

Eike Kruse, Janosch Schierke

Viel Potenzial, kaum Verankerung: Anspruch und Wirklichkeit von Wirtschaftsunterricht

Ökonomische Bildung in der Schule vermittelt mehr als Finanzwissen: Sie befähigt, langfristige gesellschaftliche Herausforderungen wie Inflation, Staatsverschuldung, Klimawandel oder Altersvorsorge zu verstehen und fundiert zu beurteilen. Anhand von Konzepten wie Zinseszins, Anreizen und Zielkonflikten lernen Schüler:innen, ökonomische Zusammenhänge auf individuelle und politische Entscheidungen zu übertragen. Handlungsorientierte Formate fördern dabei Zukunftskompetenzen. Trotz des Potenzials ist ökonomische Bildung in Deutschland uneinheitlich und wenig verankert und wird häufig fachfremd unterrichtet. Eine stärkere curriculare Verankerung wäre daher nicht nur Bildungspolitik, sondern präventive Gesellschaftspolitik zur Förderung von Chancengerechtigkeit, wirtschaftlicher Mündigkeit und gesellschaftlicher Resilienz.

Eine Schülerin der zehnten Schulklasse betrachtet das Ergebnis ihrer Berechnung zunächst mit sichtbarer Skepsis. Ausgangspunkt der Aufgabe war ein einmaliger Betrag von 10 €, der unmittelbar nach der Geburt zu einem Zinssatz von 10 % pro Jahr angelegt wird – ein bewusst gewählter Modellzins, der die Wirkung exponentiellen Wachstums besonders anschaulich macht. Nach dem ersten Jahr beträgt der Kontostand 11 €, nach zwei Jahren 12,10 €, der Vermögenszuwachs erscheint zunächst klein. Es wird schließlich berechnet, wie stark dieses Guthaben durch Zins und Zinseszins bis zum Renteneintritt anwächst. Die Schülerin geht zunächst von einem Ergebnis im zweistelligen Bereich aus. Die fast 7.000 € hält sie für fehlerhaft und überprüft ihre Rechnung mehrfach. Erst nach einiger Zeit akzeptiert sie das Resultat und fragt schließlich, weshalb solche Zusammenhänge nicht deutlich früher im Unterricht behandelt werden.

Dass der Zinseszins-Effekt nicht nur für Vermögensbildung relevant ist, sondern auch in die andere Richtung bei der Ver- und Überschuldung wirkt, haben die Lernenden danach zügig herleiten können, weil sie die dahinterliegenden Strukturen exponentieller Prozesse eigenständig berechnet, graphisch veranschaulicht und so hinreichend durchdrungen haben.

Die exemplarische Szene aus unserer Unterrichtserfahrung zeigt: Wer die wirksame Kraft hinter dem Zinseszinsseffekt, also exponentielles Wachstum, verstanden hat, denkt auch auf makroökonomischer Ebene anders über Altersvorsorge, über Staatsverschuldung, inflationsbedingte Kaufkraftverluste oder den globalen CO₂-Verbrauch nach und versteht, warum Klimaschutz heute zwar 1 % der weltweiten Wirtschaftsleistung kostet, Nichtstun jedoch fünf bis zwanzig Mal so viel kosten würde (Stern, 2007).

Genau darin liegt der besondere Wert des Wirtschaftsunterrichts: Er vermittelt nicht nur Wissen über Märkte, Geld oder Konsum, sondern hilft jungen Menschen, gesellschaftliche Entwicklungen in ihren langfristigen Wirkungen zu verstehen, Risiken realistischer einzuschätzen und

Dr. Eike Kruse ist Lehrer für Politik-Wirtschaft, Mathematik und Informatik am Gymnasium Bad Zwischenahn-Edewecht.

Janosch Schierke ist Oberstudienrat im Land Niedersachsen, Lehrer für Erdkunde und Politik-Wirtschaft am Herbartgymnasium in Oldenburg und Vorsitzender des Verbandes Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen, VÖBAS e. V.

© Der/die Autor:in 2026. Open Access: Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht (creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

Open Access wird durch die ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft gefördert.

politische wie persönliche Entscheidungen reflektierter zu beurteilen.

