

Rouven Reinke, Lukas Bäuerle

Ökonomische Hochschulbildung im Kontext der Polykrise

Die gegenwärtige Polykrise führt zu einer zunehmenden Diskrepanz zwischen ökonomischer Forschung und Lehre einerseits und den Herausforderungen einer von Unsicherheit geprägten Welt andererseits. Vor diesem Hintergrund entwickeln wir einen Rahmen für die Neugestaltung der ökonomischen Hochschulbildung hin zu einer zukunftsfähigen ökonomischen Bildung. Im Zentrum stehen die Prinzipien der Lebensweltorientierung, der epistemischen Offenheit und der performativen Gestaltungsfähigkeit. Daraus werden drei konkrete Bausteine abgeleitet: die offene Interpretation wirtschaftlicher Phänomene, partizipative Lehr-Lernformate sowie die Stärkung reflexiver und handlungsfähiger Persönlichkeiten. Ziel ist eine ökonomische Bildung, die Studierende befähigt, Unsicherheit produktiv zu bearbeiten und gesellschaftliche Wandlungsprozesse aktiv mitzugestalten.

Warum beginnen junge Erwachsene ein Studium der Wirtschaftswissenschaften? Viele treibt der Wunsch um, ökonomische Zusammenhänge und Phänomene (besser) verstehen zu können: Warum kommt es zu ökonomischen Krisen? Wie entsteht Wachstum? Wie hängen Wirtschaft und Klimawandel zusammen? Neben dieser epistemischen Motivation kann aber auch das Ziel im Zentrum stehen, anwendungsbezogenes Wissen vermittelt zu bekommen, um ökonomische Wirklichkeit aktiv mitzugestalten. Daneben entscheiden sich Studierende in einem dezidiert politischen und kritischen Selbstverständnis für die Wirtschaftswissenschaften, um die von ihnen als problematisch begriffenen Strukturen in Wirtschaft und Gesellschaft zu transformieren (Pühringer & Bäuerle, 2019).

Diese Motivationslagen treffen dann allerdings auf ein Wirtschaftsstudium, das seit nunmehr zwei Dekaden immer wieder in der Kritik steht. Demnach sei das Wirtschaftsstudium überwiegend durch neoklassische Theorie, mathematische Modellierung und fehlenden Realitätsbezug sowie die Fokussierung auf wenige Standardlehrbücher charakterisiert (Earle et al., 2017; Netzwerk Plurale Ökonomik, 2020). Die inhaltliche Engführung verbindet sich mit einer allgemeinen Didaktik der Repetition und den strukturellen Rahmenbedingungen der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre (quantitative

Leistungsmessung, notenbasierte Bewertungsmaßstäbe, modularisierte Lehrstruktur), sodass das Studium in Summe als monoton, standardisiert, reglementiert, fremdbestimmt und stressbeladen erlebt wird. Dies zeigt eine qualitative Erhebung an fünf der wichtigsten Studienstandorte des Faches im deutschsprachigen Raum (Bäuerle et al., 2020). Die eigentliche Motivation für das Studium verschwindet durch diese spezifische akademische Sozialisation sukzessive. Das Studium erscheint so als das präzise Gegenteil von subjektorientierter, also entlang den Interessen, Zielen und Voraussetzungen der Studierenden gestalteter, Bildung. Während Kritik zu Beginn des Jahrhunderts primär von Studierenden selbst oder aber von Ökonom:innen abseits des Mainstreams formuliert wurde, beklagen mittlerweile auch prominente Vertreter:innen des Faches, wie etwa Dani Rodrik, Angus Deaton oder Esther Duflo, den Zustand ökonomischer Hochschulbildung, insbesondere im grundständigen Bereich (Bally-Rommel, 2026, Kap. 2).

Dr. Rouven Reinke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg.

Dr. Lukas Bäuerle ist Postdoc am Institut für die Gesamtanalyse der Wirtschaft (ICAE) an der Johannes-Kepler-Universität Linz.

© 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.

