



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 64, Nr. 1 2026
doi: 10.21243/mi-01-26-10
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Desinformation und KI: Wirkung, Wahrnehmung, Kompetenzen und pädagogische Ansätze

Valentin Dander

Melina Honegg

Carolin Rössler

Der Beitrag führt zunächst begrifflich in den Phänomenbereich ‚Desinformation und KI‘ ein, der gegenwärtig in enger Verschränkung mit menschen- und demokratie-feindlichen Praktiken sowie Akteurinnen und Akteuren auftritt. Er gibt sodann einen Überblick über empirische Erhebungen mit einem Schwerpunkt auf Deutschland und fragt nach angemessenen pädagogischen Bearbeitungsformen, die in Anbetracht der aktuellen Forschungslage zu gegenstandsbezogenen Wirkungen, Wahrnehmungen, Kompetenzen und Bildungsangeboten als eine gesell-

schaftliche Reaktion neben politischen, regulatorischen und anderen angezeigt erscheinen. Der Text orientiert sich hierbei an den folgenden Leitfragen und sucht sie zu beantworten: Wie können Mediennutzende befähigt werden, um gegen Desinformation, auch solche, die mit generativen KI-Systemen erstellt wurden, gewappnet zu sein? Welche Fähigkeiten sind hierfür besonders relevant? Welche Ansätze der Vermittlung und Bildung erweisen sich als vielversprechend und welche Herausforderungen gilt es zu bewältigen?

The article begins by introducing the concepts of “disinformation and AI”, which are currently closely intertwined with practices and actors that are hostile to humans and democracy. It then provides an overview of empirical studies with a focus on Germany and asks about appropriate pedagogical approaches that, in view of the current state of research on subject-related effects, perceptions, competencies, and educational offerings, appear to be an appropriate social response alongside political, regulatory, and other measures. The text answers the following key questions: How can media users be empowered to combat disinformation, including that created with generative AI systems? Which skills are particularly relevant for this? Which approaches to communication and education are proving promising, and which challenges need to be overcome?

1. Einleitung

Als Reaktion auf die Einsätze der US-Bundeseinwanderungsbehörde ICE in Minneapolis formierte sich in den Vereinigten Staaten von Amerika massiver Widerstand auf den Straßen und in anderen politischen Räumen. In diesem Zusammenhang fanden auch zahlreiche Verhaftungen statt. Bekanntheit erlangte kürzlich

der Fall der Bürgerrechtsaktivistin und Rechtsanwältin Nekima Levy Armstrong, die in Folge einer Protestaktion gegen einen ICE-nahen Pastor festgenommen wurde. Das Weiße Haus teilte daraufhin ein Bild über den offiziellen X-Kanal, auf dem Armstrong aufgelöst und tränenüberströmt zu sehen ist. Das Bild ist mit dem Schriftzug „Arrested. Far-left agitator Nekima Levy Armstrong for orchestrating church riots in Minnesota“ versehen. Rasch stellte sich heraus, dass die ursprüngliche Fotografie bearbeitet und damit verfälscht wurde. Auf der Originalaufnahme ist die verhaftete Armstrong gefasst und ernst zu sehen. Mit der Kritik konfrontiert, dementierte die Kommunikationsabteilung des Weißen Hauses nicht, sondern ordnete diese Art der Kommunikation als „Meme“ und indirekt als legitime Form der politischen Kommunikation staatlicher Stellen ein (Holland, 2026).

Inwiefern ist dieses Beispiel nun relevant für den vorliegenden Text und die Ausgabe der MEDIENIMPULSE zu *Social Media und Extremismus*? Unabhängig davon, wie die Bildbearbeitung im konkreten Fall genau vorgenommen wurde, kann das verbreitete Ergebnis als Desinformation und Deepfake bezeichnet werden. Nicht nur ist es eine für viele Menschen täuschend echt wirkende Abbildung einer authentischen Person. Durch die Art der Bildmanipulation (Emotionalisierung, Abwertung und Vorverurteilung anhand des Texts) sowie durch den Kanal der Verbreitung (offizieller Account des Weißen Hauses auf einer Social-Media-Plattform) wird der Vorfall zugleich zum Beispiel für die instrumentelle Nutzung von Desinformation und Deepfakes anhand von genera-

tiven KI-Systemen oder mindestens Fotofiltern im Kontext politischer Kommunikation und schreibt sich zugleich in eine lange Tradition täuschender politischer Kommunikation ein, wie er neue Qualitäten zum Ausdruck bringt. Kulturell und ideologisch kann er zugleich im Kontext politischer oder genauer: rechtsextremer Onlinepraktiken und -strategien verortet werden. Dies gilt in ähnlicher Form für desinformierende Inhalte, die auf Plattformen wie TikTok zirkulieren. Das Recherchekollektiv *Correctiv* zeigt dies am Beispiel der deutschen Bundestagswahl 2025 auf und macht darüber hinaus deutlich, welche Schwächen das Meldewesen solcher Inhalte auf der Plattform aufweist (Nicolaus & Scherndl, 2025).

Der Beitrag führt zunächst begrifflich in den Phänomenbereich ‚Desinformation und KI‘ ein, gibt einen Überblick über empirische Erhebungen mit einem Schwerpunkt auf Deutschland und fragt sodann insbesondere nach angemessenen pädagogischen Bearbeitungsformen, die uns als eine gesellschaftliche Reaktion neben politischen, regulatorischen und anderen angezeigt erscheinen. Wie genau sollten und können Mediennutzende befähigt werden, um gegen solche Täuschungsmanöver gewappnet zu sein? Welche Fähigkeiten sind hierfür besonders relevant? Welche Ansätze der Vermittlung und Bildung erweisen sich als vielversprechend? Und schließlich lässt sich fragen, inwiefern sich die beiden Bildungsbereiche politische bzw. Demokratiebildung und Medienbildung entsprechend ergänzen können.¹

2. Begriffsklärungen: Desinformation + GenAI = Deepfakes?

Anstatt von „Fake News“ sprechen wir in diesem Beitrag von „Desinformation“. Der Ausdruck „Fake News“ bezieht sich im Wortsinn nicht nur auf Nachrichteninhalte, die nur einen Teil relevanter desinformierender Inhalte einschließen, sondern entstammt zudem als ‚Kampfvokabel‘ einem fragwürdigen politischen Kontext (etwa vergleichbar mit dem Ausdruck ‚Lügenpresse‘ im deutschsprachigen Raum). Entsprechend beziehen wir uns lieber auf den wissenschaftlichen Begriff „Desinformation“ und bezeichnen damit „nachweislich falsche Informationen“ (IDZ & GMK, 2026). Häufig wird zur genaueren Bestimmung definitorisch eine Schadensabsicht vorausgesetzt. Diese lässt sich jedoch häufig nur vermuten und schwer empirisch nachweisen (ebd.). Zudem liegen zwischen der Produktion, anhaltender Zirkulation und wiederholter Rezeption desinformierender Inhalte häufig längere Zeiträume und zahlreiche Interaktionen. Nachweislich mit Schadensabsicht erstellter, desinformierender Content bleibt desinformierend, wenn er unabsichtlich und unerkannt geteilt wird oder erkannt und kritisch rezipiert wird. U. a. aufgrund dieser Diffusion im Phänomenkomplex liegt keine einheitliche wissenschaftliche Definition vor. Mitunter wird daher die oft genannte Unterscheidung zwischen einer absichtlichen Desinformation und einer unabsichtlichen Misinformation eingeebnet (Törnberg & Chueri, 2025, S. 3). Von der Definition ausgeschlossen sind jedenfalls Phänomene wie Ironie, Fiktion oder Satire, wobei auch diese scheinbar klaren

Grenzen zwischen diesen Bereichen verschwimmen und sie instrumentalisiert werden können.