Die Frage der Schülerin, warum ihr das niemand früher erklärt hat, verdient eine ehrliche Antwort: Sie hat Glück, denn ob jemand in Deutschland ökonomische Grundbildung erfährt, hängt davon ab, in welchem Bundesland, in welcher Schulform und bei welcher Lehrkraft man landet. Eine verlässliche Verankerung in den Lehrplänen gibt es nämlich nicht. Zudem wird das Fach häufig von Lehrkräften unterrichtet, die dafür nicht oder nicht vollständig ausgebildet wurden. Dazu aber später mehr. Zunächst ist die entscheidendere Frage: Was könnte dieser Unterricht leisten, wenn er die Chance dazu bekäme?

Ein Fach, das nicht konstruieren muss, was andere suchen

Der Zinseszinsseffekt ist letztlich nur ein Beispiel dafür, was Wirtschaftsunterricht grundsätzlich auszeichnet: Er muss keine künstliche Brücke zur Lebenswelt der Lernenden bauen, weil der Gegenstand dort bereits wartet. Fragen von Knappheit, Zielkonflikten, Anreizen oder Entscheidungen unter Unsicherheit begegnen jungen Menschen ständig, ob beim Umgang mit Geld, bei Konsumentscheidungen oder im sozialen Miteinander. Es handelt sich dabei nicht um abstrakte Konstruktionen für den Unterricht, sondern um grundlegende Bedingungen menschlichen Handelns. Genau darauf weist auch die Wirtschaftsdidaktik hin: Ökonomische Bildung erschöpft sich nicht im Lernen einzelner Fakten, sondern zielt auf das Verständnis grundlegender Zusammenhänge und Kategorien ab (Kruber, 2000).

Kern einer solchen ökonomischen Bildung ist es, mithilfe einer ökonomischen Perspektive individuelle oder gesellschaftliche Problemstellungen zu erschließen. Aktuelle Phänomene sind daher als Anlässe und nie als Lernziele zu betrachten. Als zwischen 2021 und 2023 die Inflation spürbar wurde und Energiepreise infolge geopolitischer Verwerfungen stiegen, wurde unmittelbar erfahrbar, was sonst abstrakt bleibt: Die Knappheit der Güter bestimmt ihren Preis und die Kaufkraft des Geldes kann sinken. Der pädagogische Wert liegt nicht allein im Ereignis selbst, sondern vor allem darin, dass sich daran grundlegende ökonomische Muster erkennen lassen. In der Fachdidaktik spricht man von Generalisierung: vom konkreten, zeitlich begrenzten Fall zur übertragbaren, langfristigen Wissensstruktur. Diese Generalisierung ist Voraussetzung dafür, dass Unterricht nachhaltig wirkt. Bloßes Faktenwissen hingegen ist in einer Welt des Internets und der künstlichen Intelligenz sekundenschnell auf Abruf verfügbar. Auch ist Faktenwissen gerade in der schnelllebigen Wirtschaftswelt sehr veränderlich. Lieferketten, die über

Nacht zusammenbrechen, oder auch politische und ökonomische Entscheidungen unter wachsenden Unsicherheiten belegen dies eindrucksvoll.

Wer jedoch allgemein und abstrakt verstanden hat, wie Anreize Verhalten formen, warum individuelle Rationalität kollektiv ins Gegenteil umschlagen kann und warum Preise Informationen transportieren, kann neue Situationen einordnen, auch solche, die im Lehrplan noch gar nicht vorkommen.

Als Wirtschaftslehrkraft sieht man zwei Wirkungsebenen direkt vor sich. Die Lernende, die nach der Zinseszinsberechnung fragt, warum ihr das niemand früher erklärt hat und dieselbe Lernende, die ein Jahr später im Planspiel oder Unterrichtsexperiment begreift, warum ein CO₂-Preis wirksamer ist als ein Appell. Das eine stärkt ihre persönliche Handlungsfähigkeit, das andere ihre Fähigkeit, gesellschaftliche Zusammenhänge zu durchdringen und mitzugestalten. Beides entsteht im selben Unterricht; es ist keine Nebenwirkung, es ist der Kern dessen, was ökonomische Bildung leisten kann: mündige Menschen, die ihr eigenes Leben selbstbestimmt gestalten und an einer resilienten Gesellschaft verantwortungsvoll mitwirken.

