

Demokratie lernen durch Exkursionen

Konstruktivistische Exkursionsdidaktik als Ansatz zur Förderung kritischer Konsumkompetenzen

Rim Abu Zahra-Ecker¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1599>

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet, wie eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik zur Förderung kritischer Konsumkompetenzen und damit zum Demokratie lernen beitragen kann. Exkursionen werden als Lernarrangements verstanden, die Erfahrung, Reflexion und Theorie verbinden und Lernenden ermöglichen, gesellschaftliche Zusammenhänge multiperspektivisch zu erschließen. Durch problemorientierte Vorbereitung, eigenständige Exploration und reflexive Nachbereitung werden Urteilskompetenz, Handlungsfähigkeit, Gestaltungskompetenz sowie die Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe gestärkt. Der Beitrag zeigt, wie Exkursionen als lebensweltnahe Lernsettings demokratische Bildungsprozesse unterstützen, indem sie kritisches Denken, Perspektivenübernahme und verantwortungsbewusstes Konsumhandeln fördern.

Stichwörter: Exkursionsdidaktik, Urteilskompetenz, Konsumkompetenz, BNE, reflexives Lernen

1 Einleitung

In einer global vernetzten Konsumgesellschaft stellt sich wesentlich die Frage, wie Lernende befähigt werden können, Konsumententscheidungen kritisch zu reflektieren und verantwortungsvoll zu handeln. Kritische Konsumkompetenzen bezeichnen ein Bündel von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Individuen befähigt, Konsumhandlungen nicht ausschließlich als individuelle Entscheidungen zu verstehen, sondern diese hinsichtlich ihrer ökologischen, sozialen und ökonomischen Implikationen zu analysieren und zu bewerten. Kritisch und kompetent sind diese insofern, als dass mit Blick auf die jeweilige Situationsangemessenheit reflektierte Handlungsoptionen abgeleitet und umgesetzt werden können. Dazu zählen Urteilsfähigkeit, Informationskompetenz, volitionale Kompetenz zur zielgerich-

¹ Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz.

E-Mail: rim.abu@ph-ooe.at

teten Handlungssteuerung, ethische Abwärgungsfähigkeit sowie das Vermögen, alternative und gegebenenfalls nachhaltigere Praktiken zu erkennen und umzusetzen. Damit stellt kritische Konsumkompetenz zugleich eine zentrale Voraussetzung demokratischen Lernens dar, da sie Lernende befähigt, gesellschaftliche Zusammenhänge zu analysieren, unterschiedliche Interessen abzuwägen und verantwortungsbewusst an demokratischen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen teilzunehmen. Diese Kompetenzen sind im Alltag von Kindern und Jugendlichen besonders relevant, denn Konsum- und Verbraucher*innenfragen sind in nahezu alle Lebensbereiche eingebettet: vom Kauf eines Handys über die Entscheidung für ein Mittagessen bis hin zur Bewertung von Werbung. Gleichzeitig entstehen durch globale Lieferketten, Nachhaltigkeitsherausforderungen und soziale Ungleichheiten komplexe Spannungsfelder, die sich im individuellen Konsumverhalten widerspiegeln (European Commission, 2012; Grunert & Wills, 2007).

Verbraucher*innenbildung zielt darauf ab, Lernende zu einer reflektierten, verantwortungsvollen und handlungsfähigen Teilhabe an Konsum- und Wirtschaftspraktiken zu befähigen. In der erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Forschung wird Verbraucher*innenbildung seit den 1990er-Jahren nicht primär als Wissensvermittlung, sondern als kritisches Bildungsprojekt verstanden, das Konsum als kulturell, politisch und sozial gerahmte Praxis analysiert (McGregor, 1999; Müller, 2025; Sandlin, 2005). In diesem Sinne adressiert kritische Verbraucher*innenbildung Fragen von Macht, Ungleichheit, Identität und Verantwortung und zielt auf die Entwicklung von kritischer Urteils- und Handlungskompetenz im Alltag. Sandlin bringt diese politische Dimension prägnant auf den Punkt, wenn sie Verbraucher*innenbildung als „a political site“ bezeichnet (Sandlin, 2005, S. 165).

In enger Verbindung, jedoch nicht in Ableitung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), wird Verbraucher*innenbildung als Teil einer transformativen Lernkultur diskutiert, die über reine Wissensvermittlung hinausgeht und eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit realen Lebenszusammenhängen sowie mit den ökologischen, sozialen und ökonomischen Folgen von Konsumhandeln fördert (de Haan & Harenberg, 1999; Rieckmann, 2018). Während BNE den Nachhaltigkeitsbezug systematisch rahmt, hat die Verbraucher*innenbildung die Analyse von Zielkonflikten, Ambivalenzen und begrenzten Handlungsspielräumen, wie etwa im Kontext des Attitude-Behavior-Gaps, bereits früh als konstitutives Element aufgegriffen (Sandlin & McLaren, 2010).

Formale Lernanlässe im Fachunterricht, etwa im Bereich Ernährung und Haushalt, bieten hierfür wichtige Grundlagen, reichen jedoch allein nicht aus, um authentische Entscheidungssituationen, gesellschaftliche Zielkonflikte und die Vielfalt sozialer Perspektiven angemessen zu adressieren (Müller, 2025; Schreiber & Siege, 2016). Exkursionen eröffnen ergänzend lebensweltlich situierte Erfahrungsräume außerhalb des Klassenzimmers, in denen Lernende ökologische, ökonomische und soziale Zusammenhänge handelnd erfahren und reflexiv einordnen können (Kolb, 1984; Meyer, 2011). Damit bieten sie besondere Lerngelegenheiten für die Auseinandersetzung mit konsum- und verbraucher*innen-

bezogenen Fragestellungen, die sich nicht auf fachliche Wissensbestände beschränken, sondern an lebensweltliche Erfahrungen anknüpfen.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik zur Entwicklung kritischer Konsumkompetenzen beitragen kann. Dazu wird zunächst der theoretische Rahmen skizziert, anschließend werden zentrale didaktische Prinzipien erläutert und abschließend ein exemplarisches Phasenmodell für eine konstruktivistische Exkursionsgestaltung vorgestellt. Auf diese Weise wird zugleich aufgezeigt, welche Lernmöglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Fragen des Verbraucher*innen- und Konsumalltags im Bildungssystem auch über den Fachunterricht hinaus bestehen.