Im Folgenden werden wir neben diesen beiden Kritiklinien eine dritte Linie bemühen, die sich von einer Gegenwartsdiagnose her aufspannt. Unabhängig davon, welche dieser Kritiklinien angelegt wird, erwächst aus der fachdidaktischen Diagnose zum Wirtschaftsstudium ein regelrechter Imperativ für seine Neugestaltung. Der vorliegende Beitrag bietet in diesem Kontext und ausgehend von gegenwartsdiagnostischen Befunden einen eigenen pädagogischen Rahmen zur Neugestaltung ökonomischer Hochschulbildung. Dieser Rahmen wird anhand dreier Bausteine konkretisiert und für die Bildungswirklichkeit der beteiligten Stakeholder exemplifiziert.

Ökonomische Hochschulbildung unter Unsicherheit

Es ist mittlerweile zu einem Allgemeinplatz geworden, auf die besonderen Herausforderungen der Gegenwart und tiefgreifenden Veränderungen in der Gesellschaft zu verweisen. Ein Begriff, der sich in diesem Kontext herausgebildet hat, ist der der Polykrise (Lawrence et al., 2024). Hier sind Krisen mit unterschiedlichem räumlichem und zeitlichem Ausmaß miteinander verbunden, verstärken sich dabei gegenseitig, obwohl bzw. gerade weil sie keine gemeinsame Ursache haben. Dadurch verwischen sie systematisch eine analytische Unterscheidbarkeit von Ursachen und Wirkungen und eine Trennschärfe zwischen politischen, ökonomischen, technologischen, ökologischen oder sozialen Erscheinungen. In einer gegenwartsdiagnostischen Lesart ist die Polykrise kein momentaner Schwellenzustand, sondern eine permanente Signatur des 21. Jahrhunderts, mit der zu leben sein wird.

Ob man nun mit dem Begriff der Polykrise oder verwandten Konzepten arbeitet: Dem „new normal“ liegt der Befund *ontologischer Unsicherheit* zugrunde (vgl. dazu grundlegend Giddens, 1990, S. 92–100). Dieser Umstand stellt die Wirtschaftswissenschaften vor große Herausforderungen, gehen deren zentrale Strömungen doch weiterhin von der Annahme ontologischer Sicherheit und, davon abgeleitet, epistemischer Sicherheit aus. Ontologische Sicherheit postuliert dabei die Existenz ökonomischer Gesetze, Prinzipien oder zumindest Regelmäßigkeiten „da draußen“, epistemische Sicherheit die prinzipielle Erkennbarkeit solcher Gesetzmäßigkeit insbesondere durch (wirtschafts)wissenschaftliche Forschung. Durch das Wissen über dieselben wird Ökonomie begreifbar, steuerbar, prognostizierbar. In der Kondensierung und Weitergabe dieses Wissens liegt der disziplinäre Bildungsauftrag begründet.

Was nun, wenn die vermeintlichen Sicherheiten permanent von einer neuen Realität eingeholt werden? Tatsächlich steigt der Rechtfertigungsbedarf für eine Auf-

rechterhaltung des Kanons mit jeder Krise. Vor dem Hintergrund der Polykrise und oben genannten Motivationen muss es darum gehen, das Wirtschaftsstudium inhaltlich und didaktisch so zu gestalten, dass Studierende intellektuell und persönlich einen Umgang mit ontologischer Unsicherheit erlangen und dabei gleichzeitig auch dahingehend ermächtigt werden, ökonomisch handlungsfähig zu werden.

Prinzipien einer erneuerten ökonomischen Hochschulbildung

Wie kann ein solcher Anspruch eingelöst werden? In einem ersten Schritt widmen wir uns fachdidaktischen Prinzipien, an denen sich eine ökonomische Hochschullehre im Zeichen ontologischer Unsicherheit orientieren könnte.