Die Perspektive des Wirtschaftsunterrichts

Im Wirtschaftsunterricht begegnen einem Themen, die scheinbar auch andere Fächer behandeln: Klimawandel, Globalisierung und (soziale) Ungleichheiten wären hier Beispiele. Der Unterschied zu anderen Gesellschaftswissenschaften liegt meistens jedoch nicht im Thema, sondern im jeweiligen Zugang: Geographie fragt nach räumlichen Zusammenhängen, Politik nach Macht und Legitimation, die ökonomische Bildung hat eine eigene Perspektive: Welche Anreize wirken? Wer trägt welche Kosten? Was sind die Wechselwirkungen? Das ist keine Wiederholung, das ist eine andere Perspektive auf dieselbe Welt.

Diese Perspektive ist dabei selbst nicht eindeutig. Am Mindestlohn wird das besonders sichtbar: Lernende erwarten eine klare Antwort. Gefährdet der Mindestlohn Arbeitsplätze oder nicht? Neoklassische Modelle prognostizieren Beschäftigungsverluste, empirische Studien kommen zu differenzierteren Ergebnissen, postkeynesianische Ansätze betonen Nachfrageeffekte. Spätestens hier verändert sich die Dynamik im Klassenraum: Aus der Suche nach der einen Antwort wird eine Diskussion über Modelle, Annahmen und Begründungen. Bildungswirksamer Wirtschaftsunterricht reduziert komplexe Fragen nie auf einfache Antworten, sondern macht sichtbar, dass ökonomische Urteile immer auf bestimmten theoretischen Perspektiven beruhen. Für Schülerinnen und

Schüler entsteht daraus kein beliebiges „Alles ist Ansichtssache“, sondern die Erfahrung, dass wirtschaftliche Zusammenhänge begründet analysiert und unterschiedlich interpretiert werden müssen.

In der Unterrichtspraxis bedeutet das freilich nicht, jede Stunde sämtliche wirtschaftswissenschaftlichen Schulen behandeln zu müssen. Entscheidend ist vielmehr, dass Lehrkräfte sich der theoretischen Voraussetzungen ihrer Modelle bewusst sind. Wer ausschließlich das neoklassische Arbeitsmarktmodell einführt, vermittelt schnell den Eindruck, es handle sich um die einzig gültige Erklärung und nicht um eine von mehreren möglichen Perspektiven. Wissenschaftsorientierter Wirtschaftsunterricht muss diese Pluralität sichtbar machen. Der Beutelsbacher Konsens fordert Kontroversität im politischen Bereich; für den Wirtschaftsunterricht gilt dies ebenso auf der Ebene ökonomischer Theorieansätze. Wenn Schülerinnen und Schüler erfahren, dass wirtschaftliche Phänomene je nach Modell unterschiedlich interpretiert werden können, verändert sich ihr Urteil. Es wird nicht beliebiger, sondern reflektierter und argumentativ fundierter.

Ökonomische Grundkategorien erfordern bestimmte Erfahrungsformate

Kaum ein Schulfach hat ein Repertoire an Methoden und Zugängen entwickelt, das so präzise auf seine eigenen Grundkategorien zugeschnitten ist wie der Wirtschaftsunterricht. Planspiel, Fallstudie, Schülerfirma, soziales Dilemma – das sind keine allgemeinen Aktivierungsformate, sondern fachlich gehaltvolle Anforderungssituationen (May, 2011) bzw. Erfahrungsräume, in denen ökonomische Zusammenhänge nicht erklärt, sondern durchlebt werden.