Der spezifische Mehrwert des vorliegenden Beitrags liegt in der systematischen Verbindung von Verbraucher*innenbildung, konstruktivistischer Didaktik und Exkursionsdidaktik. Während einschlägige Publikationen diese Perspektiven häufig jeweils für sich ausarbeiten, wird hier gezeigt, wie sie in einem gemeinsamen didaktischen Modell zusammengeführt und auf die Förderung kritischer Konsumkompetenzen bezogen werden können (Reich, 2014; Rempfler & Uphues, 2012; Schreiber & Siege, 2016). Der Beitrag positioniert Exkursionen damit nicht lediglich als ergänzende Lernorte oder methodische Abwechslung, sondern als mehrphasige, reflexiv gerahmte Lernarrangements, in denen lebensweltliche Erfahrung, fachliche Analyse, demokratische Urteilsbildung und mögliche Handlungsoptionen miteinander verschränkt werden. Sein eigener Beitrag besteht folglich vor allem in dieser integrativen didaktischen Konkretisierung und in der Übertragung auf konsumbezogene Lernsettings.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Konsum und Bildung

Konsum stellt weit mehr dar als eine ökonomische Austauschbeziehung: Er ist in kulturelle, soziale, ästhetische und normative Bedeutungszusammenhänge eingebettet und damit gesellschaftlich geprägt (Periodat, 2020; Grunert & Wills, 2007). Konsum ist nicht auf den Akt des Kaufens zu reduzieren, sondern umfasst vielfältige Praktiken wie Nutzung, Pflege, Reparatur, Weitergabe und Entsorgung von Gütern sowie deren symbolische Bedeutungszuschreibung. Innerhalb dieser Konsumpraktiken stellen Kaufentscheidungen einen zentralen, jedoch nicht exklusiven Bezugspunkt dar. Sie sind eingebettet in Rationalitäten wie Preis, Nutzen oder Energieeffizienz, in qualitative Kriterien wie Haltbarkeit, Reparierbarkeit oder ökologische Bilanz sowie in Lebensstile, über die Selbstbilder und soziale Zugehörigkeiten markiert werden (European Commission, 2012; Delmas & Burbano, 2011). Eine Bildung, die Konsum adressiert, muss diese Vielschichtigkeit sichtbar machen und Lernende in die Lage versetzen, konsumbezogene Urteile informiert, reflektiert und verantwortungsbewusst zu treffen (OECD, 2009, 2011).

Verbraucher*innenbildung ist als eigenständiger Bildungsbereich zu verstehen, der sich aus allgemeinen Bildungszielen wie Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit begründet (Müller, 2025). Entsprechend konzipiert Müller (2025) Verbraucher*innenbildung als einen lebensbegleitenden Bildungsprozess, der institutionelle Grenzen überschreitet und sich an übergreifenden Verständnissen von Bildung orientiert. Sie begründet sich damit nicht primär aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), sondern aus einem umfassenden Bildungsverständnis, das auf Mündigkeit, Reflexionsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zielt.

Zugleich weist Verbraucher*innenbildung inhaltliche und normative Anschlussstellen zur BNE auf, wie sie etwa in der nationalen Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK, 2024) sowie in internationalen Programmen (UNESCO, 2020; Schreiber & Siege, 2016) formuliert werden. Innerhalb des BNE-Diskurses wurde insbesondere mit dem Konzept der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) eine Zielgröße herausgearbeitet, die für die Verbraucher*innenbildung anschlussfähig ist. Gestaltungskompetenz ermöglicht es Lernenden, komplexe Zukunfts- und Konsumfragen handlungsorientiert zu bearbeiten und kritisch zu reflektieren (Rieß & Mischo, 2010). Verbraucher*innenbildung kann somit von theoretischen Rahmungen, didaktischen Prinzipien und Zielkonzepten der BNE profitieren, ohne in dieser aufzugehen oder aus ihr abgeleitet zu werden.

Für Schulen bedeutet dies, dass Gestaltungskompetenz sowohl im formalen Unterricht systematisch angebahnt und aufgebaut werden kann als auch durch non-formale und informelle Lerngelegenheiten sinnvoll ergänzt wird (Eraut, 2004; Livingstone, 2001). Während formale Lernarrangements insbesondere die begriffliche Klärung, Urteilsbildung und reflexive Durchdringung konsumbezogener Problemstellungen ermöglichen, eröffnen non-formale und informelle Settings zusätzliche Anwendungs- und Entscheidungssituationen, in denen Kompetenzen erprobt, gefestigt und in lebensweltliche Kontexte übertragen werden können. Solche Lerngelegenheiten entstehen beispielsweise in Kooperationen mit Verbraucher*innenberatungen, Exkursionen in Betriebe, Projekten in der Gemeinde oder Selbstlernangeboten in digitalen Umgebungen (Bartsch et al., 2024; European Commission, 2020). Insbesondere Lernprozesse, die in konkreten Entscheidungsmomenten situiert sind, fördern Anschlussfähigkeit und Transfer in den Alltag, indem sie Handeln, Erfahrung und Reflexion miteinander verknüpfen (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991). Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Fokus, wie entsprechende Lerngelegenheiten didaktisch gestaltet werden können, um Verbraucher*innenbildung sowohl im formalen Unterricht als auch in erweiterten Lernsettings wirksam zu verankern.