Lebensweltorientierung

Der Umstand ontologischer Unsicherheit setzt in wissenschaftlicher, aber auch pädagogischer Konsequenz zunächst einmal deren Akzeptanz voraus. Denn natürlich wäre es eine Möglichkeit, sich im Kontext einer aus den Fugen geratenen Welt erst recht in solipsistische Modellmechaniken zurückzuziehen. Wir schlagen hier jedoch mit dem didaktischen Prinzip der Lebensweltorientierung einen anderen Ausgangspunkt vor (grundlegend in Bäuerle, 2022, Kap. 2; Oefftering et al., 2018): Bildung sollte das Verständnis, die Bearbeitung und schließlich auch die Reflexion der eigenen Gebundenheit an lebensweltliche Phänomene zum Ausgangspunkt nehmen. *Ökonomische Bildung* fokussiert dann auf ökonomische Aspekte der Lebenswelt. Verbunden mit der Gegenwartsdiagnose ontologischer Unsicherheit heißt dies, dass in ökonomischer Bildung eine genuin krisenhafte, widersprüchliche Welt im Zentrum steht – und nicht vermeintliche Prinzipien der Ökonomik. Das Prinzip der Lebensweltorientierung ist dabei im doppelten Sinne eingelassen: Ökonomische Bildung orientiert sich in ihrer Anlage insgesamt an der Lebenswelt – um darin für Studierende auch Orientierung zu ermöglichen.

Epistemische Offenheit

Die empirische Wende in den Wirtschaftswissenschaften, aber auch ihr anhaltendes Engagement in wirtschaftspolitischen Fragen legt nahe, dass die Disziplin im Grunde eine weltgewandte ist und bleiben möchte. Gleichwohl sind diese Entwicklungen allzu oft durchzogen von der Annahme ontologischer und epistemischer Sicherheit. Damit steht *ex ante* fest, was gewusst und wie interveniert werden sollte. Die Annahme ontologischer Unsicherheit unterbindet diese Rigidität ökonomischer Rationalisierung.

gen auf notorische Weise und legt das Prinzip epistemischer Offenheit nahe.

Wissen steht nicht *ex ante* fest, sondern muss in Auseinandersetzung mit dem fraglichen Phänomen gewonnen werden. Ontologische Unsicherheit legt ein möglichst offenes und breit informiertes Interpretationsgeschehen nahe, zu dem verschiedenste Wissensbestände herangezogen werden. Reflexive Didaktiken ersetzen reproduktive Didaktiken, dialogische Unterrichtsformen ersetzen monologische.

Dazu gehören zweifelsfrei wirtschaftswissenschaftliche Wissensbestände jedweder Provenienz. Aber auch inter- und transdisziplinäres Wissen mit Ökonomie-Bezug spielt eine wichtige Rolle. Ersteres, weil es die komplexen Verschaltungen ökonomischer Aspekte mit politischen, ökologischen, sozialen und technologischen Aspekten zusammenzudenken erlaubt. Zweiteres, weil es noch näher am Puls der Zeit ist und Praxiswissen gerade in Situationen radikaler Verunsicherungen ein erster Orientierungspunkt für folgende Reflexionsanstrengungen sein kann.

Die Vorläufigkeit ökonomischer Antworten ist in diesem Zusammenhang kein Mangel, sondern ein Kerncharakteristikum, das sich direkt aus der Anerkennung ontologischer Unsicherheit ergibt. In einer Welt, in der ökonomische Gesetze nicht mehr als zeitlos und universell gelten können, verliert auch das Streben nach endgültigen Antworten seine Berechtigung. Ökonomisches Wissen tritt hier nicht als – singuläre – Weltanschauung („To think like an economist“), sondern als pluraler, interpretativer Denk- und Möglichkeitsraum auf. Im Zentrum steht die Fähigkeit, Sinn situativ herzustellen (siehe dazu grundlegend Weick, 1995). Diese Form der Sinnstiftung erfordert von Studierenden wie Lehrenden, Unsicherheit nicht als Störfaktor, sondern als integralen Bestandteil ökonomischer Bildung zu begreifen. Sie verlangt nach einer Didaktik, die Raum für Experimentieren, Scheitern und Neudenken lässt, und nach einer Wissenschaft, die sich ihrer eigenen Vorläufigkeit bewusst ist.