Das Soziale Dilemma

In einer Unterrichtsstunde der Jahrgangsstufe 12 geht es um die Frage, ob man für den Klimaschutz auf eine Fernreise verzichten würde. Die Aufgabe wirkt zunächst einfach, doch in der Diskussion zeigt sich schnell, was das Problem im Kern ausmacht: Der eigene Verzicht erscheint nur dann sinnvoll, wenn auch andere ihr Verhalten ändern. Wer allein verzichtet, trägt die Einschränkung, ohne das Gesamtergebnis spürbar zu beeinflussen. Deutlich wird: Menschen denken umweltbewusst, handeln aber anders. Nicht weil sie heucheln, sondern weil individuelles Wohlfühlen in anonymen Großgruppenkontexten an systematische Grenzen stößt. Krol (1993) hat bereits Anfang der 1990er Jahre darauf hingewiesen, dass Umweltbildung zu stark auf Einsicht und Verantwortungsbewusstsein setzt und dabei die ökonomische Struktur des Problems übersieht. Die Entscheidungslo-

gik ist rational, das kollektive Ergebnis negativ – Situationen, die als soziales Dilemma oder Gefangenendilemma schon lang bekannt sind.

Der Wirtschaftsethiker Pies (2017, S. 10) schreibt hierzu: „Das Modell des Gefangenendilemmas ist wie ein Fernglas, mit dem man – je nach Erkenntnisinteresse – ganz unterschiedliche Gegenstände heranzoomen, näher betrachten und dabei Entdeckungen machen kann, die einem Blick mit bloßem Auge – will sagen: einer Betrachtung mit gesundem Menschenverstand ohne Modell – leicht verborgen bleiben.“

Soziale Dilemmata können sehr eindrucksvoll durch die handlungsorientierte Methode eines Unterrichtsexperiments erfahrbar gemacht werden. Es ist für die Lernenden ein großer Aha-Effekt, wenn es ihnen noch nicht einmal mit wenigen, bekannten Personen in der Schulklasse gelingt, Fischgründe nachhaltig zu bewirtschaften oder das Klima zu schützen.

Wer ein soziales Dilemma selbst erfahren hat, versteht, warum moralische Appelle in dieser Struktur prinzipiell überfordert sind und warum es stattdessen veränderter Rahmenbedingungen bedarf: CO₂-Preise, Emissionshandel, institutionelle Kooperationslösungen, die individuelles Interesse und kollektives Ziel in Deckung bringen.

Die Fallstudie

Die Methode der Fallstudie gehört zu den Unterrichtsformaten, die im Wirtschaftsunterricht besonders gut funktionieren. Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Aufgabe übernehmen, für einen Supermarkt eine Strategie gegen Lieferdienste wie Picnic oder Flink zu entwickeln, verändert sich die Dynamik im Klassenraum schnell. Anfangs wirken die Lösungen oft einfach: eigener Lieferservice, niedrigere Preise oder mehr Fokus auf Qualität. Mit der Zeit merken die Lernenden jedoch, dass jede Entscheidung neue Probleme erzeugt. Ein Lieferservice kostet Geld, niedrigere Preise gefährden die Gewinne und bessere Qualität funktioniert nur, wenn die Kundschaft dafür auch mehr bezahlen will. Gerade in solchen offenen Situationen arbeiten Schülerinnen und Schüler deutlich selbstständiger als in vielen klassischen Unterrichtsphasen. Sie diskutieren intensiver, begründen ihre Entscheidungen genauer und merken, dass wirtschaftliche Probleme selten eindeutige Lösungen haben. Genau darin liegt die Stärke von Fallstudien: Wirtschaftliche Zusammenhänge werden nicht nur erklärt, sondern sind im konkreten Entscheidungsprozess nachvollziehbar. Entscheidend bleibt die Fähigkeit, Informationen einzuordnen, Zielkonflikte zu erkennen und begründete Entscheidungen treffen zu können. Gleichzeitig ist es Aufgabe des

Unterrichts, ausgehend von diesem konkreten Fall generelle ökonomische Einsichten aufzuzeigen.

Die Schülerfirma

In einer neunten Klasse entwickeln Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Schülerfirma eine eigene Geschäftsidee, kalkulieren Preise, planen Abläufe und definieren Zielgruppen. Häufig zeigt sich dabei erst im Verlauf, dass das Vorhaben wirtschaftlich nicht aufgeht, etwa weil der tatsächliche Arbeitsaufwand unterschätzt, das Marktpotenzial überschätzt oder die Kostenstruktur falsch eingeschätzt wurde. Der zentrale Lerngewinn entsteht nicht durch die Erklärung einzelner Begriffe, sondern durch die Konfrontation mit der eigenen Planung. Entscheidungen werden überprüfbar, Fehler sichtbar und Anpassungen notwendig. Genau daraus ergeben sich erste Formen von Selbstwirksamkeit: Lernende erleben, dass ihr Handeln Wirkung hat und Ergebnisse veränderbar sind (Birke, 2018).