Täuschend echte Desinformation kann einfach und schnell durch generative KI-Systeme (GenAI) erstellt werden, die es erlaubt, anhand von variablen Inputs Inhalte zu erzeugen: Text, Bilder, Audio oder Bewegtbild bzw. Kombinationen aus alledem. Als generative KI werden solche Systeme und Programme bezeichnet, die durch maschinelles Lernen, also anhand von Trainings an großen Datenmengen, „Muster, Strukturen und statistische Häufigkeiten“ nicht nur erkennen, sondern auch nachbilden können (IDZ & GMK, 2026). Oft weisen solche synthetischen Medieninhalte Fehler auf, die sie als solche erkennbar werden lassen: z. B. nicht-faktenbasierte Informationen oder Aussagen in Texten, Logikfehler in Bildern und Videos. Die Geschwindigkeit der Weiterentwicklung der Systeme und die ausgebauten Server- und anderer Hardwarekapazitäten lässt solche Aussagen jedoch vorläufig erscheinen.

Generative KI kann aber auch absichtlich eingesetzt werden, um Falschinformationen zu generieren. Sofern damit nicht-textbasierte Inhalte erzeugt werden, die authentische Personen in synthetischen Settings oder Handlungen darstellen, wird meist von „Deepfakes“ gesprochen. Das Kofferwort bezieht sich sowohl auf gefälschte Inhalte, also „Fake“, als auch auf Verfahren des „Deep Learnings“, einer mehrschichtigen Methode maschinellen Lernens (IDZ & GMK, 2026). Letztere erlaubt es, Aspekte bestehender Inhalte aufzugreifen und in veränderter Form auszugeben. Auf

diese Weise kann das Gesicht einer Person in einem Video relativ lückenlos auf den Körper einer anderen Person gesetzt werden oder mit der Stimme einer Person eine beliebige Aussage getroffen werden. Diese Technologien erfreuen sich im Kontext von Unterhaltung und Satire großer Beliebtheit, werden aber auch für politische Desinformation oder im Kontext digitaler Gewalt eingesetzt – z. B. in Form von sexualisierten Abbildungen, wie Ende 2025 am Beispiel von *Grok*, der hauseigenen generativen KI der Plattform X, bekannt und massiv kritisiert wurde (der Standard, 2026).

3. Wahrnehmung und Wirkung von Desinformation

Um die Wirkung von Desinformation und Deepfakes auf Rezipientinnen und Rezipienten besser zu verstehen, ist es hilfreich, sich mit den kognitiven Prozessen von deren Wirkung zu beschäftigen. Insbesondere (sozial-)psychologische Studien gehen der Frage nach, was dazu beiträgt, dass Falschinformationen geglaubt werden (z. B. Facciani, 2025). Denn die Wirkung von Desinformation wird durch kognitive Verzerrungen begünstigt. Informationen werden häufig nur peripher verarbeitet, wodurch ihre Qualität weniger kritisch bewertet wird (Lewandowsky et al., 2017). Gleichzeitig werden vor allem solche Informationen rezipiert, die die eigene Position zu bestätigen scheinen („Confirmation Bias“) (Mantzaris, 2018). Daraus resultieren kognitive Verzerrungen, die es erheblich erschweren, Falschinformationen im Nachhinein zu korrigieren. Einmal verinnerlichte Informationen lassen sich nur

schwer revidieren, was als „Continued Influence Effect“ (Johnson & Seifert, 1994) bezeichnet wird.

Faktenchecks spielen bei der Aufklärung über Falschinformationen eine große Rolle, aber ihre Wirksamkeit bleibt begrenzt. Selbst erfolgreiches Debunking (Entlarven von Desinformation) erreicht die Nutzerinnen und Nutzer erst zeitlich verzögert oder teilweise gar nicht. Dies hängt mit vielen Faktoren zusammen (u. a. der zeitlichen Verzögerung der Richtigstellung, der Tonalität, der Plattform und dem Grad des Vertrauens des Publikums in Medienangebote).

Medienaffine Nutzerinnen und Nutzer nehmen Faktenprüfungen eher auf, während Personen mit geringem Medienvertrauen gegenüber etablierten Quellen häufig unzugänglich bleiben (Peter & Koch, 2015; Barrera Rodriguez et al., 2017). Bei letzteren kann die Rezeption von Faktenchecks zu Abwehrreaktionen führen. Für die Konzeption pädagogischer Angebote ist es von zentraler Bedeutung, die Wirkung von Maßnahmen gegen Desinformation besser zu verstehen, um sie in wirksame Bildungsangebote übertragen zu können.

3.1 Wahrnehmung von Desinformation & Deepfakes durch junge Menschen

Junge Menschen fühlen sich mehrheitlich kompetent darin, Informationen im Internet zu finden. Weniger als die Hälfte der Jugendlichen traut sich aber zu, die gefundenen Informationen mühelos einschätzen bzw. Falschinformationen erkennen zu können

(Kastorff et al., 2025, S. 6; Bitkom Research, 2025). Begleitet wird dies von der Sorge, selbst auf (politische) Desinformation hereinzufallen, insbesondere angesichts des wachsenden Einflusses von Algorithmen und KI (LfM, 2025, S. 34ff). Gleichzeitig ist das Misstrauen in Online-Informationen und -Nachrichten gerade bei jungen Menschen im internationalen wie Altersvergleich hoch und besonders ausgeprägt bei Schülerinnen und Schülern nicht-gymnasialer Schultypen (Kastorff et al., 2025, S. 6; Behre et al., 2025, S. 49ff.).

Befragungen wie die jährlich durchgeführte JIM-Studie und die Forsa-Studie für die *Landesanstalt für Medien NRW* zeigen, dass sich rund zwei Drittel der jungen Menschen in Deutschland nicht nur regelmäßig mit digitaler Desinformation konfrontiert sehen, sondern auch, dass die Zahlen kontinuierlich zunehmen (Feierabend et al., 2025; LfM, 2025). Dabei steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche im Internet auf problematische Inhalte stoßen, mit zunehmendem Alter deutlich an (LfM, 2025, S. 57). Auch wird in Befragungen Jugendlicher deutlich, dass alle Phänomenbereiche problematischer Inhalte im Netz von jungen Menschen stetig häufiger wahrgenommen werden (Feierabend et al., 2025, S. 55).

Dabei nehmen Jugendliche Desinformation im Netz verstärkt zu gesellschaftlichen Themen wahr, die von Polarisierung geprägt sind: etwa zu Kriegsgeschehen, Politik, Migration, Klima, geschlechterspezifischen Fragen, Gesundheit und speziell Covid-19 (Kheredmand, 2022; Materna & Brüggen, 2024, S. 37). Grundsätzlich spielte insbesondere die Corona-Pandemie für junge Men-

schen eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Desinformation. Während der Pandemie stieg die Häufigkeit, mit der – laut Selbstangabe – junge Menschen online mit Falschnachrichten in Berührung kommen, deutlich an (Börsch-Supan & Thies, 2020, S. 4).