Epistemische Offenheit bedeutet dabei nicht nur die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzubeziehen, sondern auch, die Grenzen und Auswirkungen interpretativer Schließung (z. B. Annahmen bei der Modellbildung) selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Dies umfasst auch, die historischen und systematischen Folgen eines geschlossenen Weltbildes der Ökonomik zu verstehen: Wie haben die einseitige Verwendung und Interpretation von Theorien, Methoden und Paradigmen in der Vergangenheit zu Fehleinschätzungen, Krisen oder gesellschaftlichen Fehlentwicklungen beigetragen? Erst durch diese kritische Reflexion wird epistemische Offenheit zu einem

wirklichen Prinzip, das nicht nur Vielfalt ermöglicht, sondern auch die Verantwortung für die Auswahl und lebensweltgebundene Adäquatheit von Wissen thematisiert. Das heißt auch, dass der damit einhergehende Pluralismus nicht schrankenlos, sondern immer durch das in Frage stehende Phänomen begrenzt ist, mit dem eine Kongruenz gesucht wird.

Performative Gestaltungsfähigkeit

Eine zentrale Facette der Polykrise ist es, dass sie klassische Handlungsroutrinen unterläuft und herausfordert, auf Mikro-, Meso- und Makroebene. In einer Welt, in der ökonomische, ökologische und soziale Krisen sich wechselseitig verstärken und analytisch nicht mehr trennbar sind, verlieren traditionelle Lösungsansätze – etwa in der Form marktliberaler Deregulierung oder keynesianischer Nachfragesteuerung – ihre Eindeutigkeit und Wirksamkeit. Wenn Ursachen und Wirkungen verschmelzen und Disruptionen die Vorhersagbarkeit sozioökonomischer Prozesse untergraben, dann steht nicht nur die Effektivität, sondern bereits die Legitimität klassischer Handlungsmuster infrage. Studierende, die in einer solchen Welt agieren sollen, sehen sich mit einer doppelten Herausforderung konfrontiert: Sie müssen nicht nur Handlungsfähigkeit unter Unsicherheit entwickeln, sondern auch lernen, Unsicherheit selbst als Gestaltungsraum zu begreifen.

Auch für ökonomische Praktiker:innen, die in ihrem „ökonomischen Alltag“ mit der Gestaltung von Wirtschaft befasst sind und zu denen auch Wirtschaftsstudierende im Anschluss an ihr Studium gehören, führt ontologische Unsicherheit zu einem veränderten Verhältnis zu ihrem *Gestaltungsgegenstand* Wirtschaft. Dies betrifft den Chef-Volkswirt einer Versicherung, die Geschäftsführerin eines Mittelständlers, den Referenten bei einer NGO, die Parlamentarierin im Bundestag ebenso wie die Wirtschaftsweisen des Sachverständigenrates. Eben weil Wirtschaft gestaltbar ist, muss ontologische Unsicherheit aber nicht zu Handlungsunfähigkeit führen. Vielmehr kann die Polykrise dem Sachverständigenrat vor Augen führen, dass die eigene performative Gestaltungsfähigkeit auch andere wirtschaftspolitische Möglichkeitsfenster eröffnet, weil er sich in seinen Handlungsempfehlungen aus den Zwängen der epistemischen Sicherheit befreien kann.

Zukunftsfähige ökonomische Hochschulbildung konkret: drei Bausteine

Im Folgenden beleuchten wir drei zentrale Bausteine ökonomischer Bildung, die darauf zielen, junge Menschen auf eine krisenhafte Welt vorzubereiten. Sie lehnen an den zuvor entwickelten Prinzipien und können als generische

Blöcke etwaiger Curricula gelesen werden. Anhand von Beispielen zeigen wir, wie sie praktisch umgesetzt werden können.

Wirtschaft offen interpretieren lernen

Vor dem Hintergrund ontologischer Unsicherheit ist die letztgültige Beantwortung ökonomischer Fragen als Phantasma einer vergangenen Zeit zu begreifen. Um Wirtschaft dagegen offen zu interpretieren, gilt es, sowohl etablierte und mächtige als auch abweichende, weniger mächtige Vorstellungen von Ökonomie im Wirtschaftsstudium zu implementieren. Das bedeutet unter anderem die gleichberechtigte Vermittlung ökonomischer Paradigmen. Neben dem Mainstream-Paradigma, das sich aus neoklassischen, neuklassischen, verhaltensökonomischen und spieltheoretischen Ansätzen speist, kann es sich dann unter anderem um die Ökologische Ökonomie, den Postkeynesianismus, die Marxistische Politische Ökonomie, die Feministische Ökonomie, die Institutionelle Ökonomie oder die Evolutionsökonomie handeln (Bäuerle et al., 2026).