2.2 Konstruktivistische Didaktik

Die konstruktivistische Didaktik geht davon aus, dass Wissen nicht vermittelt, sondern von Lernenden individuell konstruiert wird. Lernen bedeutet demnach, Erfahrungen zu interpretieren, Bedeutungen auszuhandeln und Hypothesen zu überprüfen (Reich, 2008;

Siebert, 2003). Lernen geschieht dabei immer situativ eingebettet in soziale, kulturelle und physische Kontexte (Greeno, 1998). Dies entspricht der Grundannahme, dass „knowledge is situated, being in part a product of the activity, context, and culture“ (Brown et al., 1989, S. 32).

Konstruktivistische Lernumgebungen zeichnen sich durch Selbsttätigkeit, Problemorientierung, Perspektivenvielfalt, Kooperation und Reflexion aus (Reinmann & Mandl, 2006). Die Rolle der Lehrperson wandelt sich dabei zu einer moderierenden Instanz, die Lernprozesse anstößt, strukturiert und begleitet. Im Kontext von Verbraucher*innen- bzw. Konsumbildung ist dieser Ansatz besonders relevant, da Lernende heterogene Vorerfahrungen, Wertorientierungen und Konsummuster mitbringen.

Diese Grundannahmen bieten eine fruchtbare Grundlage, um Exkursionen nicht als isolierte Unterrichtsunterbrechung einzusetzen. Exkursionen können vielmehr zu einem integrativen Bestandteil von Lernprozessen werden, die zur Konsumkulturbildung beitragen und dabei biografische, lebensweltbezogene und ästhetisch-kulturelle sowie handwerklich-praktische Bildungselemente einbeziehen. Aus konstruktivistischer Perspektive ergibt sich somit eine besondere Anschlussfähigkeit für Lernformen, die praktische Erfahrung, theoretische Einordnung und reflexive Durchdringung miteinander verbinden. Exkursionen eröffnen hierfür spezifische Potenziale.

2.3 Exkursionsdidaktik zwischen Schule und Lebenswelt

Exkursionen sind ein etabliertes Element schulischer Lernkultur und werden in der didaktischen Literatur als lernwirksames Format hervorgehoben. Gleichwohl zeigt sich, dass ihre Potenziale für systematische Kompetenzentwicklung im schulischen Alltag nicht durchgängig ausgeschöpft werden, da sie häufig randständig oder ereignisorientiert eingesetzt werden (Haubrich, 2014; Jank & Meyer, 2018). Während klassische Exkursionen oft lehrpersonengelenkt und inhaltsorientiert sind, betont eine moderne Exkursionsdidaktik den prozessualen und reflexiven Charakter solcher Lerngelegenheiten (Rempfler & Uphues, 2012).

Das Ziel besteht dabei nicht primär in der Aufnahme von Informationen, sondern in der Auseinandersetzung mit Konsum- und verbraucher*innenbezogenen Phänomenen, dem Erkennen struktureller Zusammenhänge sowie der Entwicklung eigener Fragestellungen. Exkursionen ermöglichen es, konkrete Handlungskontexte zu analysieren, in denen individuelle Konsum- und Entscheidungsoptionen durch räumliche, soziale oder institutionelle Bedingungen eröffnet oder begrenzt werden. So kann etwa die Betrachtung lokaler Bankinfrastrukturen verdeutlichen, wie finanzielle Handlungsmöglichkeiten territorial unterschiedlich verteilt sind: Während persönliche Bankgeschäfte in Regionen mit vorhandenen Filialen soziale Interaktion und Beratung erlauben, sind Lernende in Räumen ohne physische Bankangebote stärker auf digitale Transaktionen wie Online-Banking angewiesen, was wiederum spezifische Kompetenzen voraussetzt und nicht allen gleichermaßen zugänglich ist. Damit werden Exkursionen zu Lernfeldern, in denen Prozesse der Selbststeuerung, ko-

konstruktiven Zusammenarbeit und kritischen Urteilsbildung systematisch angeregt werden und jene Kompetenzdimensionen adressiert werden, die als konstitutiv für kritisches Konsum- und Verbraucher*innenhandeln gelten (Seidel & Prenzel, 2006).

3 Konstruktivistische Exkursionsdidaktik – ein Vorschlag

3.1 Außerschulische und außerunterrichtliche Lernorte

Unter außerschulischem Lernen werden Lernprozesse verstanden, die außerhalb institutioneller Schulräume stattfinden, jedoch didaktisch intentional gestaltet sind, beispielsweise bei einem Besuch im Museum, in Umwelt- und Verbraucher*innenzentren, Betrieben oder kommunalen Einrichtungen (GDSU, 2020; Hemmer et al., 2017). Demgegenüber umfasst außerunterrichtliches Lernen schulinterne, jedoch nicht in den regulären Fachunterricht eingebettete Formate, wie Projekttag, Arbeitsgemeinschaften, Wahlpflichtangebote oder schulweite Aktionswochen (KMK, 2024; BMBWF, 2023). Beide Lernformen fungieren komplementär zum curricularen Unterricht und erweitern ihn um erfahrungsorientierte, handlungsbezogene und teils auch um partizipative Aspekte.

Zweitens begünstigen sie Multiperspektivität, indem unterschiedliche Stakeholder, von Produzent*innen über Händler*innen bis zu Beratungsinstitutionen oder NGOs, erfahrbar werden (European Commission, 2012; OECD, 2011). Drittens stärken sie Selbststeuerung, indem Lernende Verantwortung für Fragestellungen und Wege der Erkenntnisgewinnung übernehmen (Hmelo-Silver et al., 2007; Reich, 2014). Schließlich erleichtern sie den Transfer, da Handlungswissen mit persönlichen Routinen verknüpft und im Alltag reflektiert werden kann (Eraut, 2004; Livingstone, 2001).