Wird die Idee anschließend weitergeführt, etwa in einer Arbeitsgemeinschaft mit gezielter Überarbeitung und erneuter Erprobung, verstärkt sich dieser Effekt. Durch Planung, Rückmeldung und erneutes Handeln entstehen stabile, positiv erlebte Selbstwirksamkeitserfahrungen. Solche, im schulischen Alltag keineswegs selbstverständlichen Erfahrungen sind zentral für Motivation, Lernbereitschaft und ein positives Selbstkonzept.

Zukunftskompetenzen als strukturelles Ergebnis

Was in diesen Methoden passiert, ist im Grunde das, was die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) und deren Ergänzung (2021) unter dem Label 4K als Zukunftskompetenzen einfordert: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken. Im Wirtschaftsunterricht war das nie ein Programm, da es schon immer die Logik des Fachs war.

Die Perspektive der ökonomischen Bildung auf Gegenwarts- und Zukunftsfragen der Gesellschaft ist hier äußerst fruchtbar:

1. Ökonomische Bildung befähigt Menschen dazu, komplexe gesellschaftliche Probleme zu analysieren und kritisch zu bewerten. Problemstellungen wie Klimawandel, (globale) Ungleichheiten oder auch die Digitalisierung sind nicht nur technische oder politische Fragen, sondern haben auch wirtschaftliche Ursachen und Folgen. Wer über ökonomisches Wissen verfügt, kann die dahinterliegenden Strukturen erkennen und fundierte Urteile treffen.

2. Neben der kritischen Betrachtung von Problemstellungen kann Wirtschaftsunterricht auch positive gesellschaftliche Entwicklungen sichtbar machen und einordnen. Beispielsweise zeigen Rosling et al. (2018), dass in den zurückliegenden Jahrzehnten bei vielen gesellschaftlich erstrebenswerten Zielen substanzielle Fortschritte erzielt wurden: Extreme Armut wurde reduziert, die Kindersterblichkeit ging zurück, die Lebenserwartung erhöhte sich und viele Länder schafften einen wirtschaftlichen Aufstieg.

3. Ökonomische Bildung fördert hier insgesamt die Einsicht, dass gesellschaftliche Phänomene durch menschliches Handeln und menschliche Entscheidungen verursacht und geprägt werden. Hieraus ergibt sich die Verantwortung, aber auch die Chance für menschliches Handeln und soziale Beziehungen, gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten. Ein allgemeines Ohnmachtsgefühl wird damit abgelöst durch eine Handlungs- und Gestaltungskompetenz. Gerade das unterscheidet guten Wirtschaftsunterricht von einer gesellschaftlichen Stimmung, die zunehmend lähmt statt aktiviert.

Wenn Potenziale auf die Bildungswirklichkeit treffen

So viel zum Potenzial. Diese Potenziale können jedoch in der tatsächlichen Praxis häufig nicht ausgeschöpft werden. Wirtschaft wird in Deutschland in einer Vielzahl unterschiedlicher Fächerkombinationen unterrichtet, etwa in Politik und Wirtschaft, Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Recht oder Arbeit-Wirtschaft-Technik (Friebel-Piechotta & Loerwald, 2026). Dadurch entstehen sehr unterschiedliche fachliche Schwerpunkte und Zielsetzungen. Auch wenn es theoretisch sinnvoll sein kann, Wirtschaft unter einer größeren gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive zu betrachten (Tafner, 2018), steht ökonomische Bildung gerade in integrativen Fächern mit begrenzten Stundenzahlen permanent in Konkurrenz zu anderen gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten, welche ebenso berechtigt ihren Platz beanspruchen.

