). *Dagstuhl-Modell.*

<https://mia.phsz.ch/Dagstuhl/>

Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktual. Aufl.). Haupt.

Durkheim, Emile (1987). *Der Selbstmord.* Suhrkamp.

Ecarius, Jutta, Eulenbach, Marcel, Fuchs, Thorsten & Walgenbach, Katharina (2011). *Jugend und Sozialisation. Lehrbuch.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eidgenössisches Departement des Innern [EDI] (2014). *Aktueller Stand der Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz. Bericht des Bundesamts für Sozialversicherungen [BSV] zuhanden der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates [WBK-N].*

[https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/de/dokumente/kinder/studien/kinder-undjugendpolitik2014.pdf.download.pdf/bericht\\_aktuellerstandderkinder-undjugendpolitik2014.pdf](https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/de/dokumente/kinder/studien/kinder-undjugendpolitik2014.pdf.download.pdf/bericht_aktuellerstandderkinder-undjugendpolitik2014.pdf)

- Eidgenössisches Departement des Innern [EDI] (2021). *Rassistische Diskriminierung in der Schweiz wird sichtbarer*. <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-85000.html>
- Erikson, Erik Homburger (1974). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (Marianne von Eckhardt-Jaffé, Übers.) (2. Aufl.). Ernst Klett Verlag (engl. *Identity. Youth and crisis*, New York 1968).
- Erikson, Erik Homburger (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. (Waltrud Klüwer, Übers.). Suhrkamp (engl. *The Life Cycle Completed*, New York/London 1982).
- Fischer-Gese, Torben (2016). Medien und Lebenswelt. In Klaus Grunwald & Hans Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 326-339). Beltz Juventa.
- Furman, Wyndol & Simon, Valerie A. (2004). Concordance in Attachment States of Mind and Styles with Respect to Fathers and Mothers. *Developmental Psychology* 40 (6), 1239-1247. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1239>
- Geisler, Martin (2018). Entfaltung und Wirksamkeit. Brücken zwischen Spieltheorie, kulturelle Bildung und digitalem Spiel. In Friederike von Gross & Renate Röllecke (Hrsg.), *Make, Create & Play. Medienpädagogik zwischen Kreativität und Spiel. Beiträge aus Forschung und Praxis, Prämierte Medienprojekte*. (S. 25-29). Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
- Gesellschaft für Informatik [GI] (2016). *Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*. Autorin.



- Götz-Votteler, Katrin & Hespers, Simone (2019). *Alternative Wirklichkeiten? Wie Fake News und Verschwörungstheorien funktionieren und warum sie Aktualität haben*. transcript.
- Grawe, Klaus (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.
- Griese, Hartmut M. (2007). *Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien. Ein Modul für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studiengänge*. Lit.
- Grossmann, Klaus E. & Grossmann, Karin (2015). *Bindung und menschliche Entwicklung* (7. Aufl.). Klett-Cotta.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2016). Lebensweltorientierung. In Klaus Grunwald & Hans Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 24-64). Beltz Juventa.
- Hafen, Martin (2004). Luhmann in der Sozialen Arbeit. In Ueli Mäder & Claus-Heinrich Daub (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Beiträge zu Theorie und Praxis* (S. 203-231). Edition gesowip.
- Haude, Christin, Volk, Sabrina & Fabel-Lamla, Melanie (2018). *Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hermida, Martin (2019). *EU Kids Online Schweiz 2019. Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risiken und Chancen*. Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Himmelrath, Armin & Egbers, Julia (2018). *Fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht*. Hep.
- Johnson, Susan M. (2020). *Bindungsverhalten in der Praxis. Emotionsfokussierte Therapie mit Einzelnen, Paaren und Familien*. Junfermann.

Jugend und Medien (ohne Datum a). *Sicher surfe: Daten und Privatsphäre schützen.* <https://www.jugendundmedien.ch/themen/sicherheit-und-datenschutz#:~:text=Vereinbaren%20Sie%2C%20welche%20Ger%C3%A4te%20und,soll%2C%20was%20ihm%20seltsam%20vorkommt>

Jugend und Medien (ohne Datum b). *Empfehlungen für Eltern von Jugendlichen ab 12 Jahren.* <https://www.jugendundmedien.ch/empfehlungen/empfehlungen-fuer-eltern-von-jugendlichen-ab-12-jahren>

Jugend und Medien (2021). *Medienkompetenz im Schulalltag* (3. Aufl.). Autorin.

Kinderschutz Schweiz (ohne Datum). *Die UN-Kinderrechtskonvention.* [https://www.kinderschutz.ch/kinderrechte/uno-kinderrechtskonvention?gclid=EAlaIqobChMIkNuom7jy9gIVeI1oCR04LAvHEAAYASAAEgLepfD\\_BwE](https://www.kinderschutz.ch/kinderrechte/uno-kinderrechtskonvention?gclid=EAlaIqobChMIkNuom7jy9gIVeI1oCR04LAvHEAAYASAAEgLepfD_BwE)

Langer, Paul F. & Weyerer, Jan C. (2020). Diskriminierungen und Verzerrungen durch Künstliche Intelligenz. Entstehung und Wirkung im gesellschaftlichen Kontext. In Michael Oswald & Isabelle Borucki (Hrsg.), *Demokratiethorie im Zeitalter der Frühdigitalisierung* (S. 219-240). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Largo, H. Remo (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung.* (2. Aufl.). Piper.

