

ZUR AKTUELLEN SITUATION DER SCHULGEOGRAPHIE IN DEN VEREINIGTEN STAATEN VON AMERIKA (USA)

Rainer LIDAUER, Salzburg*

mit 6 Abb. und 10 Tab. im Text

INHALT

1.	Vorbemerkung	265
2.	Das US-amerikanische Schulsystem im Überblick	265
2.1.	Historische Entwicklung und gegenwärtige Schultypen	266
2.2.	Die "Social Studies"	268
2.3.	Zur heutigen Krise des US-amerikanischen Bildungswesens	269
2.4.	Das "New Basics Program"	270
3.	Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Schulgeographie in den USA	272
3.1.	Die Verdrängung der Schulgeographie durch die "Social Studies"	273
3.2.	Richtlinien für eine neue geographische Bildung	273
3.3.	Die Ausbildung der Lehrer für Geographie an Highschools	275
3.4.	Das Schulbuch(un)wesen	279
4.	Das geographische Wissen von Schülern und Erwachsenen in den USA im internationalen Vergleich	282
4.1.	Das geographische Wissen von Highschool Seniors	282
4.2.	Das geographische Wissen von US-amerikanischen Erwachsenen im internationalen Vergleich	283
5.	Eine Zukunft für die Schulgeographie in den USA?	286
6.	Zusammenfassung	287
7.	Literaturverzeichnis	288
8.	Summary	288

* Dr. Rainer Lidauer, Lehrbeauftragter für Didaktik der "Geographie und Wirtschaftskunde" an höheren Schulen, Institut für Geographie der Universität Salzburg, A-5020 Salzburg, Hellbrunnerstraße 34

1. VORBEMERKUNG

1947 identifizierten Schüler der Highschool sechs von zwölf europäischen Staaten korrekt auf einer stummen Europakarte. 1988 konnten Absolventen der Highschool auf der gleichen Karte nur mehr drei Staaten richtig benennen. Dieses mangelhafte Wissen und Können beschränkt sich nicht nur auf die Topographie, sondern hat alle Bereiche der Schulgeographie erfaßt. Besonders große Defizite in der geographischen Bildung weisen junge Erwachsene zwischen 18 und 24 Jahren auf. Diese Menschen werden heute schon als "die verlorene Generation" apostrophiert. Lehrer mit Geographie als Hauptfach werden in der amerikanischen Öffentlichkeit als "aussterbende Spezies" bezeichnet.

Dieser Niedergang der Schulgeographie vom einst arrivierten Fach zu einem marginalen Dasein ist das Ergebnis eines Verdrängungswettbewerbs in den Schulen. Die Schulbezirke der USA genießen nach wie vor eine hohe Eigenständigkeit und die "boards of education" erstellen ihre Kursangebote oft nach den augenblicklichen Erfordernissen der Bevölkerung des betreffenden Schulbezirkes. Besonders in den wirtschaftlich benachteiligten ländlichen und städtischen Schulbezirken richten sich die Kurse nach den bestehenden sozialen Problemen. Daher können Kurse, wie Sexualerziehung, Drogenberatung, Fahrunterricht und Familienleben leicht Eingang in das Curriculum einer Schule finden. Fächer, die der Öffentlichkeit ihre Bedeutung für die Bildung junger Menschen nicht klar signalisieren können, werden dadurch an den Rand gedrängt. Diese Mobilität der Lehrpläne wird unterstützt durch die mangelnde humanistische (engl. scholastic) Tradition im Schulwesen der USA, durch die Frontier-Philosophie und schließlich durch das weit verbreitete pragmatische Denken. Der Weg eines Faches zurück zu Ansehen und Bedeutung innerhalb eines Curriculums ist dann oft lange und beschwerlich. Vor allem muß die Öffentlichkeit nachdrücklich von der Relevanz dieses Faches für die Bildung überzeugt sein (und werden). Für die Schulgeographie bahnt sich ein solcher Weg an. Unterstützt von den Massenmedien, die mit ihren Schreckensmeldungen über die "geographical literacy" und ihre Folgen für die Stellung der USA als Weltmacht und für den wirtschaftlichen Wettbewerb, besonders mit den ostasiatischen Industriestaaten, die nötige Öffentlichkeitsarbeit leisten, wird immer stärker der Ruf nach einer leistungsfähigen Schulgeographie erhoben.

Dieser Beitrag bezieht sich in erster Linie auf die Ergebnisse eines vierwöchigen American Studies Program for Textbook-Writers, das vom 8. Mai bis 8. Juni 1989 dauerte, und an dem 14 Teilnehmer aus europäischen, asiatischen, afrikanischen Ländern, aus Australien und aus Neuseeland teilnahmen. Neben der entsprechenden Fachliteratur erhielten die Teilnehmer zahlreiche Gelegenheiten zu Schulbesuchen und Fachdiskussionen an der Ostküste, in Colorado und in Texas.