Der Anteil derjenigen, die angaben, mehrmals täglich mit Falschnachrichten konfrontiert zu werden (21 %), hatte sich seit dem Vorjahr, also 2019, nahezu verdoppelt (ebd.). Junge Menschen mit niedriger formaler Bildung gaben im Zusammenhang mit der Pandemie an, größere Schwierigkeiten zu haben, glaubwürdige von falschen Informationen unterscheiden zu können. Zudem äußerte die Mehrheit der befragten jungen Menschen das Bedürfnis, in Bildungseinrichtungen mehr Unterstützung zu erhalten, um Falschinformationen zu erkennen (ebd., 12).

Parallel zur Entwicklung technischer Möglichkeiten zur Verbreitung von Deepfakes nimmt auch deren Rezeption durch junge Menschen zu, wobei es zur Häufigkeit von Deepfakes und zum Umgang damit für Deutschland und vor allem mit Blick auf Kinder und Jugendliche derzeit kaum wissenschaftliche Erkenntnisse gibt. Erstmals 2025 in der Erhebung der *Landesmedienanstalt NRW* dazu befragt, gaben über zwei Drittel der befragten Jugendlichen an, dass ihnen bereits Deepfakes im Netz begegnet seien (LfM, 2025, S. 56). Bei einer Umfrage von *Bitkom Research* (2025) schätzt die Hälfte aller befragten Internetnutzerinnen und -nutzer in Deutschland ab 16 Jahren, dass sie schon mindestens einmal auf Deepfakes hereingefallen seien. Diese begegnen jungen Men-

schen in ihrem Alltag vor allem zufällig und unbeabsichtigt bei der Nutzung von Social-Media-Plattformen (Lao et al., 2025).

Die Inhalte dieser Deepfakes adressieren überwiegend Themen aus den Bereichen prominente Personen, Humor, Bildung oder Politik und werden meist in Videoformaten und als Memes dargestellt. Jugendliche berichten auch eine immer häufigere Konfrontation mit sexuellen Deepfake-Inhalten. Sechs Prozent der Jugendlichen in Großbritannien im Alter von 13 bis 17 Jahren gaben in einer Studie an, bereits ein Deepfake-Nacktfoto online gesehen zu haben; zwei Prozent hatten selbst eins empfangen oder versendet (Internet Matters, 2024). Jungen kamen doppelt so häufig wie Mädchen mit solchen Inhalten in Berührung.

Bei der Interpretation dieser Zahlen ist allerdings zu beachten, dass es sich um Selbsteinschätzungen handelt. Es ist möglich, dass die Befragten auf Deepfake-Inhalte stoßen, ohne sie als solche zu erkennen oder zu definieren. Ihre Beschreibungen spiegeln ihre persönliche Wahrnehmung wider.

Der Umgang von jungen Menschen mit Deepfakes ist ähnlich wie bei digitaler Desinformation meist eher beiläufig und locker: Zwar nehmen sie diese wahr, schauen sie sich aber ohne große Bedenken an, obwohl ihnen die potenziellen negativen Auswirkungen oftmals bewusst sind. Oder sie scrollen einfach weiter im Sinne einer Vermeidungsstrategie (Lao et al., 2025; Materna & Brüggen, 2024).

4. Kompetenzen für den Umgang mit Desinformation und KI

Ein Weg, gesellschaftlichen und politischen Folgen von Desinformation, KI und Deepfakes zu begegnen oder ihnen vorzubeugen, besteht darin, möglichst viele Menschen zu einem kompetenten, kritisch-reflexiven Umgang mit diesen Phänomenen zu befähigen. Die erforderlichen Fähigkeiten werden hier im Zusammenhang mit verschiedenen Kompetenzmodellen diskutiert. Diese können prinzipiell für verschiedene medienpädagogische Problemstellungen Orientierung bieten. Für die Phänomene Desinformation und KI verbinden sie sich mit den spezifischen Anforderungen. Diese lassen sich in mehrere, vielfach überlappende Dimensionen gliedern, die von den nachfolgend dargestellten Kompetenzmodellen unterschiedlich aufgegriffen und priorisiert werden:

Erstens ist da eine medientechnische und medienkulturelle Dimension, bei der es darum geht, zu verstehen, wie Algorithmen, KI-Systeme und Plattformen funktionieren und welche Inhalte mit deren Mithilfe produziert, verbreitet und rezipiert werden (und welche nicht). Dabei geht es auch um Wissen darüber, wie man synthetische Medieninhalte erzeugen und erkennen kann.

Zweitens zu nennen ist eine politisch-gesellschaftliche Dimension, bei der es um die Analyse von Interessen, Normen, Regeln, Gesetzen, aber auch Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, Herrschaftseffekte und Fragen demokratischer Teilhabe geht. Hier gilt es etwa zu verstehen, wer anhand welcher Interessen und Regeln darüber entscheidet, welche Inhalte im Netz stehen dürfen und welche nicht. Auch das Erkennen und die Einordnung von demokra-

tie- und menschenfeindlichen Praktiken und Inhalten zählen hierzu. Ausgehend davon kann gefragt werden, inwiefern auch Nutzende solche gesellschaftlichen Regeln mitgestalten können.

Drittens gibt es eine informationell-journalistische Dimension, die Kommunikation in nachrichtlichen (Online-)Diskursen und ihre Folgen betrachtet. Hier geht es um Wissen darüber, wie Daten, Informationen, Nachrichten, Wahrheit, Glaubwürdigkeit und Medienvertrauen hergestellt werden, professionell, institutionell oder anderweitig. Auch die Glaubwürdigkeit von Inhalten zu bewerten und unglaubwürdige Inhalte meiden zu lernen, gehört dazu.

Viertens spielt eine selbstreflexive Dimension eine wichtige Rolle. Hier wird gefragt, was die vorherigen Dimensionen mit der eigenen Person zu tun haben. Die eigenen Wahrnehmungen, Gefühle, Denk- und Handlungsweisen sowie die Frage, wie man vor diesem Hintergrund mit anderen interagiert, sollen reflektiert werden. Daran schließen sich auch Überlegungen dazu an, wie man wahrnehmen, denken, handeln, fühlen und interagieren *möchte* oder *sollte*. In der selbstreflexiven Dimension kommt eine übergreifende Vorstellung von Bildung – verstanden als Transformation von Relationen zu sich selbst, zur Welt und zu Anderen – zum Tragen. Identitäten, Anerkennung und Zugehörigkeiten werden hiervon ebenso ganz allgemein berührt wie auch Einstellungen und Haltungen zu Demokratie und Vielfalt im Speziellen.

Ausgehend von einer solchen Dimensionierung mit Blick auf den Gegenstand werden im Folgenden einige Kompetenzmodelle skizziert, die im Zusammenhang mit dem Gegenstandsbereich häufig

Anwendung finden, und hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzungen und Spezifika in Relation gesetzt.