Dabei sollten diese Paradigmen aber nicht als geschlossene Weltanschauungen vermittelt werden, weil holistische Wirtschafts- und Gesellschaftsentwürfe im Zeichen der Polykrise kaum mehr als die adäquate Wissensform verstanden werden können. Gleichwohl bieten sie als potenzielle Erklärungsansätze für konkrete Phänomene und Problemlagen einen unverzichtbaren Bestandteil für die Interpretation von Wirtschaft. Dies gilt ebenso für theoretische Erklärungen aus anderen Sozialwissenschaften (z. B. der Wirtschaftssoziologie oder der Politischen Ökonomie). Gerade vor dem Hintergrund eines Empirie- und Formalismus-fixierten zeitgenössischen Wissenschaftsstandards sind ökonomische Sinnangebote, die die Komplexität von Wirtschaft nicht nur in einfachen Kausalbeziehungen, sondern in durchaus abstrakten und mehrdeutigen Theorien adressieren, unabdingbar für angehende Ökonom:innen, sofern diese nicht in singulären Weltanschauungen münden.

Wirtschaft offen zu interpretieren, erfordert auch eine Methodenausbildung, die es Studierenden ermöglicht, die vielfältigen Ansätze der empirischen Sozialforschung kennenzulernen. Für die offene Interpretation von Wirtschaft ist doch entscheidend, wie die Welt und mit ihr die ökonomische Wirklichkeit überhaupt beobachtet werden kann. Während sich das klassische Wirtschaftsstudium vor allem mit quantitativer Empirie zur Falsifikation bestehender Theorie bzw. zur Offenlegung von Kausalbeziehungen befasst, erfordert interpretative Offenheit auch und insbesondere die Integration qualitativer Methoden. Hier geht es dann nicht darum, ökonomische Phänome-

ne zu *erklären*, sondern diese mittels rekonstruktiver und induktiver Methoden (z. B. Interviews, Fokusgruppen, Ethnografie, Dokumentenanalyse oder Diskursanalyse) zunächst einmal zu *verstehen*. Ohne qualitative Methoden bleiben wichtige, bisher noch nicht in standardisierte Messverfahren operationalisierte Zusammenhänge für angehende Ökonom:innen unentdeckt und das, was in der Polykrise als Wirtschaft begriffen wird, verbleibt auf ausgetretenen Pfaden (Porak & Reinke, 2024).

Ein konkretes Beispiel für den hier skizzierten Baustein liefert das von uns zusammen mit Anna Katharina Keil und Stella Wasenitz herausgegebene Einführungslehrbuch „Grundfragen der Ökonomie“ (Bäuerle et al., 2026). Hier werden 21 gegenstandsbezogene Fragen (u. a., Was sind Märkte? Was ist Geld? Was ist Wachstum?) ausgehend von jeweils drei ökonomischen Paradigmen verhandelt. Dadurch werden verschiedene Interpretationsangebote in themengebundene Beziehungen gesetzt, anstatt ökonomische Paradigmen nur abstrakt und vergleichend zu behandeln (oder ihre Vielstimmigkeit gänzlich zu negieren).

Transdisziplinäre Lehr-Lernformate

Wie kann die oben genannte proaktive Handlungsfähigkeit unter polykritischen Bedingungen gefördert werden? Ein zentraler Ansatz liegt in der Schaffung von Experimentierräumen, in denen Studierende in geschützten Settings, Gestaltungsmöglichkeiten erproben können. Solche Räume ermöglichen es, klassische Routinen proaktiv zu durchbrechen und neue Handlungsmuster zu entwickeln.