Aus Sicht vieler Lehrkräfte zeigt sich das Problem vor allem im Unterricht selbst: Für einen systematischen Kompetenzaufbau fehlt häufig die notwendige Zeit. Einzelne Unterrichtssequenzen zu Inflation, Konsum oder Berufsorientierung bleiben oft punktuell und voneinander getrennt. Ein Planspiel hier und ein aktueller Fall dort reichen kaum aus, um Lernenden ein tragfähiges Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge zu vermitteln. Wirtschaftliche Bildung benötigt Kontinuität, Wiederholung und die Möglichkeit, zentrale Kategorien immer wieder auf neue Situationen anzuwenden.

Hinzu kommt, dass guter Wirtschaftsunterricht hohe Anforderungen an die Lehrperson stellt. Wer ökonomische Zusammenhänge verständlich vermitteln, unterschiedliche Perspektiven einordnen und problemorientierte Lernprozesse gestalten will, benötigt sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Sicherheit (Birke, 2018, S. 28). Gerade im Bereich der ökonomischen Bildung wird jedoch seit Jahren auf Defizite in der Lehrkräftebildung hingewiesen (Friebel-Piechotta & Loerwald, 2026). Wenn entsprechende Inhalte in Studium und Ausbildung nur randständig vorkommen – bis heute wird dieses anspruchsvolle wie komplexe Fach häufig fachfremd unterrichtet – sind die Ergebnisse und Lerneffekte überschaubar.

Was dennoch möglich ist

Diese Diagnose ist kein Grund zur Resignation. Kerncurricula sind keine geschlossenen Themenlisten, sondern Kompetenzrahmen mit explizit eingebautem Freiraum.

Dieser Freiraum besteht zum einen zeitlich und kann z. B. für Wettbewerbe, Exkursionen und Projekte genutzt werden. Zum anderen zeigen auch Formulierungen wie „am Beispiel von“, „u. a.“ oder „z. B.“ im schuleigenen Arbeitsplan didaktische Freiräume auf: Die Frage nach der Bildung von Preisen sowie einer Beeinflussung durch den Staat stellt sich z. B. bei Arbeitsmärkten und dem Mindestlohn. Ökonomische Bildung liefert hier fachlich gehaltvolle Fragen wie „Wie und wie effizient wirkt das? Was kostet es? Wer trägt die Last?“ und liefert darüber erst die Grundlage, um zu einer fundierten (normativen) Bewertung zu kommen.

Wo Schulen mutig genug sind, zeigen sich bemerkenswerte Möglichkeiten: Profulfächer mit wirtschaftlichem Schwerpunkt, Arbeitsgemeinschaften, Seminarfächer mit Unternehmensbezug. In Einzelfällen führt das zu einem Fach Wirtschaftslehre in der Sekundarstufe I mit einem Stundenumfang, der einem Leistungskurs entsprechen kann. Auch eine Öffnung der Schule nach außen bietet große Möglichkeiten für authentische Lernerfahrungen: Ein Unternehmer oder eine Unternehmerin spricht vor der Klasse über schlaflose Nächte bei der Gründung, Betriebsratsmitglieder referieren über Rechte oder Konflikte im Arbeitsleben, die Verbraucherzentrale schildert Fälle der Verbrauchertäuschung oder betont Verbraucherrechte. Die im besten Fall gut ausgebildete Lehrkraft steht dann wiederum in der Verantwortung, diese Praxiserfahrungen (kritisch) einzuordnen.

Verzichtet man auf dieses Potenzial des Wirtschaftsunterrichts, erzeugt man darüber hinaus soziale Benachteiligungen: Findet ökonomische Bildung allein außerhalb der Schule statt, ist es bestenfalls vom Zufall, realistisch

jedoch eher von der sozioökonomischen Situation des Elternhauses abhängig, ob ein Kind mit ökonomischen Kompetenzen ins Erwachsenenleben startet. Dies widerspricht dem Ziel der Chancengerechtigkeit und würde soziale Ungleichheiten reproduzieren.

Dieses Problem spitzt sich insbesondere in einer Gruppe zu: Im Jahr 2024 verließen laut Statistischem Bundesamt rund 62.000 Schülerinnen und Schüler (ca. 7,9 %) die Schule ohne Hauptschulabschluss, der höchste Stand seit zehn Jahren, mit steigender Tendenz (Statista, 2025). Würde man diese jungen Menschen hintereinander aufstellen, reichte die Schlange von Hamburg bis weit über Lüneburg hinaus.