Im deutschsprachigen Medienkompetenz-Diskurs gilt weitestgehend die Grundannahme, dass alle Menschen in der Lage sind, medienbezogene Fähigkeiten in Bereichen wie Wissen, Nutzung, Gestaltung und Kritik zu erwerben und Handlungsfähigkeit zu erlangen (Schmitt et al., 2020, S. 332; Baacke, 1996). Dies beinhaltet, dass diese teilweise ohne pädagogische Begleitung in informellen Lern- und Bildungsprozessen erworben werden und werden können (Moser, 2010, S. 36) wie auch dass pädagogische Begleitung für den Erwerb wichtig ist (Baacke, 1996); insbesondere, um kritische Reflexivität zu stärken und digitale Ungleichheiten auszugleichen (Zillien, 2018; Iske et al., 2007). Im Unterschied zu früheren Modellen von Medienkompetenz wird mittlerweile der affektiven Dimension ein systematischer Platz zugewiesen (JFF, 2020, S. 5).

Im englischsprachigen Diskurs wird häufig von *Media and Information Literacy* (MIL) gesprochen. Während diese häufig als direkte Entsprechung von Medien- und Informationskompetenz verwendet wird, gibt es im Detail Unterschiede, auf die wir hier nicht weiter eingehen können (Hug, 2012). MIL wird u. a. verstanden als „Kompetenzen und Fähigkeiten, den eigenen Weg durch Informationsökosysteme zu navigieren“ (Mansell et al., 2025, S. 102; Übers. d. Verf.). Media Literacy bezeichnet häufig die Fähigkeiten, Medieninhalte zu nutzen, zu analysieren und zu bewerten, zu gestalten, (auch ethisch) zu reflektieren und mit ihnen zu handeln (z. B. „Digital and Media Literacy“ nach Hobbs, 2011, S. 14), Mitun-

ter beziehen sich die Kompetenzbereiche auch explizit auf Medientechnologien und -kulturen und gehen somit deutlich über die inhaltliche Ebene von Medienbotschaften hinaus. Teildimensionen von Medienkompetenz oder MIL können auf antidemokratisches und menschenverachtendes Medienhandeln bezogen werden (Dander, 2024; Mansell et al., 2025, S. 102).

Umso bedeutsamer sind die Dimensionen (Medien-)Kritik und (Medien-)Ethik, denen in den genannten deutsch- und englischsprachigen Konzepten eine tragende Rolle zukommt (Niesyto, 2022; Niesyto & Moser, 2018). Wenngleich Medienkritik und gesellschaftspolitische Aspekte in vielen Modellen systematisch einbezogen sind, rücken Konzepte wie „Critical Media Literacy“ eine kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen und Momente von Empowerment ins Zentrum der Auseinandersetzung (Kellner & Share, 2007; bezogen auf Desinformation; Soßdorf et al., 2024, S. 59).

Information Literacy ist stärker als Media Literacy auf Medieninhalte ausgerichtet (ebd., S. 103), betont das Suchen, Finden und Bewerten von Informationen und wird je nach Kontext auf (Des-)Informationen allgemein sowie auf wissenschaftliche oder journalistische Inhalte bezogen. Informationskompetenz kann demnach „als Teil einer übergeordneten, breiteren Medienkompetenz gesehen werden“ (Kastorff et al., 2025, S. 4).

Nachrichtenkompetenz bezieht sich noch spezifischer auf den versierten Umgang mit Nachrichten, also mit journalistischen Inhalten. Hasebrink et al. (2021, S. 15) gehen jedoch über ein enges

Verständnis im Sinne von Können und Wissen hinaus und beziehen etwa Motivationslagen und ein Verständnis für die Bedeutung von Nachrichten für Meinungsbildung mit ein. Nachrichtenkompetenz in diesem Sinne „umschließt damit die Gesamtheit der Einstellungen und Praktiken, mit denen sich eine Person mit gesellschaftlich relevanten Angelegenheiten in Beziehung setzt“ (ebd.). Eine solche Deutung rückt einer umfassenden Medien- und Informationskompetenz erstaunlich nahe und ebnet die Unterscheidbarkeit erheblich ein.

Herausforderungen wie Desinformation kann im Rahmen politischer Medienbildung etwa mit einer „politischen Analyse- und Urteilsfähigkeit“ bzw. mit „Recherche- und Quellenprüfungskompetenz“ begegnet werden (Heldt, 2022, S. 3f.). Diese Fähigkeiten ermöglichen eine Beurteilung von Medieninhalten oder, sich über tragfähige Quellen die nötigen Zusatzinformationen zu verschaffen. Grundlagen zur Identifikation von und Sensibilisierung für Ungleichheitslagen, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Exklusionsverhältnisse sind für politische Medienbildung je nach Alter zentral (ebd., S. 5f.). Für Desinformation sind diese Dimensionen bedeutsam, weil zum einen nicht alle Menschen gleich kompetent im Umgang mit ihr sind (Austin et al., 2021). Zum anderen sind marginalisierte Personengruppen in spezifischer Weise von Desinformationskampagnen betroffen und somit besonders vulnerabel (Saadati et al., 2024, S. 892f.; Melo-Pfeifer & Gertz, 2022). Wenngleich die Absichten, ideologischen Einstellungen und politischen Interessen von Akteurinnen und Akteuren in Medien- und

Informationsökosystemen stets als Teil umfassender Medienkompetenzmodellierungen gedacht werden, rücken sie im Kontext einer politischen Medienbildung explizit als ‚Lerngegenstand‘ in den Fokus einer thematischen Auseinandersetzung. Die Bedarfe von pädagogischen Fachkräften deuten darauf hin, dass vertieftes Wissen zu Diskriminierung, demokratie- und menschenfeindlichen Onlinephänomenen nicht flächendeckend zum Kernbestand medienpädagogischer Qualifizierung und Professionalisierung zählen (am Beispiel Hass im Netz, Rössler & Schmidt, 2024; Kolbe et al., 2023).

Noch deutlicher zeichnen sich Unterschiede in der Schwerpunktzugung ab, wenn auf Technologie zentrierte Kompetenzmodelle mit solchen der politischen Bildung abgeglichen werden: In ihrer Pilotstudie zu KI-Kompetenz-Modellen aus Perspektive der politischen Bildung nehmen Kindlinger und Abs (2025) das Modell *AI Competency Framework for Students* als einen Ausgangspunkt (UNESCO, 2024, S. 18–26). Dieses thematisiert Desinformation im Zusammenhang mit KI explizit (ebd., S. 39f.). Menschenwürde, Menschenrechte und ethische Aspekte werden gleichwertig mit technischen Dimensionen abgebildet. Kindlinger und Abs sehen darin eine hohe Anschlussfähigkeit an politische Kompetenzmodelle. Sie empfehlen jedoch eine stärkere Berücksichtigung von Aspekten politischer Bildung wie Empathie, Konfliktlösung und interkulturellen Rahmungen (Kindlinger & Abs, 2025, S. 27).

Aus medienpädagogischer Perspektive werfen Modelle von KI-Kompetenz im Verhältnis zu Medienkompetenz(förderung) zu klä-

rende Fragen auf: Denn KI wird in großen Bereichen der Gesellschaft eingesetzt, nicht nur in Medienkommunikation, weswegen KI-, Daten- oder Digitalkompetenz nicht vollständig von Medienkompetenz eingefasst sei (Büsch, 2024, S. 13f.). Auch sind nicht alle Aspekte von KI-Systemen für Einzelpersonen transparent und zugänglich und die mediengestalterische, produktive Anwendung ist nur eingeschränkt möglich: Prompts und KI-generierte Inhalte erkennen, ja (Uhlenbrock, 2024), Tiefenstrukturen von LLMs, großen Sprachmodellen, verstehen, verändern oder selber machen hingegen eher kaum bis gar nicht (Büsch, 2024, S. 14; Knaus, 2024, S. 27).