Die Forschung zur Wirkung außerschulischer Lernorte hebt hervor, dass diese Settings sowohl für die Verbraucher*innen- und Konsumbildung als auch für die Bildung für nachhaltige Entwicklung besonders geeignet sind, da sie lebensweltlich verankerte Erfahrungen mit strukturierten, theoriegeleiteten Reflexions- und Bewertungsprozessen verbinden und so die Entwicklung urteils- und handlungsbezogener Kompetenzen unterstützen (Bartsch et al., 2024; de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010). Für Konsumthemen bedeutet dies, dass Lernende in verbraucher*innenbildungstypische Entscheidungssituationen eintreten, in denen alternative Handlungsoptionen erprobt und gesellschaftliche Zielkonflikte, etwa zwischen Preis, Qualität, Bequemlichkeit und Nachhaltigkeit, kritisch ausgehandelt werden können. Die Auseinandersetzung mit solchen Spannungsfeldern gehört seit Langem zum Kern der Verbraucher*innenbildung und zielt darauf, Urteilskompetenz unter realistischen, nicht widerspruchsfreien Bedingungen zu entwickeln (Bartsch et al., 2024; Schreiber & Siege, 2016).

Exkursionen spielen dabei eine besondere Rolle, da sie Begegnungen mit außerschulischen Akteur*innen und handlungsnahen Konsumräumen ermöglichen und die Beobachtung konkreter Abläufe erlauben. Diese didaktischen Chancen sind jedoch keine Automatismen.

Ihre Wirksamkeit ist abhängig von Faktoren wie Zugänglichkeit, Sicherheitsvorgaben, organisationalen Rahmenbedingungen sowie der Qualität der pädagogischen Vorbereitung und Begleitung. Gerade im Bereich der Konsumbildung zeigt sich, dass zentrale Fragestellungen wie etwa globale Produktionsprozesse von Smartphones oder Fast-Fashion-Artikeln im europäischen Kontext nicht unmittelbar erfahrbar sind. Um dennoch gehaltvolle Lernprozesse zu ermöglichen, bedarf es einer didaktisch reflektierten Kombination aus exemplarischer Anschauung (z. B. regionale Produktion, Recyclinganlagen) digitalen oder medialen Rekonstruktionen (z. B. Dokumentationen, virtuelle Rundgänge) Expert*inneninterviews oder Fallanalysen. Der Beitrag kritischer Konsumkompetenz entsteht somit nicht allein durch den Besuch eines Lernortes, sondern durch die didaktische Verknüpfung von Orten, Methoden und Reflexionen. Entscheidend ist, dass Lernende unterschiedliche Perspektiven erkennen (z. B. Produzent*innen, Konsument*innen, NGOs), Zielkonflikte analysieren und eigene Positionen entwickeln.

3.2 Exkursionen als konstruktivistische Lehr-Lernarrangements

Eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik begreift Exkursionen als mehrphasige Lernarrangements, die auf die aktive Konstruktion von Wissen ausgerichtet sind. Die didaktische Gestaltung zielt darauf, Erfahrungsräume zu eröffnen, Lernprozesse anzuleiten und deren reflexive Verarbeitung über mehrere Phasen hinweg zu sichern.

Phase	Zentrale Prinzipien	Beispielhafte Methoden
Vorbereitung	Problemorientierung Selbststeuerung Aktivierung von Vorwissen	Leitfragen-Entwicklung Expert*innengespräche Materialanalyse
Durchführung	Eigenständige Exploration soziale Aushandlung situatives Lernen	Beobachtungsaufträge Interviews digitale Dokumentation
Nachbereitung	Reflexion Perspektivenwechsel Transfer	Diskussionsforen Lernjournale kreative Präsentationen

Tabelle 1: Phasenmodell einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik (Eigendarstellung)

3.2.1 Vorbereitungsphase: Problemorientierung und Eigenaktivierung

Bereits die Vorbereitung einer Exkursion sollte Lernende in die Fragestellung und Zielsetzung aktiv einbeziehen. Nach dem Prinzip des *cognitive apprenticeship* (Brown et al., 1989) kann durch gemeinsame Problemdefinition und Hypothesenbildung ein situativer Anker geschaffen

werden. Diese Phase dient der Vermeidung von bloßem „magical thinking“ im Sinne der Erwartung, dass eine Exkursion automatisch Lernerträge generiere. So kann eine Klasse, die den Lebenszyklus von Konsumprodukten untersucht, etwa vorab Fragen entwickeln wie: *Woher stammen die Rohstoffe unseres Smartphones?* oder *Welche sozialen und ökologischen Folgen haben Fast-Fashion-Produkte?* Diese Vorerfahrungen dienen als Anknüpfungspunkt für den Erfahrungsprozess und fördern die kognitive Aktivierung.

3.2.2 Durchführungsphase: Exploration und soziale Aushandlung

Während der Exkursion selbst sollten Lernende möglichst selbstständig explorieren, dokumentieren und interpretieren. Methoden wie Lernaufträge, Gruppenrecherchen oder Beobachtungsbögen unterstützen diesen Prozess (Rempfler & Uphues, 2012). Zentral ist die soziale Interaktion: Lernende konstruieren Wissen im Dialog, vergleichen Perspektiven und entwickeln gemeinsam Deutungen. Die Lehrkraft agiert als *Facilitator*, der Lernprozesse begleitet, Fragen stellt und Reflexionsimpulse gibt (Reich, 2008).

3.2.3 Nachbereitungsphase: Reflexion und Transfer

Erfahrungen entfalten ihr Bildungspotenzial erst durch Reflexion und Transfer. In der Nachbereitung sollten Lernende ihre Beobachtungen mit theoretischen Konzepten verknüpfen und ihre Einstellungen kritisch hinterfragen. Hier kann die Methode des *Reflective Practice* (Schön, 1983) genutzt werden, um individuelle und kollektive Lernprozesse sichtbar zu machen. Der Zusammenhang von Erfahrung und Erkenntnis wird bei Kolb pointiert gefasst: „knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb, 1984, S. 38).

Durch kreative Formen wie Posterpräsentationen, Blogs oder Diskussionsrunden kann die Reflexion zudem produktiv und dialogisch gestaltet werden. Ziel ist, dass Lernende nicht nur Wissen reproduzieren, sondern eigene Urteile und Handlungsoptionen entwickeln. Gerade für diese Verbindung von Reflexion und Handlung ist Schöns Feststellung einschlägig: „He does not separate thinking from doing“ (Schön, 1983, S. 68).