Sie stehen relativ unvorbereitet am Anfang ihrer Erwerbsbiografie, dem Arbeitsmarkt bestenfalls mittelfristig zur Verfügung und vor einem Alltag, in dem grundlegende wirtschaftliche Entscheidungen, wie Mietvertrag, Kredit, Altersvorsorge, ohne jedes Handwerkszeug getroffen werden müssen. Frühzeitige ökonomische Grundbildung wäre für alle Gruppen keine Forderung aus dem Elfenbeinturm, sondern präventive Gesellschaftspolitik: Die gesellschaftlichen Folgekosten fehlender Bildung übersteigen die Kosten ihrer Vermittlung um ein Vielfaches. Wer in Schulen der Sekundarstufe I mehr Wirtschaftsunterricht fordert, fordert keinen Luxus. Er fordert die Persönlichkeitsentwicklung und Chancengerechtigkeit jedes einzelnen und damit eine resilientere Gesellschaft.

Was Wirtschaftsunterricht im Schulalltag entfalten kann, erleben wir als Wirtschaftslehrkräfte dort, wo er ernsthaft verankert ist: Schülerinnen und Schüler, die wirtschaftliche Zusammenhänge verstehen, politische Entscheidungen kritisch einordnen und eigene finanzielle wie gesellschaftliche Entscheidungen reflektierter treffen. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, wie schnell dieses Potenzial verloren geht, wenn das Fach nur am Rand mitläuft, Stunden gekürzt oder Inhalte fachfremd vermittelt werden. Dabei ist die zugrunde liegende Logik eigentlich offensichtlich und den Lernenden oft schneller klar als der Bildungspolitik selbst: Wer früh investiert, schafft bessere Voraussetzungen und profitiert langfristig davon. Wer zu lange wartet, zahlt am Ende den Preis. Die Frage ist deshalb längst nicht mehr, ob ökonomische Bildung wirkt, sondern welchen Stellenwert wir ihr endlich geben wollen.

Literatur

- Birke, F. (2018). Pendeln zwischen Theorie und Lebenswelt. *Wirksamer Wirtschaftsunterricht* (S. 28-36). Schneider Verlag Hohengehren.
- Friebel-Piechotta, S. & Loerwald, D. (2026). OeBiX: Ein Index für die ökonomische Bildung in Schule und Lehrkräftebildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 15/2026, 178–211.

- KMK – Kultusministerkonferenz. (2016). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Kultusministerkonferenz.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz*. Kultusministerkonferenz.
- Krol, G.-J. (1993). Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(4), 651–672.
- Kruber, K.-P. (2000). Kategoriale Wirtschaftsdidaktik: Der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gegenwartskunde*, 49(3), 285–295.
- May, M. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 1/2011, 123–134.
- Pies, I. (2017). *Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive*. (Diskussionspapier, Nr. 2017-13). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Rosling, H., Rosling, O. & Rosling Rönlund, A. (2018). *Factfulness*. Rowohlt Verlag.
- Statista. (2025). Anzahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss in Deutschland in den Abgangsjahren von 2000 bis 2024.
- Stern, N. (2007). *The Economics of Climate Change. The Stern Review*. Cambridge University Press.
- Tafner, G. (2018). Wirtschaft – Ein sozioökonomisches, kulturelles und gestaltbares Phänomen. *Wirksamer Wirtschaftsunterricht* (S. 198–207). Schneider Verlag Hohengehren.

Title: *Education policy with a compound interest effect: great potential, limited institutional embedding*

Abstract: *Economic education conveys far more than just financial knowledge: it enables pupils to understand and make informed judgements about long-term societal challenges such as inflation, public debt, climate change and retirement provision. Through concepts such as compound interest, incentives and conflicting objectives, pupils learn to apply economic principles to individual and political decisions. Action-oriented approaches foster key skills for the future. Despite this potential, economic education is inconsistently integrated into the German education system and is often taught by teachers from other subject areas. Greater integration into the curriculum would therefore not only be a matter of education policy, but also a form of preventive social policy aimed at promoting equality of opportunity, economic literacy and social resilience.*