Angesichts dieser vielfältigen Fähigkeiten, die einen umfassenden kritisch-reflexiven Umgang mit Desinformation ermöglichen sollen, stellt sich die Frage, welche pädagogisch-didaktischen Ansätze hierfür geeignet sind. Es wird nachfolgend deutlich, dass sich etablierte Methoden des Prebunking an Informations- oder Nachrichtenkompetenz als Zielkategorie orientiert. Der cursorische Blick auf die Methoden- und Materialienlandschaft weist jedoch zahlreiche Ansätze aus, die dem Anspruch einer umfassenderen politischen Medienbildung nachkommen.

5. Prebunking als präventive Strategie gegen Desinformation

Zur Bekämpfung der negativen Wirkung von Desinformation und Deepfakes gewinnen präventive Strategien wie das Prebunking an Bedeutung, da sie darauf abzielen, die Wirkung falscher oder irreführender Informationen bereits im Vorfeld zu reduzieren.

Grundlage dieses Ansatzes ist die in den 1960er-Jahren entwickelte *Inokulationstheorie* (McGuire, 1961), deren zentrale Annahme darin besteht, dass Individuen gegenüber Beeinflussungsversuchen durch Desinformation ähnlich immunisiert werden können, wie Personen gegen ein Virus immunisiert werden (Cook et al., 2017).

Auf dieser theoretischen Grundlage zielt Prebunking darauf, Nutzerinnen und Nutzer bereits vor dem Kontakt mit potenziell irreführenden Inhalten zu sensibilisieren und ihnen damit präventiv eine Widerstandsfähigkeit gegenüber Desinformation zu vermitteln. Empirische Studien (Roozenbeek & van der Linden, 2019; Eberhardt et al., 2024) deuten darauf hin, dass Prebunking die Resilienz stärken, die Unterscheidung zwischen vertrauenswürdigen und zweifelhaften Inhalten erleichtern und möglicherweise nachhaltiger wirken kann als Debunking.

Grundsätzlich werden zwei Typen der Inokulation („Impfung“) unterschieden (Bernsteiner et al., 2024): Inhaltsbasierte Inokulation widerlegt Desinformation mithilfe sachlicher Erklärungen, während logikbasierte Inokulation die zugrunde liegenden Täuschungstechniken offenlegt und so den verwendeten logischen Fehlschluss sichtbar macht. Studien deuten darauf hin, dass insbesondere logikbasierte Impfbotschaften verhindern können, dass Personen auch in anderen Kontexten durch ähnliche manipulative Argumentationsmuster getäuscht werden (Cook et al., 2017; Lewandowsky & Yesilada, 2021).

Kritisch wiederum werden die zugrundeliegenden Annahmen der Prebunking-Ansätze diskutiert, da sie auf einem linearen Kommunikationsmodell fußen. So bemängeln beispielsweise Balog-Way und McComas (2025), dass Rezipientinnen und Rezipienten aus dieser Perspektive als passiv und leicht manipulierbar vorgestellt werden und außerdem weitere Faktoren wie die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen oder identitätsstiftende Aspekte ausgeblendet würden. Auch Altay et al. (2023) kritisieren die Vorstellung einer quasi *ansteckenden* Information, da Menschen Nachrichten auf vielfältige Weise aufnehmen und verarbeiten würden. In dieser Kritik wird zudem die eingeschränkte Anschlussfähigkeit für medienpädagogische Diskurse deutlich, die meist von eindimensionalen Medienwirkungen absehen und mindestens anteilig das aktive Medienhandeln fokussieren (exemplarisch Brüggem et al., 2022).

Für den Bildungsbereich bedeutet dies, dass Prebunking-Strategien stets ein Abwägen erfordern: zwischen einer Kompetenzförderung, die die Zielgruppe dazu befähigt, sich präventiv gegen potenzielle Schäden von Desinformation zu schützen, und den Grenzen eines solchen Ansatzes. Diese werden deutlich, wenn man berücksichtigt, dass beispielsweise das Vertrauen in Absenderinnen und Absender maßgeblich prägt, wie Menschen Botschaften aufnehmen und bewerten (Zhou & Shen, 2021). In Bezug auf die Diskrepanz zwischen wahrgenommener und tatsächlicher Verbreitung von Desinformation plädieren beispielsweise Acerbi et al. (2022) dafür, Desinformation nicht direkt zu bekämpfen,

sondern ein Verständnis für vertrauenswürdige Informationen zu fördern. Dies zu verfolgen, bedeutet für wirksame Bildungsansätze, sich verstärkt auf die Förderung von Nachrichtenkompetenz zu konzentrieren, indem beispielsweise die Herkunft und Erstellung von Nachrichten beleuchtet oder die Relevanz von professionellem Journalismus als wichtige Säule demokratischer Gesellschaften vermittelt wird. Gerade dieser Ansatz ist aktuell in der medienpädagogischen Projektlandschaft weniger weit verbreitet. Die Tendenz ist jedoch steigend. Dabei können insbesondere solche Ansätze das Medienvertrauen junger Nutzerinnen und Nutzer stärken und sie so zugänglicher für Faktenchecks und kompetenter im Erkennen von Desinformationsstrategien machen.

6. Pädagogische Ansätze für den Umgang mit Desinformation und KI

In der deutschen und deutschsprachigen Bildungslandschaft etablieren sich immer mehr Ansätze, die nicht (mehr) nur die Erkennung und Entlarvung von Desinformation als pädagogisches Ziel aufweisen (wie beispielsweise der *Correctiv-Faktencheck*, *SWR Fakefinder*, *Fake News Check App* oder *mimikama*), sondern darauf ausgerichtet sind, dass Kinder und Jugendliche ein Bewusstsein für die Absichten hinter der Erstellung und Verbreitung von Desinformation und Deep Fakes erlangen, indem sie Desinformation kritisch dekonstruieren und politische sowie gesellschaftliche Implikationen reflektieren (Serious Games wie *Bad News* und *Fake It To Make It* oder das Projekt *BLINDSPOTLAB*). Einige Projekte fokussie-

ren dabei verstärkt die Förderung der Nachrichten- und Informationskompetenz Jugendlicher (*spreuweisen, Issol, fit for news* oder *use the news*). Auch die schnellere Erstellung und Verbreitung sowie erschwerte Erkennung von Desinformation im Kontext von generativen KI-Systemen (Deepfakes) wird dabei in einigen Ansätzen thematisiert (bspw. in den Projekten *News Against The Machine, iKIDO, Visualising Democracy*).

Unabhängig von der Kompetenz Jugendlicher oder Erwachsener zur Erkennung von Desinformation bildet die Arbeit gegen Radikalisierungstendenzen im Kontext von Desinformation eine gesellschaftliche und pädagogische Querschnittsaufgabe, bei der es gilt, Frühwarnzeichen für die Gefährdung durch extremistische Ideen zu erkennen und Widerstandsfähigkeit gegenüber Desinformation und Propaganda aufzubauen.