4 Lernpotenziale konstruktivistischer Exkursionen

Eine konstruktivistische Ausrichtung versteht Lernen als aktive Sinnkonstruktion, die stark vom Vorwissen, den Interessen und der sozialen Aushandlung der Lernenden geprägt ist (Jank & Meyer, 2018; Reich, 2014). Für Exkursionen bedeutet dies, Lernprozesse so zu gestalten, dass Lernende Wissen eigenständig aufbauen, in Kontexten handeln und ihre Erfahrungen gemeinsam reflektieren. Dabei lassen sich vier zentrale Prinzipien unterscheiden:

- Beim *Aktivieren von Vorwissen* werden Lernende durch Methoden wie *Advance Organizer*, Leitfragen oder Hypothesenbildung dazu angeregt, ihre bisherigen

Erfahrungen und Kenntnisse einzubringen. Dadurch wird Orientierung geschaffen und eine Verbindung zwischen vorhandenen Wissensstrukturen und neuen Lerninhalten ermöglicht (Kattmann et al., 2007).

- Das *situierte Erkunden* erfolgt durch Beobachtungs- und Analyseaufträge, problemorientierte Aufgaben oder Interviews, die das Lernen in bedeutungsvolle Kontexte einbetten. Auf diese Weise wird Wissen nicht abstrakt vermittelt, sondern in authentischen Situationen erlebt und konstruiert (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991).
- Die *ko-konstruktive Aushandlung* wird durch Peer-Diskussionen, Perspektivenwechsel oder Rollenübernahmen gefördert. Lernende vergleichen dabei unterschiedliche Sichtweisen, entwickeln gemeinsame Deutungen und erweitern ihr Verständnis im sozialen Austausch (Hmelo-Silver et al., 2007).
- Durch *Reflexion und Transfer*, etwa mittels Portfolios, Lernjournalen oder Entscheidungsrastern wird das erworbene Wissen mit dem eigenen Alltag und zukünftigen Handlungsoptionen verknüpft. Dieser Prozess ermöglicht es, Erfahrungen bewusst zu verarbeiten und nachhaltig in das persönliche Handlungsrepertoire zu integrieren (Eraut, 2004; Livingstone, 2001).

Konstruktivistisch gestaltete Exkursionen entfalten ihr Potenzial besonders in Konsum- und Nachhaltigkeitskontexten, da sie kritische Konsumkompetenz auf vielfältige Weise fördern. Sie bieten vielfältige Gelegenheiten, Konsumprozessen in lebensweltlichen und alltagsbezogenen Kontexten zu begegnen, etwa in regionalen Produktionsbetrieben, Recyclinganlagen oder Fair-Trade-Geschäften, wodurch wirtschaftliche, ökologische und soziale Zusammenhänge sichtbar gemacht werden können. Solche Erfahrungen haben das Potenzial, kognitive Dissonanzen hervorzurufen, wenn zum Beispiel Lernende ihr Preisbewusstsein mit normativen Erwartungen ökologischer Verantwortung konfrontieren. Abhängig von der didaktischen Rahmung eröffnen Exkursionen darüber hinaus Reflexionsräume, in denen bestehende Konsummuster analysiert, Wertorientierungen hinterfragt und gesellschaftliche Alternativen diskutiert werden können. In diesem Sinne können sie Lernprozesse anstoßen, die auf eine kritische Neubewertung bestehender Praktiken zielen und damit als Anknüpfungspunkte für nachhaltigkeitsbezogene Transformationsprozesse im Sinne veränderter Deutungs- und Handlungsmuster fungieren. Darüber hinaus können sie Impulse für Partizipation und Handlungsorientierung geben, etwa indem Lernende ermutigt werden, eigene Handlungsoptionen zu entwickeln. Diese Gelegenheiten sind jedoch nicht als abgeschlossene Erwerbsstufen kritischer Konsumkompetenz zu verstehen; vielmehr entfalten sie ihre Bedeutung erst in wiederkehrenden, theoriegestützten und reflexiv begleiteten Lernprozessen.

Die Verbindung von Exkursionsdidaktik und konstruktivistischen Prinzipien ist dabei besonders fruchtbar, da konkrete Produkte, Preise, Labels, Werbebotschaften und Beratungssituationen unmittelbare Lernanlässe bieten. Auf diese Weise entsteht ein Lernprozess, der über reines Faktenwissen hinausgeht und Urteilskompetenz,

Reflexionsfähigkeit und Handlungsbereitschaft stärkt (Müller, 2025; Priddat, 2020; OECD, 2009). Forschung zur Didaktik der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zeigt, dass solche Erfahrungsräume die Gestaltungskompetenz fördern, indem sie Reflexion, Partizipation und Nachhaltigkeitsperspektiven systematisch integrieren (de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010; Schreiber & Siege, 2016). Aus konstruktivistischer Perspektive ergibt sich somit eine besondere Anschlussfähigkeit für Lernformen, die praktische Erfahrung, theoretische Einordnung und reflexive Durchdringung miteinander verbinden. Exkursionen eröffnen hierfür spezifische Potenziale, da sie Lernanlässe schaffen, die einer didaktischen Rahmung und reflexiven Einbettung zugänglich sind. Auf diese Weise wird Wissen nicht ausschließlich kognitiv rezipiert, sondern reflektiert, kontextualisiert und vertieft verarbeitet, was für nachhaltige Lernprozesse von Bedeutung ist (Sterling, 2011).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die beschriebenen konstruktivistischen Prinzipien in konkreten Exkursionsarrangements umgesetzt werden können. Der folgende Abschnitt widmet sich daher exemplarischen Lernarrangements, die diese Prinzipien in konsum- und verbraucher*innenbezogenen Kontexten operationalisieren.