Largo, H. Remo (2020). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung.* (vollst. über. Aufl.). Piper.

Largo, H. Remo & Czernin, Monika (2011). *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten.* Piper.

Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft.* Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1994). *Soziale Systeme* (5. Aufl.). Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (2010). Leitfadeninterview. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe. Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 114). Barbara Budrich.
- Mayer, Horst (2004). *Interview und schriftliche Befragungen. Entwicklung, Durchführung und Auswertung* (2., verb. Aufl.). R. Oldenbourg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs] (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Autor.
- Merton, Robert K (1995). Weiterentwicklung der Theorie der Sozialstruktur und Anomie. In Volker Meja & Nico Stehr (Hrsg.), *Soziologische Theorie und soziale Struktur* (S. 155-185). Walter de Gruyter.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analyse* (S. 441 – 471). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Meyer, Hilbert (1997). *Schulpädagogik*. Cornelsen Scriptor.
- Moser, Heinz (2019). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter* (6., überarb. und aktual. Aufl.). Springer VS.
- Müller, Bettina, Morys, Regine, Dern, Susanne & Holland-Cunz, Marc (2018). *Spannungsreiche Interaktionen an Schule. Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit*. Barbara Budrich.
- Nocun, Katharina & Lamberty, Pia (2020). *Fake Facts. Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen*. Quadriga.
- Riegel, Christine (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.

- Philipp, Elmar (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Beltz.
- Pinquart, Martin (2003). Krisen im Jugendalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde* (151), 43-47. <https://doi.org/10.1007/s00112-002-0624-7>
- Pixabay (ohne Datum). <https://pixabay.com/de/photos/stra%c3%9fe-menschen-studenten-uniform-2805643/>
- Pommrenke, Sascha (2014). Sinnvoller Unsinn – Unheilvoller Sinn. In Anton Andreas, Michael Schetsche & Michael Walter (Hrsg.), *Konspiration. Soziologie des Verschwörungsdenkens* (S. 301-326). Springer VS.
- Rösch, Eike (2019). *Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept*. Beltz Juventa.
- Ruch, Christian (2019). Traue niemandem! Was fasziniert an Verschwörungstheorien? In Christian Metzenthin (Hrsg.), *Phänomen Verschwörungstheorien. Psychologische, soziologische und theologische Perspektiven* (S. 39-60). Theologischer Verlag Zürich.
- Said, Edward W. (2009). *Orientalismus* (Hans Günter Holl, Übers.). S. Fischer (engl. *Orientalism*, New York 1978).
- Scherr, Albert (2009). *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien*. (9., erw. und vollst. überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schifferle, Tobias M., Feige, Marc & Senn Flurin (2019). *Medien und Informatik in der Sekundarschule – eine Planungshilfe. Im Rahmen der Einführung des Lehrplanes 21 im Kanton Zürich*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Schulz, Irene (2019). Medienaktive Kinder-ratlose Eltern. In Friederike von Gross & Renate Röllecke (Hrsg.), *Instagram und YouTube der (re-)Teens. Inspiration, Beeinflussung, Teilhabe* (S. 73-77). Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.

Schüller, Katherina, Koch, Henning & Rampelt Florian (2021). *Data-Literacy-Charta*. Stiftungsverband.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (2020). *Schule und Bildung in der Schweiz*.  
<https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung>

Skudlarek, Jan (2019). *Wahrheit und Verschwörung: Wie wir erkennen, was echt und wirklich ist*. Reclam.

Speck, Karsten (2020). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Stadler, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Stadler, Felix (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 3 (5), 8-15.

Stimmer, Franz (2000). *Lexikon Sozialpädagogik und der Sozialarbeit* (4., vollst. überarb. Aufl.). R. Oldenbourg.

Stüwe, Gerd, Ermel, Nicole & Haupt, Stephanie (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Beltz Juventa.

Trost, Alexander (2021). Bindungswissen für die systemische Praxis - ein kurzer Abriss. *KONTEXT*, 52 (3), 224-242.  
<https://doi.org/10.13109/kont.20221.52.3.224>

Übereinkommen über die Rechte des Kindes [KRK] vom 20. November 1989 (SR 0.107).