Eine Metastudie kommt zu dem Ergebnis, dass Projekte zur Förderung von Medien-, Informations- und Nachrichtenkompetenz tendenziell ebenso förderlich für „Resilienz gegenüber Misinformation“ sind (Anstead et al., 2025, S. 2135ff.). Einige Studienergebnisse betonen die Bedeutung einer reflexiven Ebene und des kontextsensitiven, kritischen Denkens. Eine hohe Komplexität des Lerninhalts kann dem gegenüber für Unsicherheit sorgen und die Skepsis gegenüber Informationen verstärken. Verständnis von Desinformation führt nicht notwendigerweise zur Änderung des eigenen Informationshandelns. Denn die Bereitschaft, Desinformation zu teilen, hängt nicht nur von der Einschätzung des Wahrheitsgehalts ab, sondern z. B. von autoritären Einstellungen

(Stein et al., 2025), Vorstellungen von der eigenen Identität und der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (Facciani, 2025).

Der explorative Charakter und die meist kleinen Fallzahlen der von Anstead et al. (2025, S. 2139f.) aufgearbeiteten Interventionsstudien über die Wirksamkeit von Bildungsangeboten geben Einblicke und lassen viel Raum für weitere Forschung. Die Autorinnen und Autoren monieren die disparate Forschungslandschaft und empfehlen den Austausch zwischen den Disziplinen und Konzepten. Für einen solchen Austausch sei ein breiter, übergreifender Begriff von Media Literacy geeignet. Das Ziel einer solchen Kompetenzförderung – egal unter welchem der oben genannten Kompetenz-Labels – erschöpfe sich nicht in einer kompetenten instrumentellen Medienkommunikation, sondern bestehe darüber hinaus in „demokratischem Engagement und Partizipation“ (ebd., S. 2142; Übersetzung d. Verf.).

7. Ausblicke: nach vorn, zur Seite und über den Tellerrand

Desinformation ist kein neues Phänomen. Sie tritt aber in Verbindung mit technologischen Möglichkeiten wie generativen KI-Systemen in neuer Gestalt auf und zirkuliert dadurch potenziell in größerer Quantität, Geschwindigkeit und mit größerer Reichweite. Dieser Möglichkeit bedienen sich zahlreiche Akteurinnen und Akteure – u. a. Personen, Gruppen und Netzwerke für die Verbreitung menschen- und demokratiefeindlicher Medieninhalte und Ideologien in politischen Onlinediskursen wie auch im vorpolitischen Raum digitaler Medienkulturen.

Die Dynamik des Gegenstandsbereichs fordert Bildungsakteurinnen, -akteure und -institutionen heraus, aktuelle Entwicklungen laufend zu erfassen und in angemessene Bildungsangebote für alle Altersgruppen zu übersetzen. Eine zentrale Herausforderung besteht dabei in der im Beitrag lediglich ansatzweise dargestellten Komplexität zeitgenössischer Desinformation und ihrer gesellschaftspolitischen Verflochtenheit. Gegenläufig hierzu müssen niedrigschwellige Angebote konzipiert und umgesetzt werden, die auch Adressatinnen und Adressaten ohne umfassendes Vorwissen erreichen. Auch reicht es nicht mehr aus, Jugendliche zu adressieren, da immer jüngere Kinder als Mediennutzerinnen und -nutzer auf desinformierende Onlineinhalte stoßen.

Eine flächige, kontinuierliche Beschäftigung mit dem Gegenstand erlaubt es, nach und nach einzelne Aspekte des Phänomenkomplexes zu bearbeiten, anstatt in 90 Minuten projektbasierter ‚Schnellbesohlung‘ an der Komplexität des Gegenstands zu scheitern. Während das in Österreich neu geplante Schulfach „Medien und Demokratie“ auf die enge Verschränkung von medien- und demokratiebezogenen Herausforderungen reagieren und somit politische und Medienbildung gemeinsam institutionell verankern soll (APA, 2026), wirft die Implementierung in der AHS-Oberstufe die Frage auf, inwieweit ein solches Angebot den genannten Heterogenitätsanforderungen gerecht werden kann und wie andere Zielgruppen adressiert werden (z. B. in anderen Schultypen, in außerschulischen Bildungsangeboten, Erwachsene als Eltern in Familien wie allgemein).

Die Förderung von Medien-, Informations- und Nachrichtenkompetenz weist jedoch auch in einem weiten Verständnis Limitationen auf und kann, so wichtig sie auch sein mag, keineswegs als alleiniges Mittel gegen eine politische, demokratie- und menschenfeindliche Instrumentalisierung von Desinformation oder gegen Radikalisierungsprozesse in Onlineräumen gesehen werden. Der Phänomenkomplex verlangt gleichermaßen nach regulatorischen und netzpolitischen Maßnahmen, die der demokratiepolitischen Relevanz eines tragfähigen Informationsökosystems Rechnung tragen (Dander, 2023).

Auf allen Ebenen bedarf es einer Perspektivierung jenseits falscher Binaritäten: etwa zwischen Deutungen mit einer Neigung zur Medienwirkungsforschung einerseits, die zwar eine radikale Problematisierung von Desinformationsökosystemen und -effekten stärken, dabei jedoch Medienrezipientinnen und -rezipienten häufig passiv und ohnmächtig konzipieren; und andererseits Vor- und Zielstellungen eines souveränen, kompetenten Subjekts, das sich versiert und scheinbar mühelos in eigentlich macht- und herrschaftsdurchzogenen Infrastrukturen, Netzwerken und Kontexten bewegt und gerade dadurch dann individuelle Verantwortung für das eigene Medienhandeln zu tragen hat. Dabei gilt: Die Befähigung der Menschen zum kritischen Umgang mit Desinformation, KI und deren politischer Instrumentalisierung befindet sich nicht im Widerspruch zu netzpolitischen, regulatorischen Maßnahmen. Im Gegenteil, sie ergänzen sich und resultieren glei-

chermaßen in einer gesamtgesellschaftlichen, demokratiepolitischen Verantwortung.

8. Weiterführende Projekte, Materialien und Methoden

Überblick über weitere Projekte, Materialien und Methoden:
Good-Practice-Sammlung für pädagogische Arbeit gegen Hass im Netz und Desinformation:

- Mimikama. <https://www.mimikama.org/anleitung-zur-erkennung-von-fake-news/>
- Correctiv-Faktencheck. <https://correctiv.org/faktencheck/>
- SWR Fakefinder. <https://swrfakefinder.de/>
- Fake News Check App. <https://bildungsportal-niedersachsen.de/digitale-welt/medienbildung/faecheruebergreifende-themen/medienethik/fake-news-glaubwuerdigkeit-in-den-medien/app-fuer-ios-und-android-smartphones-fake-news-check>
- Bad News. <https://www.getbadnews.com/books/german/>
- Fake It To Make It. <https://fakeittomakeit.de/>
- BLINDSPOTLAB. <https://blindspotlab.org/>
- spreuweizen. <https://spreuweizen.de/>
- Isso! <https://rise-jugendkultur.de/isso/>
- fit for news. <https://fitfornews.de/>
- use the news. <https://www.usethe news.de/de/modellprojekte>
- News Against The Machine. <https://newsagainstthemachine.de/>
- iKIDO. <https://ikido.info/>

- Visualising Democracy. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/projekte/visualising-democracy/>

Anmerkungen

- 1 Teile des vorliegenden Beitrags wurden in ähnlicher Form im ersten Themenschwerpunkt „Desinformation und KI“ des Online-Angebots „Atlas: Wahrheit und Wissen im digitalen Wandel“ veröffentlicht. Das Angebot wurde von IDZ und GMK im Rahmen des Projekts toneshift – Netzwerk gegen Hass im Netz und Desinformation erarbeitet. <https://atlas.machine-vs-rage.net/ki-und-desinformation/>

Literatur

Acerbi, A., Altay, S., & Mercier, H. (2022). Research note: Fighting misinformation or fighting for information? *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 1(jg. 3). <https://doi.org/10.37016/mr-2020-87>

Altay, S., Berriche, M., & Acerbi, A. (2023). Misinformation on Misinformation: Conceptual and Methodological Challenges. *Social Media + Society*, 9(1), 20563051221150412. <https://doi.org/10.1177/20563051221150412>

Anstead, N., Edwards, L., Livingstone, S., & Stoilova, M. (2025). The Potential for Media Literacy to Combat Misinformation: Results of a Rapid Evidence Assessment. *International Journal of Communication*, 19(0), 23.