4.1 Lernarrangements einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik

Konstruktivistisch gestaltete Lernarrangements im Rahmen von Exkursionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie authentische Erfahrungen, soziale Aushandlungsprozesse und reflexive Vertiefung miteinander verbinden. Als etablierte Unterrichtsform innerhalb formaler Bildungssettings ermöglichen sie eigenständige, situierte und handlungsorientierte Lernprozesse, die sich von primär instruktionalen Unterrichtsarrangements unterscheiden. Exkursionsreihen und Lernpfade wie Energie- und Ressourcenpfade verknüpfen verschiedene Lernstationen, etwa zu Haushaltsgeräten, Lebensmitteln oder Textilien mit Beobachtungs- und Analyseaufträgen zu Labels, Preisankern oder Werbestrategien. Die Lernenden erkunden Konsumräume, dokumentieren ihre Eindrücke und werten sie anschließend gemeinsam aus. Dokumentationsformate wie Lernjournale oder Fotoreihen ermöglichen es, Erfahrungen zu reflektieren, theoretisch einzuordnen und in den Alltag zu übertragen (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991). Planspiele und Rollenspiele erweitern Exkursionen um eine ko-konstruktive Ebene, indem Lernende in die Rollen von Hersteller*innen, Konsument*innen oder NGOs „schlüpfen“ und Zielkonflikte zwischen Preis, Qualität und Nachhaltigkeit verhandeln. Diese situativen Lernarrangements verbinden authentische Problemstellungen mit der Entwicklung von Urteils- und Entscheidungskompetenz und fördern gleichzeitig Perspektivenvielfalt und Aushandlungsfähigkeit (Hemmer et al., 2017; Kattmann et al., 2007; Reich, 2014).

Auch Lernpartnerschaften und Expert*innenworkshops lassen sich konstruktivistisch gestalten, wenn sie Begegnungen mit Akteur*innen aus der Verbraucher*innenberatung, Produktion oder Abfallwirtschaft einbeziehen. Durch Interviews, Reportagen oder gemeinsame Analysen entstehen authentische Lernsituationen, in denen Lernende Wissen

eigenständig erschließen und sozial aushandeln. Diese Formen stärken sowohl Sach- als auch Kommunikationskompetenzen (GDSU, 2020; Hmelo-Silver et al., 2007).

Zu den zentralen Aufgabenformaten für Exkursionen zählen:

- das Entscheidungsraaster, das Konsumententscheidungen anhand ökologischer und ökonomischer Kriterien analysiert und damit kriteriale Urteilskompetenz fördert (de Haan, 2008; Gräsel et al., 2013; Rieß & Mischo, 2010);
- der „Label-Detektiv“, der die Analyse von Nachhaltigkeits- und Qualitätslabels nutzt, um Informationskompetenz und kritisches Denken zu stärken (Delmas & Burbano, 2011; European Commission, 2020);
- die Analyse von Werbesprache und Preisankern, die Lernende für persuasive Strategien und psychologische Einflussfaktoren sensibilisiert und zur Entwicklung reflexiver Konsumstrategien anregt (European Commission, 2012; Reich, 2014);
- die „Lebenszyklus-Analyse light“, bei der Lernende den Produktlebensweg – von der Rohstoffgewinnung bis zur Entsorgung – nachzeichnen und globale Nachhaltigkeitsbezüge herstellen (Bartsch et al., 2024; Rieß & Mischo, 2010).

Die dargestellten Lernarrangements verdeutlichen, wie konstruktivistische Exkursionsdidaktik konkret zur Förderung kritischer Konsumkompetenzen beitragen kann. Ihre Wirksamkeit ist jedoch nicht unabhängig von curricularen, institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen zu betrachten. Der folgende Abschnitt richtet den Blick daher auf die Einbettung der Exkursionsdidaktik in Lehrpläne, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie auf Fragen sozialer Ungleichheit und Teilhabe.

4.2 Konsumkompetenz, Nachhaltigkeit und soziale Rahmenbedingungen

Die vorgeschlagenen Lernarrangements lassen sich eng an die kompetenzorientierten Lehrplananforderungen im Fach Ernährung und Haushalt anbinden, wie sie im Lehrplan NEU festgeschrieben sind (BMBWF, 2023). Im Mittelpunkt stehen dabei die Kompetenzbereiche Konsum- und Verbraucher*innenkompetenz, Nachhaltigkeit und Ressourcenbewusstsein sowie Gesundheit und Alltagskompetenzen (KMK, 2024; OECD, 2011).

Konsum- und Verbraucher*innenkompetenz sind eng mit sozial produzierter Ungleichheit verflochten. Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben oft eingeschränkten Zugang zu hochwertigen Produkten, Informationsangeboten und Beratungsstrukturen (OECD, 2009; European Commission, 2012). Dadurch wird das Risiko verstärkt, dass bestehende Ungleichheiten im Konsumverhalten reproduziert werden.

Besonders im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird deutlich, dass die curriculare Verankerung von Konsumthemen den Aufbau von Gestaltungskompetenz wesentlich unterstützt (de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010). Die beschriebenen Lernarrangements verdeutlichen, dass konstruktivistische Exkursionsdidaktik weit über bloße

Beobachtung hinausgeht: Sie ermöglicht die aktive Verknüpfung von Wissen, Handeln und Reflexion und leistet damit einen zentralen Beitrag zur Förderung nachhaltiger Lernprozesse im Sinne der BNE (de Haan, 2008; Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991).

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass konstruktivistisch gestaltete Exkursionen ein wirkungsvolles Instrument zur Förderung kritischer Konsumkompetenz und nachhaltiger Handlungskompetenzen darstellen. Damit solche Lernprozesse jedoch alle Lernenden erreichen können, müssen auch soziale Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Didaktische Gestaltung muss diese Barrieren gezielt adressieren. Dazu gehört die Berücksichtigung von Kosten- und Zugangsfragen, etwa durch die Thematisierung günstiger und langlebiger Konsumalternativen oder durch Einbindung von Reparaturangeboten (GDSU, 2020; KMK, 2024). Sprachensible und inklusive Materialien, die unterschiedliche kulturelle und sprachliche Hintergründe berücksichtigen, sind notwendig, um allen Lernenden Teilhabe zu ermöglichen (Schreiber & Siegel, 2016; UNESCO, 2020).