Didaktische Beispiele finden sich unter dem Stichwort *transdisziplinärer Didaktik* (Schmohl & Philipp, 2021). In der VWL schon erprobt sind etwa Planspiele. Entscheidend ist dabei, dass die Architektur solcher Planspiele lebensweltlich und nicht etwa modellmechanisch gebunden ist und dadurch auch und gerade Elemente des Unvorhergesehenen beheimatet. Die Simulation von Krisenszenarien (etwa Klimapolitik oder Finanzmarktregulierung) hätte in diesem Zusammenhang auch die Wechselwirkungen mit vermeintlich nicht-ökonomischen Prozessen und Phänomenen zumindest partiell abzubilden. Noch konsequenter werden Lebensweltorientierung und Handlungsbefähigung im Rahmen von projektbasiertem Lernen, etwa in der Form von Reallaboren, miteinander verbunden. Hier sollen Studierende keinen simulierten, sondern einen konkreten Kontext (mit-)gestalten, oft in Kooperation mit externen Partner:innen (z. B. Unternehmen, Kommunen, NGOs). Nicht selten geht es dabei um die Erarbeitung konkreter Lösungsvorschläge für reale Probleme. Diese Didaktiken haben es mittlerweile auch an Ivy League Uni-

versitäten geschaffen, wie etwa die Harvard Case Method unterstreicht.

Durch solche Formate wird nicht nur praktische Erfahrung gesammelt, sondern auch die Fähigkeit trainiert, unter Unsicherheit zu entscheiden und zu handeln. Studierende treten nicht als passive Rezipient:innen, sondern als ko-kreative Gestalter:innen von Wissen und Praxis auf. Offene Lehrformate wie Flipped Classrooms, Design-Thinking-Workshops oder Student-Led Conferences können in dem Zusammenhang eine Brücke zwischen Theorie und lebensweltlicher Anwendung schlagen.

Persönlichkeiten stärken

Während die OECD in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch maßgeblich zur Popularisierung und Institutionalisierung des Humankapital-Konzepts beitrug – das Bildung vor allem als Investition in verwertbare und messbare Fähigkeiten verstand –, hat sich ihr Bildungsverständnis im Zeichen der Polykrise grundlegend gewandelt. Der OECD Lernkompass 2030 (OECD, 2019) betont heute die Notwendigkeit, starke Persönlichkeiten mit einem diversen, adaptiven Skill Set auszubilden, die in der Lage sind, komplexe, unsichere und vernetzte Herausforderungen zu bewältigen. Diese Verschiebung wird durch die aktuelle KI-Welle noch beschleunigt: Repetitive, algorithmisierbare Fähigkeiten werden zunehmend an Maschinen ausgelagert, während kontextualisierende, reflexive und genuin soziale Kompetenzen an Bedeutung gewinnen. Zu einer ähnlichen Diagnose kommt auch der Deutsche Stifterverband in seiner Studie „Future Skills 2030“ (Stifterverband, 2025).

Doch während diese Debatten in der allgemeinen Bildungsdiskussion bereits angekommen sind, haben sie die meisten VWL-Programme noch nicht erreicht. Gleichwohl könnte gerade ökonomische Bildung aufgrund der zentralen Bedeutung der Ökonomie für zeitgenössische Gesellschaften hier mit gutem Beispiel vorangehen. Im Kern ginge es darum, ontologische Unsicherheit auch als existentielle Aufgabe ernst zu nehmen und durch eine entsprechende Befähigung sukzessive von einer latenten Bedrohung in eine Gestaltungsaufgabe zu überführen. Dazu gehört insbesondere auch die Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlichen Zielvorstellungen: Welche Werte leiten mein Handeln? Wie stehen diese in Verbindung zu gesellschaftlichen und ökonomischen Vektoren? Die explizite Auseinandersetzung mit Fragen wie diesen wirkt auch der eingangs skizzierten Frustration vor, in einem Studium aufzuwachen, das im Zweifel nichts (mehr) mit den eigenen Motivationen gemein hat. Konkrete Vorreiter:innen im deutschsprachigen Raum sind hier etwa die Universität St. Gallen, die mit ihren Contextual

Studies eben jenen sozialen und ethischen Kontext für angehende Führungskräfte schaffen, der durch ein eher disziplinäres Wirtschaftsstudium in der Regel ausgeblendet wird. Ähnliches bieten auch die Module im Bereich „Neu Sein“ der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in Koblenz (Lehrveranstaltungen wie z. B. „Mehrdeutigkeit und Widersprüche“, „Handlungsfähigkeit und Verantwortung“). Module wie diese erfordern nicht nur neue Didaktiken (etwa Rollenspiele, Futures Literacy Labs), sondern auch neue Formen der Leistungsmessung (etwa Reflexionsessays, Portfolios, mündliche Prüfungsgespräche).