APA (2026, Februar 7). *Inhalte der neuen Oberstufenfächer fix, Stundentafel nicht*. DER STANDARD. <https://www.derstandard.at/story/3000000307591/inhalte-der-neuen-oberstufenf228cher-fix-studentafel-nicht>

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.

Balog-Way, D., & McComas, K. (2025). Unpacking the Risk of Misinformation: A Communication-Based Critique. *Risk Analysis*, 45(12), 4097–4109. <https://doi.org/10.1111/risa.70093>

Barrera Rodríguez, O., Guriev, S., Henry, E., & Zhuravskaya, E. (2019). *Facts, Alternative Facts, and Fact Checking in Times of Post-Truth Politics* (SSRN Scholarly Paper Nr. 3004631). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3004631>

Behre, J., Hölig, S., Stöwing, E., & Möller, J. (2025). *Reuters Institute Digital News Report 2025: Ergebnisse für Deutschland*. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.102887>

Bernsteiner, A., Schubatzky, T., & Haagen-Schützenhöfer, C. (2024). Förderung eines kritischen Umgangs mit (Des-)Informationen durch aktive Inokulation und Debunking. In N. Graulich, J. Arnold, S. Sorge & M. Kubsch (Hrsg.), *Lehrkräftebildung von morgen* (S. 247–254). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997962.26>

Bitkom Research (2025, Juni 2). *Internetnutzer geben sich nur Note 3 für Medienkompetenz*. Presseinformation | Bitkom e. V. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Internetnutzer-Note-3-Medienkompetenz>

Börsch-Supan, J., & Thies, L. (2020). *Die Jugend in der Infodemie. Eine repräsentative Befragung zum Umgang junger Menschen in Deutschland mit Falschnachrichten während der Coronakrise*. Vodafone Stiftung. <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/12/VSD-99-007-FAKE-NEWS-07-WEB.pdf>

Brüggen, N., Lauber, A., & Schober, M. (2022). Das Verhältnis von Subjekt und Medien angesichts algorithmischer Empfehlungssysteme: Überlegungen aus tätigkeitstheoretischer Perspektive. *merz | medien + erziehung*, 66(6), 133–146. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.6.12>

Büsch, A. (2024). Das Ende des Projekts Aufklärung? KI als Herausforderung für die Medienpädagogik. *merz | medien + erziehung*, 68(3/Juni 2024), 10–17.

Cook, J., Lewandowsky, S., & Ecker, U. K. H. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PLOS ONE*, 12(5), e0175799. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>

Dander, V. (2023). Politische Medienbildung und Netzpolitik: Eine Re-Aktualisierung des „Diskurses der Informationsgesellschaft“. *Medienimpulse*, 61(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-16>

Dander, V. (2024). Medienbildung und der digitale Faschismus. Normative Anfragen an medienpädagogische Kernkonzepte. In S. Schenk (Hrsg.), *Populismus und Protest. Demokratische Öffentlichkeiten und Medienbildung in Zeiten von Rechtsextremismus und Digitalisierung* (S. 149–174). Barbara Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29037/pdf/Schenk_2024_Populismus_und_Protest.pdf

der Standard (2026, Januar 8). *Deepfakes: Grok wird zum Werkzeug für Pädophile, die Investoren freut's*. DER STANDARD. <https://www.derstandard.de/story/3000000303053/deepfakes-grok-wird-zum-werkzeug-fuer-paedophile-die-investoren-freuts>

Eberhardt, V., Mayer, S., Fridrik, S., Temel, B., & Mühlbauer, J. (2024). Gegen Falschinformation immunisieren? Potenziale und Grenzen von Prebunking. *erwachsenenbildung.at*, (52), 56–65.

Facciani, M. (2025). *Misguided: Where Misinformation Starts, How It Spreads, and What to Do About It*. Columbia University Press.

Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y., & Glöckler, S.: (2025). *JIM-Studie 2025. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Hrsg. von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf

Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H., & Glöckler, S.: (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Hrsg. von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf

Girlguiding (2025, Februar 11). *One in four teens have seen pornographic deepfakes online*. Girlguiding. <https://www.girlguiding.org.uk/about-us/press-releases/one-in-four-teens-have-seen-pornographic-deepfakes-online/>

Hasebrink, U., Hölig, S., & Wunderlich, L. (2021). *#UseTheNews: Studie zur Nachrichtenkompetenz Jugendlicher und junger Erwachsener in der digitalen Medienwelt* (Bd. 55). Verlag Hans-Bredow-Institut. <https://doi.org/10.21241/ssoar.72822>

Heldt, H. (2022). Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie. Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung. *erwachsenenbildung.at*, (44/45), 2–9. <https://doi.org/10.25656/01:24479>

Hobbs, R. (2011). Empowering learners with digital and media literacy. *Knowledge quest*, 39(5), 13–17.

Holland, M. (2026, Januar 23). *Weißes Haus verbreitet KI-manipulierte Aufnahme von festgenommener Aktivistin*. heise online. <https://www.heise.de/news/Weisses-Haus-verbreitet-KI-manipulierte-Aufnahme-von-festgenommener-Aktivistin-11151370.html>

Hug, T. (2012). Media competence and visual literacy—Towards considerations beyond literacies. *Social and Management Sciences*, 20(2), 115–125.

IDZ & GMK (Hrsg.) (2026). *Atlas. Wahrheit und Wissen im digitalen Wandel. Desinformation und KI*. Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ); Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). <https://atlas.machine-vs-rage.net/ki-und-desinformation/>

Internet Matters (2024). *The new face of digital abuse: Children's experiences of nude deepfakes*. internet matters.org. <http://www.flipsnack.com/internetmattersorg/children-s-experiences-of-nude-deepfakes-research/download-pdf.html>

Ireton, C., & Posetti, J. (2018). *Journalism, fake news & disinformation: Handbook for journalism education and training*. Unesco Publishing.