Zugleich ist es wichtig, Stigmatisierung zu vermeiden und Ressourcenorientierung zu stärken. Wertschätzende Anerkennung unterschiedlicher Konsumpraktiken kann Lernende motivieren und ihre Selbstwirksamkeitserwartung steigern (Hmelo-Silver et al., 2007; Reich, 2014). Forschung zur Gestaltungskompetenz zeigt, dass gerade in heterogenen Lerngruppen partizipative Lernformen geeignet sind, Ungleichheiten abzufedern und solidarisches Handeln zu fördern (de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010).

Exkursionen sollten daher so geplant werden, dass sie finanzierbar, erreichbar und sicher sind (BMBWF, 2023; Hemmer et al., 2017). Wo dies nicht möglich ist, können Simulationen oder digitale Alternativen, wie virtuelle Rundgänge oder Video-Interviews, Teilhabechancen erweitern (European Commission, 2020; Livingstone, 2001). Auf diese Weise trägt eine konsumbezogene Bildung dazu bei, Bildungsgerechtigkeit zu stärken und soziale Teilhabe zu fördern (OECD, 2011; Schreiber & Siegel, 2016).

5 Fazit

Exkursionen besitzen ein hohes Potenzial für die Förderung kritischer Konsumkompetenzen, insbesondere dann, wenn sie konstruktivistisch gestaltet, inhaltlich fundiert, didaktisch reflektiert und systematisch in längerfristige Lernprozesse eingebettet sind. Durch problemorientierte Vorbereitung, eigenständige Exploration und reflexive Nachbereitung eröffnen sie Lerngelegenheiten, in denen Konsum nicht lediglich als individuelles Entscheidungsverhalten, sondern als gesellschaftlich, kulturell und global kontextualisierte Praxis erfahrbar wird (Jank & Meyer, 2018; Müller, 2025; Reich, 2014). Lernende werden so befähigt, Konsumzusammenhänge analytisch zu durchdringen, Zielkonflikte zu erkennen und eigene Urteile unter widersprüchlichen Bedingungen zu entwickeln (Gräsel et al., 2013; Rieß & Mischo, 2010).

Die Verbindung von Exkursionsdidaktik und konstruktivistischen Prinzipien erweist sich dabei als besonders tragfähig, da sie konkrete Lernanlässe schafft, die über eine reine Wissensaneignung hinausgehen. In der Auseinandersetzung mit Produkten, Preisen, Labels, Werbebotschaften oder Beratungssituationen können Lernende Konsumpraktiken kritisch analysieren, normative Erwartungen hinterfragen und alternative Handlungsoptionen erproben (Priddat, 2020; Sandlin, 2005; Sandlin & McLaren, 2010). Auf diese Weise werden nicht nur Urteilskompetenz und Reflexionsfähigkeit gestärkt, sondern auch volitionale und handlungsbezogene Dimensionen kritischer Konsumkompetenz adressiert (Weinert, 2001; Bartsch et al., 2024).

Konstruktivistische Zugänge sind für die Exkursionsdidaktik besonders hilfreich, weil sie die für Exkursionen charakteristische Offenheit und Situationsgebundenheit nicht als Störfaktor, sondern als didaktische Ressource nutzen: Lernende können eigene Beobachtungen und Vorerfahrungen einbringen, unterschiedliche Deutungen sozial aushandeln und die am Lernort gewonnenen Erfahrungen reflexiv mit fachlichen Konzepten verknüpfen (Reich, 2014; Reinmann & Mandl, 2006; Rempfler & Uphues, 2012). Passend dazu beschreiben Reinmann und Mandl eine Lernumgebung als „durch die besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht charakterisiert“ (2006, S. 615 f.). Dadurch wird der außerschulische Lernort nicht lediglich zur anschaulichen Kulisse bereits vorgegebener Inhalte, sondern zu einem Raum eigenständiger Erkenntnis- und Urteilsbildung. Andere didaktische Zugänge können einzelne dieser Vorteile ebenfalls bieten: Problemorientierte, erfahrungsbasierte und kooperative Arrangements fördern gleichfalls Aktivität, Kontextbezug und Perspektivenvielfalt (Kolb, 1984; Hmelo-Silver et al., 2007). Stärker instruktional ausgerichtete Zugänge besitzen demgegenüber Vorteile bei der fachlichen Strukturierung, der gezielten Wissenssicherung und der Entlastung von Lernenden; bleiben sie jedoch auf Informationsvermittlung und gelenkte Beobachtung beschränkt, nutzen sie die Offenheit, Mehrdeutigkeit und soziale Aushandlung realer Lernorte weniger konsequent (Jank & Meyer, 2018; Seidel & Prenzel, 2006). Entscheidend ist daher kein ausschließlicher Gegensatz der Ansätze, sondern eine didaktisch begründete Verbindung: Konstruktivistische Phasen der Exploration und Deutung sollten durch geeignete Instruktion, fachliche Rahmung und angeleitete Reflexion ergänzt werden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Verbraucher*innenbildung nicht auf die Vermittlung von Sach- und Orientierungswissen reduziert werden darf. Vielmehr ist sie als eigenständiger kritisch-pädagogischer Bildungsansatz zu begreifen, der Nachhaltigkeit als eine zentrale, jedoch nicht ausschließliche normative Orientierung integriert (McGregor, 1999; Müller, 2025). Die im Beitrag dargestellten Lernarrangements zeigen, dass konstruktivistische Exkursionsdidaktik sowohl an zentrale Zielsetzungen der Verbraucher*innenbildung als auch an Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung anschlussfähig ist, ohne in diesen aufzugehen. Insbesondere die Förderung von Gestaltungskompetenz im Sinne der BNE kann durch exkursionsbasierte Lernformen unterstützt werden, sofern Reflexion, Partizipation und

Perspektivenvielfalt systematisch angelegt sind (de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010; Schreiber & Siegel, 2016).