2. DAS US-AMERIKANISCHE SCHULSYSTEM IM ÜBERBLICK

Zum besseren Verständnis über den aktuellen Stand der Schulgeographie wird eine kurze Charakteristik des US-amerikanischen Schulsystems vorangestellt und ein kurzer Bezug auf die allgemeine Krise des gesamten Bildungswesens genommen.

2.1. Historische Entwicklung und gegenwärtige Schultypen

Schon die ersten Siedler in Neuengland organisierten öffentlich unterhaltene Schulen, wobei von Anfang an viele konfessionell gebundene Schulen gegründet wurden. Auch der kommunalen Selbstverwaltung der Schulen wurde ein hoher Stellenwert eingeräumt. Eine gesetzliche Regelung der Schulpflicht erfolgte zwischen 1852 und 1918. Grundsätzlich fallen Schule und Bildung in die Kompetenz der einzelnen Bundesstaaten. Zwischen 1820 und 1860 wurden zahlreiche staatliche "Highschools" in vielen Städten eröffnet, deren Bildungsziel hauptsächlich in der Vorbereitung auf das College mit Unterricht in Latein und in anderen akademischen Fächern war. Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schaltete sich auch die Bundesregierung zur Förderung des Bildungswesens ein, 1917 regelte der "Smith-Hughes Act" die Bereitstellung von Steuergeldern des Bundes für jene Schulen, die mindestens die Hälfte des jeweiligen Kursangebotes auf eine allgemeine Berufsausbildung ("vocational education") ausrichteten. Nach dem Zweiten Weltkrieg förderte die günstige Wirtschaftsentwicklung den Zustrom von Jugendlichen in die Colleges und Highschools. Im Jahre 1954 wurde die Rassentrennung im Schulwesen durch den Obersten Gerichtshof für verfassungswidrig erklärt. Der sogenannte "Sputnik-Schock", der mit dem ersten erfolgreichen Start eines Erdsatelliten durch die Sowjet-Union im Jahre 1957 das Gefühl einer Unterlegenheit im Wettlauf um diese neue Technologie in den USA auslöste, bewirkte eine großzügige staatliche finanzielle Unterstützung des Bildungswesens, insbesondere für den Ausbau des Unterrichts in naturwissenschaftlichen Fächern. Trotz vieler eindrucksvoller Verbesserungen zeigte sich nach dem Ende des Vietnamkrieges (1973) jedoch die Krise des Bildungswesens in besonderer Weise, zum Beispiel im Ansteigen der Zahl der Studienabbrüche und im ständigen Absinken der nationalen Testergebnisse. Auf die bereits eingeleiteten Gegenmaßnahmen wird unten noch eingegangen.

Allgemein werden in den USA eine umfassende geistige Bildung ("universal literacy") und ein Wissen und Können, die zur Bewältigung der Aufgaben des privaten und öffentlichen Lebens notwendig sind, als oberstes Bildungsziel angestrebt. Zur Erreichung dieses Bildungszieles besteht eine allgemeine Schulpflicht, die von den Bundesstaaten aber nicht einheitlich geregelt wurde. Die Altersgrenzen variieren zwischen 6 und 18 Jahren. Es bestehen auch keine einheitlichen Lehrpläne. Pro Bundesland gibt es eine Gruppe von Pflichtgegenständen für alle Schulbezirke (insgesamt 15.700 in den USA) und weitere Pflicht- und Wahlgegenstände, die von den einzelnen Schulbezirken geregelt werden.

Wie Abbildung 1 zeigt, gliedert sich das US-amerikanische Bildungswesen in vier große Bildungseinrichtungen:

1. Die vorschulische Erziehung mit "*Pre-Kindergarten*" (PK), "*Nursery Schools*" (die unseren Kindergärten entsprechen) sowie die "*Kindergartens*" (K) (die eine Art Vorschule darstellen).

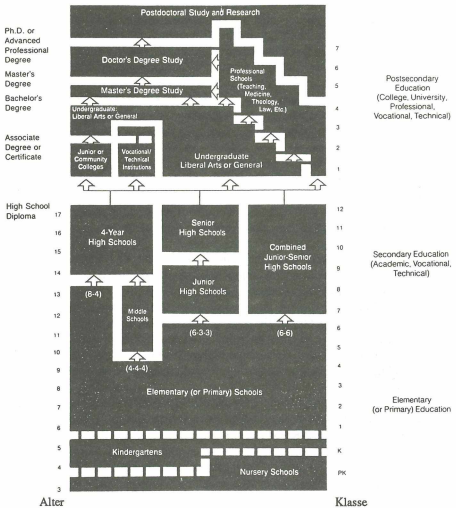


Abb. 1: Schema der Struktur der US-amerikanischen Bildungswesens (US-DEPARTMENT OF EDUCATION 1989); vgl. Erläuterungen im Text

2. Die "Elementary (oder "Primary") Education", die meist als "grammar school" bezeichnet wird und unserer Grundschule entspricht. Sie umfaßt die Zeit vom "Kindergarten" bzw. von der 1. Klasse bis zur 8. Klasse. Die wichtigen Pflichtgegenstände sind: Mathematik, "language arts" (Lesen, Grammatik, Aufsatz und Literatur der englischen Sprache), "penmanship" (Schreibfähigkeit), Naturwissenschaften, "Social Studies" (vgl. unten); Musik- und Bildnerische Erziehung sowie Leibesübungen. Neuerdings werden auch eine zweite Sprache zu Englisch und Computerkurse angeboten.