Iske, S., Klein, A., Kutscher, N., & Otto, H.-U. (2007). Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.), *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche* (S. 65–91). VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90519-8_4

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.) (2020, Februar 7). *Digitales Deutschland. Rahmenkonzept*. https://digid.jff.de/wp-content/uploads/2021/06/Rahmenkonzept_DigitalesDeutschland_Vollversion.pdf

Johnson, H. M., & Seifert, C. M. (1994). Sources of the continued influence effect: When misinformation in memory affects later inferences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(6), 1420–1436. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.6.1420>

Kastorff, T., Müller, M., Selva, C., Greiff, S., & Moser, S. (2025). *Fake News oder Fakten? Wie Jugendliche ihre digitale Informationskompetenz einschätzen und welche Rolle Schulen und Lehrkräfte dabei spielen*. Erkenntnisse aus PISA 2022. pedocs. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-332881>

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>

Kheredmand, H. (2022). *JIMplus 2022. Fake News und Hatespeech. Fake News und Hatespeech im Alltag von Jugendlichen* (MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hrsg.). Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK), medienanstalt rlp (LMK). <https://www.lfk.de/fileadmin/PDFs/Publikationen/Studien/JIMplus-2022/JIMplus-2022.pdf>

Kindlinger, M., & Abs, H. J. (2025). *Entwicklung eines KI-Kompetenzprofils aus Perspektive der politischen Bildung* (Nr. 2; PrEval studien). PRIF – Leibniz-Institut für Friedens- und Konfliktforschung. https://preval.hsfk.de/fileadmin/PrEval/PrEval_Studie_2_2025.pdf

Knaus, T. (2024). Warum KI kein Hype ist und die Medienpädagogik sich damit befassen sollte. *merz | medien+erziehung*, 68(3/Juni 2024), 21–30.

Kolbe, C., Dander, V., Hünemörder, K., Wolf, H., Strnad, T., Ünsal, S., & Rössler, C. (2023). *Gegen Hass im Netz. Kompass für gelingende politische Medienbildung. Eine Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte*. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) & medialepfade.org – Verein für Medienbildung e.V. <https://hass-im-netz.gmk-net.de/kompass/>

Lao, Y., Hirvonen, N., & Larsson, S. (2025). Everyday encounters with deepfakes: Young people's media and information literacy practices with AI-generated media. *Journal of Documentation*, 81(7), 216–235. <https://doi.org/10.1108/JD-01-2025-0007>

Lewandowsky, S., & Yesilada, M. (2021). Inoculating against the spread of Islamophobic and radical-Islamist disinformation. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 6(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00323-z>

LfM (2025). *Ergebnisse der forsa-Befragung zu Informationsverhalten bei Wahlen und politischer Desinformation*. Landesanstalt für Medien NRW. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/Forschung/forSa_Desinformation/LFM_NRW_Desinformation_forSa_2025.pdf

Mansell, R., Durach, F., Kettemann, M. C., Lenoir, T., Procter, R., Tripathi, G., & Tucker, E. (2025). *Information ecosystem and troubled democracy, A Global Synthesis of the State of Knowledge on News Media, AI and Data Governance*. International Observatory on Information and Democracy (OID). https://observatory.informationdemocracy.org/wp-content/uploads/2024/12/rapport_forum_information_democracy_2025.pdf

Mantzaris, A. (2018). Fact-checking 101. In C. Ireton & J. Posetti (Hrsg.), *Journalism, fake news & disinformation: Handbook for journalism education and training* (S. 81–95). Unesco Publishing.

Materna, G., & Brüggem, N. (2024). *Die Informationsräume und das Informationshandeln junger Menschen und ihr Umgang mit Desinformation. Eine medienpädagogische Untersuchung mediatisierter Sozialräume*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12635275>

McGuire, W. J. (1961). Resistance to persuasion conferred by active and passive prior refutation of the same and alternative counterarguments. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 326–332. <https://doi.org/10.1037/h0048344>

Melo-Pfeifer, S., & Gertz, H. D. (2022). Transforming Disinformation on Minorities Into a Pedagogical Resource: Towards a Critical Intercultural News Literacy. *Media and Communication*, 10(4). <https://doi.org/10.17645/mac.v10i4.5708>

Moser, H. (2010). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nicolaus, K., & Scherndl, G. (2025, Februar 21). *Melden zwecklos: Tiktok ignoriert Desinformation zur Bundestagswahl*. correctiv.org. <https://correctiv.org/faktencheck/hintergrund/2025/02/21/melden-zwecklos-tiktok-ignoriert-desinformation-zur-bundestagswahl/>

Niesyto, H. (2022). Medienkritik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 125–135). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_14

Niesyto, H., & Moser, H. (Hrsg.). (2018). *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. kopaed.

Peter, C., & Koch, T. (2016). When Debunking Scientific Myths Fails (and When It Does Not): The Backfire Effect in the Context of Journalistic Coverage and Immediate Judgments as Prevention Strategy. *Science Communication*, 38(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/1075547015613523>

Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2019). The fake news game: Actively inoculating against the risk of misinformation. *Journal of Risk Research*, 22(5), 570–580. <https://doi.org/10.1080/13669877.2018.1443491>

Rössler, C., & Schmidt, L. (2024). *Bedarfserhebung unter pädagogischen Fachkräften zu ihrer Arbeit gegen Hass im Netz*. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) & JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. <https://hass-im-netz.gmk-net.de/wp-content/uploads/2024/03/Bedarfserhebung-unter-paedagogischen-Fachkraeften-zu-ihrer-Arbeit-gegen-Hass-im-Netz.pdf>

Saadati, F., Chehreh, I., & Ansari, E. (2024). *The Role of Social Media Platforms in Spreading Misinformation Targeting Specific Racial and Ethnic Groups: A Brief Review*. Proceedings of the 36th Conference of Open Innovations Association FRUCT, Helsinki, Finland. <https://www.fruct.org/files/publications/volume-36/acm36/Saa.pdf>

Schmitt, J. B., Ernst, J., & Rieger, D. (2020). „Fake News“ und Propaganda – Wirkung und Prävention durch die Förderung von Medienkritikfähigkeit. In R. Hohlfeld, M. Harnischmacher, E. Heinke, L. Lehner, & M. Sengl (Hrsg.), *Fake News und Desinformation* (S. 327–340). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748901334-327>

Soßdorf, A., Stein, C., Bezzaoui, I., & Fegert, J. (2024). Kompetenzen gegen Fake News. Untersuchung der Rolle von Datenkompetenz und kritischer Medienkompetenz im Kampf gegen Desinformation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 59, 55–76. <https://doi.org/10.21240/mpaed/59/2024.04.10.X>

Stein, R., Rutchick, A. M., Sin, A. Y., & Jarrin Rueda, L. F. (2025). Symbolic show of strength: A predictor of risk perception and belief in misinformation. *The Journal of Social Psychology*, 0(0), 1–27. <https://doi.org/10.1080/00224545.2025.2541206>

Törnberg, P., & Chueri, J. (2025). *When Do Parties Lie? Misinformation and Radical-Right Populism Across 26 Countries*. *The International Journal of Press/Politics*, 19401612241311886. <https://doi.org/10.1177/19401612241311886>

Uhlenbrock, L. (2024). KI-generierte Bilder, Texte und Videos erkennen. *merz | medien+erziehung*, 68(3/Juni 2024), 34–37.

UNESCO (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>

Zhou, Y., & Shen, L. (2022). Confirmation Bias and the Persistence of Misinformation on Climate Change. *Communication Research*, 49(4), 500–523. <https://doi.org/10.1177/00936502211028049>

Zillien, N. (2018). Soziale Ungleichheiten. In D. Hoffmann & R. Winter (Hrsg.), *Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (1. Auflage: 304–310). Nomos.