Zugleich verdeutlichen die Ausführungen, dass die Wirksamkeit exkursionsbasierter Lernprozesse wesentlich von ihren sozialen, institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen abhängt. Fragen der Zugänglichkeit, der Kosten, der sprachlichen und kulturellen Anschlussfähigkeit sowie der didaktischen Begleitung sind zentrale Voraussetzungen, um Exkursionen nicht nur für einzelne Lerngruppen, sondern für alle Lernenden wirksam zu gestalten (GDSU, 2020; KMK, 2024; OECD, 2011). Eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik ist daher immer auch als Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe zu verstehen (Schreiber & Siegel, 2016).

Insgesamt zeigt der Beitrag, dass konstruktivistisch gestaltete Exkursionen einen bedeutsamen Beitrag zur Weiterentwicklung einer zeitgemäßen Verbraucher*innenbildung leisten können. Sie eröffnen Lernräume, in denen Wissen, Erfahrung und Reflexion miteinander verschränkt werden und in denen Lernende dazu angeregt werden, ihr eigenes Konsumhandeln im Spannungsfeld individueller Bedürfnisse, gesellschaftlicher Erwartungen und globaler Herausforderungen kritisch zu reflektieren (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991; Sterling, 2011). Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung mündiger, urteilsfähiger und handlungsbereiter Subjekte in einer komplexen, von Konsum geprägten Gesellschaft.

Literatur

- Angele, C. M., Buchner, U., Obermoser, S., Michenthaler, J., & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung: Ein Studienbuch*. Waxmann Verlag.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Johannsen, U., Kastrup, J., Lührmann, P., Oepping, A., Rademacher, C., & Mitglieder der Fachgruppe Ernährungsbildung. (2024). *Ernährungsbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung: Handlungsempfehlungen für Fachkräfte, Bildungssystem und Politik*. *Ernährungs Umschau*, 71(1), 2–9. <https://doi.org/10.4455/eu.2024.002>
- Birke, M., & Ullrich, H. (2020). *Konsumkompetenz und Nachhaltigkeit: Perspektiven der Verbraucherbildung*. Springer VS.
- BMBWF. (2023). *Lehrplan der Mittelschule (Lehrplan NEU): Ernährung und Haushalt*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). <https://www.bmbwf.gv.at>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der BNE. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(2), 10–14.
- De Haan, G., & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Didaktische Grundlagen und Beispiele*. Cornelsen.
- Delmas, M. A., & Burbano, V. C. (2011). The drivers of greenwashing. *California Management Review*, 54(1), 64–87. <https://doi.org/10.1525/cmr.2011.54.1.64>

- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
<https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- European Commission. (2012). *Building a culture of consumer rights and education*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020). *New consumer agenda*. Publications Office of the European Union.
- GDSU. (2020). *Außerschulische Lernorte im Sachunterricht (Positionspapier)*. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. <https://www.gdsu.de>
- Gräsel, C., Schlüter, K., & Trempler, K. (2013). Förderung von Bewertungskompetenz im Kontext nachhaltiger Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 59–80.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53(1), 5–26.
- Grunert, K. G., & Wills, J. M. (2007). A review of European research on consumer response to nutrition information on food labels. *Journal of Public Health*, 15(5), 385–399.
<https://doi.org/10.1007/s10389-007-0101-9>
- Haubrich, H. (2014). *Didaktik der Geographie*. Westermann.
- Hemmer, I., Hemmer, M., & Uphues, R. (2017). *Exkursionsdidaktik Geographie* (4. Aufl.). Westermann.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.
<https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Jank, W., & Meyer, H. (2018). *Didaktische Modelle* (13. Aufl.). Cornelsen.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (2007). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 3–18.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule* (Beschluss vom 13. Juni 2024). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps*. NALL Working Paper. University of Toronto.
- McGregor, S. L. T. (1999). Towards a rationale for integrating consumer and citizenship education. *Journal of Consumer Studies & Home Economics*, 23(4), 207–211.
- Meyer, H. (2010). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Cornelsen.
- Müller, H. (2025). *Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung in Deutschland: Studien zur Charakterisierung ihrer Situation an Schulen am Beispiel einer Publikationsanalyse* [Dissertation, Technische Universität Berlin]. <https://doi.org/10.14279/depositonce-23798>
- OECD. (2009). *Consumer education: Policy recommendations*. OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Good practices for consumer education*. OECD Publishing.
- Priddat, B. P. (2020). Über Wasserkocher und andere Alltagsentscheidungen: Imagination und ästhetische Ökonomie. In C. Bala, D. Hohnsträter, P. Kenning, S. Krankenhagen, & W.

- Schuldzinski (Hrsg.), *Konsumästhetik zwischen Kunst, Kritik und Kennerschaft* (Bd. 11, S. 53–72). Verbraucherzentrale NRW.
- Reich, K. (2014). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch* (5. Aufl.). Beltz.
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 613–658). Beltz PVU.
- Rempfler, A., & Uphues, R. (2012). Exkursionsdidaktik im Geographieunterricht: Lernprozesse zwischen Unterricht und Lebenswelt. *Praxis Geographie*, 42(7), 4–9.
- Rieckmann, M. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien & M. Rieckmann (Hrsg.), *Lexikon der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 26–30). Klinkhardt.
- Rieß, W., & Mischo, C. (2010). Kompetenzmodell für BNE: Strukturen, Niveaus, Validierung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 59–76.
- Sandlin, J. A. (2005) Culture, Consumption, and Adult Education: Refashioning Consumer Education for Adults as a Political Site Using a Cultural Studies Framework. *Adult Education Quarterly* 55(3): 165–181.
- Sandlin, J. A., & McLaren, P. (2010). *Critical pedagogies of consumption: Living and learning in the shadow of the "shopocalypse"*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schreiber, J.-R., & Siege, H. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Kallmeyer/Klett.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2006). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(5), 658–675.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.