Volksschulamt des Kantons Zürich (2021). *Zürcher Lehrplan 21*.  
[https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/lehrplan-lektionentafeln/bisherige\\_lehrplanaenderungen.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/lehrplan-lektionentafeln/bisherige_lehrplanaenderungen.pdf)

- Von Gross, Friederike & Röllecke, Renate (2018). Make, Create & Play. Medienpädagogik zwischen Kreativität und Spiel. In Friederike von Gross & Renate Röllecke (Hrsg.), *Make, Create & Play. Medienpädagogik zwischen Kreativität und Spiel. Beiträge aus Forschung und Praxis, Prämierte Medienprojekte* (S. 11-15). Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2020). *Studie. Die Jugend in der Infodemie. Eine repräsentative Befragung zum Umgang junger Menschen in Deutschland mit Falschnachrichten während der Coronakrise*. Autorin.
- Waller, Gregor, Külling, Céline, Bernath, Jael, Suter, Lilian, Willemse, Isabel & Süss, Daniel (2019). *JAMESfocus. News und Fake News*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [ZHAW], Departement für Angewandte Psychologie.
- Wegener, Claudia (2016). Aufwachsen mit Medien. In Klaus Beck & Gunter Reus (Hrsg.), *Medienwissen kompakt* (S. 7-115). Springer VS.
- Wider, Diana (2021, 21. Juni). Interdisziplinarität in der Sozialen Arbeit: Selbstbewusst mit anderen Fachpersonen Zusammenarbeiten. *Interviewblog*. <https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/ueberuns/aktuell/2021/06/21/interdisziplinaere-zusammenarbeit-in-der-sozialen-arbeit/>
- Willener, Alex (2019). Kooperation und Transdisziplinarität. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 68-77). Interact.
- Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 13-78). Interact.
- Zimmermann, Peter & Iwanski, Alexandra (2014). Bindung und Autonomie im Jugendalter. In Karl Heinz Brisch (Hrsg.), *Bindung und Jugend. Individualität, Gruppen und Autonomie*. Klett-Cotta.

# 11 Anhang

## A - Interviewfragen

### 1. **Wie gestaltet sich Ihre Arbeit in der SSA?**

- Wie arbeiten Sie mit den Jugendlichen?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern?
- Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen aus?
- Wie stehen Sie in Kontakt mit anderen Institutionen? Und mit welchen?

### 2. **Welche Berührungspunkte hat die SSA mit Verschwörungstheorien?**

Wenn ja:

- Wie zeigt sich das Phänomen Verschwörungstheorien bei den Jugendlichen?
- Wie gelangt das Thema Verschwörungstheorie an Sie?

Wenn nein:

- Was könnten Ihrer Meinung nach Gründe sein, dass keine Berührungspunkte bestehen?

### 3. **Wie gehen Sie mit dem Thema Verschwörungstheorien in der SSA um?**

- Welche Massnahmen ergreifen Sie auf individueller Ebene?
- Welche Interventionen führen Sie in Gruppen durch?
- Wie arbeiten Sie präventiv?

### 4. **Wie erklären Sie sich das Phänomen der Verschwörungstheorien bei Jugendlichen?**

- Welche Faktoren haben positiven oder negativen Einfluss?

**5. Wie stärken Sie die Jugendlichen in ihrer Medienkompetenz?**

- Welche konkreten Themen zur Medienkompetenz werden vermittelt?
- Welcher Auftrag hat die SSA bei der Förderung der Medienkompetenz?
- Wie schätzen Sie die Medienkompetenz der Jugendlichen ein?
- Wo sehen Sie Chancen und wo sehen Sie Risiken?

**6. Wenn Sie an die Zukunft denken, wie sehen Sie Ihren Auftrag bezüglich Medienkompetenz und Verschwörungstheorien?**

- Welches sind mögliche erste Schritte in diese Richtung?
- Welche Umsetzungsideen haben Sie?
- Was benötigen Sie dafür?



## B - Einwilligungserklärung

# Einwilligungserklärung

Ich erkläre hiermit mein Einverständnis zur Nutzung der personenbezogenen Daten, die im Rahmen des folgenden Gesprächs erhoben wurden:

- *Schulsozialarbeit XXX*
- *Interviewte Person: XXX*
- *Experteninterview, Bachelor-Arbeit, Verschwörungstheorie im Schulkontext*
  - *Hochschule Luzern HSLU*
  - *Interviewende Personen: XXX*

Die Daten werden im Rahmen eines mündlichen Gesprächs erhoben, das mit einem Aufnahmegerät und/oder Online aufgezeichnet wird. Zum Zwecke der Datenanalyse werden die mündlich erhobenen Daten verschriftlicht. Das Transkript des Interviews dient nur zu Analysezwecken und wird nicht veröffentlicht. Einzelne Ausschnitte des Transkripts werden für die Darstellung der Ergebnisse in der Bachelor-Arbeit verwendet. Eine Identifizierung der interviewten Person und Organisation ist in der Forschungsarbeit ausgeschlossen.

Der Speicherung der personenbezogenen Daten zu Dokumentationszwecken kann durch die interviewte Person jederzeit widersprochen werden. Die personenbezogenen Daten werden vertraulich behandelt. Die Teilnahme am Gespräch erfolgt freiwillig.

Vorname und Name in Druckbuchstaben

Unterschrift