Dieser Lernbereich bildet die Grundlage für Orientierung und Haltung in einer unsicheren Welt, auf die ökonomisch Gebildete keinesfalls verzichten müssen sollten.

Ausblick: Ökonomische Hochschulbildung als Gestaltungsraum

Sicherlich wird nicht alles Beschriebene in einem Programm eingelöst werden können. Wie schon heute wird es auch um Spezialisierungen von Standorten und Programmen gehen. Aber der wirtschaftswissenschaftliche Kanon als solcher – in epistemologischer, didaktischer und auch sozialer Hinsicht – hat ein dringendes Systemupdate nötig. Allerdings wird dieses Update nicht durch einen Reboot des laufenden akademischen Betriebes, sondern vielmehr aus diesem heraus durch gezielte Maßnahmen erfolgen müssen. Hier sind wir als Lehrende keine Zaungäste, sondern in besonderer Weise gefordert: in der Adaption einzelner Lehrveranstaltungen, aber auch im hochschulpolitischen Engagement an den Dekanaten, in der Studiengangsentwicklung oder in Ausschüssen des Vereins für Socialpolitik. Der Reformbedarf ist tiefgreifend. Die zeitgenössischen Umwälzungen sind es auch. Packen wir es an.

Literatur

- Bally-Rommel, F. (2026). *Economics Education in Transition*. Sunflower Foundation Eigenverlag.
- Bäuerle, L. (2022). *Ökonomie – Praxis – Subjektivierung. Eine praxeologische Institutionenforschung am Beispiel ökonomischer Hochschulbildung*. Transcript.
- Bäuerle, L., Keil, A. K., Reinke, R. & Wasenitz, S. (2026). *Grundfragen der Ökonomie. Plural – Reflexiv – Lebensnah*. Schäffer Poeschel.
- Bäuerle, L., Pühringer, S. & Ötsch, W. O. (2020). *Wirtschaft(lich) studieren*. Springer VS.
- Earle, J., Moran, C. & Ward-Perkins, Z. (2017). *The Econocracy. The perils of leaving economics to the experts*. Manchester University Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Polity Press.
- Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., Rockstöm, J., Renn, O. & Donges, J. F. (2024). Global polycrisis: the causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7(e6), 1–16.
- Netzwerk Plurale Ökonomik. (2020). *Impuls für eine zukunftsfähige ökonomische Lehre*.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*.

- Oeftering, T., Oppermann, J. & Fischer, A. (2018). Gestaltbarkeit aller Lebensbereiche: Der Bildungswert der Lebensweltorientierung für die sozioökonomische Bildung. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*. Springer VS.
- Porak, L. & Reinke, R. (2024). The contribution of qualitative methods to economic research in an era of polycrisis. *Review of Evolutionary Political Economy*, 5(1), 31–49.
- Pühringer, S. & Bäuerle, L. (2019). What economics education is missing: the real world. *International Journal of Social Economics*, 46(8), 977–991.
- Schmohl, T. & Philipp, T. (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Transcript.
- Stifterverband. (2025). *Future Skills 2030*.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Foundations for Organizational Science. Sage.

Title: *Higher education in economics in the context of the polycrisis*

Abstract: This article discusses the redesign of higher education in economics against the backdrop of the current polycrisis. Starting from the observation that there is a growing disconnect between economic research, teaching and the challenges of a world characterised by uncertainty, a framework for a sustainable economic education is developed. At its core are the principles of real-world relevance, epistemic openness and the capacity for performative agency. From this, three concrete building blocks are derived: the open interpretation of economic phenomena, participatory teaching and learning formats, and the fostering of reflective and capable individuals. The aim is an economic education that empowers students to deal productively with uncertainty and to actively help shape processes of social change.