3. Die "Secondary Education", die drei Hauptziele verfolgt: die Bereitstellung einer Allgemeinbildung für alle zukünftigen Staatsbürger, eine Berufsausbildung durch Wahlfächer für diejenigen, die nach der Graduierung in das Berufsleben überwechseln und schließlich die Vorbereitung auf das Studium an einem College bzw. an einer Universität. Wichtige Pflichtgegenstände sind Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, "Social Studies" und Leibeserziehung. Für den Highschool-Abschluß sind zur Zeit 17,5 "Units" von Kursen erforderlich, wobei eine solche Einheit ca. 120 Schulstunden entspricht.
4. Die "Postsecondary Education" umfaßt die Ausbildung an den Colleges, Universitäten (zusammen 3.400; 1985/86) und an weiteren (8.956) Einrichtungen für eine postsekundäre Bildung.

2.2. Die "Social Studies"

Dieses Schulfach ist eine US-amerikanische Erfindung, die von Kanada, Australien und einigen afrikanischen Ländern übernommen wurde. Heute bilden Geschichte, Politikwissenschaften, Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Anthropologie die inhaltlichen Grundlagen. Zusätzlich liefern Psychologie, Völkerkunde, sowie die Rechts- und Staatswissenschaften wichtige Beiträge. Die Auswahl aus diesem äußerst umfangreichen Stoffgebiet wird nach dem Prinzip des "Decision Making" getroffen. Viele Autoren stimmen darin überein, daß "Decision Making" ein vielfältiger Prozeß ist, der Wissen, die Fähigkeit zur Verarbeitung von Information, sowie Wertvorstellungen erfordert. Er soll die jungen Menschen befähigen, an staatsbürgerlichen Entscheidungen mitzuwirken und damit sich in einer Gesellschaft bewegen zu können, die ein demokratisches Regierungssystem und ein Maximum an persönlicher Freiheit innerhalb der bestehenden Gesetze sehr hoch bewertet.

Die zur Zeit gültige Definition der Social Studies stammt vom National Council for the Social Studies (1984):

"Social Studies is a basic subject of the K-12 curriculum that (1) derives its goals from the nature of (a) citizenship in a democratic society that is closely linked to other nations and (b) peoples of the world; (2) draws its content primarily from history, the social sciences, and, in some respects, from the humanities and science; and (3) is taught in ways that reflect an awareness of the personal, social, and cultural experiences and developmental levels of learners."

Unter "citizenship" wird die staatsbürgerliche Erziehung (als Partizipation als mündiger Bürger am öffentlichen Leben) verstanden. Der Ausdruck "peoples of the world" wurde erst 1984 hinzugefügt. Über das Verhältnis zwischen Social Studies und Schulgeographie wird im Abschnitt 3 eingegangen.

2.3. Zur heutigen Krise des US-amerikanischen Bildungswesens

Verschiedene Untersuchungen zu diesem Thema haben folgende Sachverhalte als besonders wichtig herausgestellt:

Sozioökonomischen Verhältnisse: Im Herbst 1986 begannen rund 3,6 Mill. Kinder ihre Schullaufbahn. Davon kam eines von vier Kindern aus Familien, die unter dem Existenzminimum lebten. 14 % der Kinder hatten Mütter im Teenageralter; weitere 14 % der Kinder hatten nicht verheiratete Eltern; 15 % der Kinder waren Einwanderer mit Englisch als Zweitsprache; ein Viertel bis ein Drittel der Kinder waren Schlüsselkinder. Von einem Viertel der Kinder erwartete man, daß sie ihre Schullaufbahn nicht vollenden würden. Bei den Schülerinnen unter 20 Jahren waren Schwangerschaften ein häufiger Grund, die Schullaufbahn abzubrechen. Bei den Vätern im Teenageralter wurde für 1983 eine um 40 % geringere Wahrscheinlichkeit festgestellt, daß sie bis zur Graduierung kommen.

Jugendarbeit: 1983 arbeiteten bereits 63 % der Schüler der Abschlußklasse einer Highschool und 42 % der Schüler der 2. Klasse einer Senior-Highschool während des Schuljahres. Die durchschnittliche Dauer der Teilzeitjobs betrug 16-20 Stunden pro Woche. In vielen Fällen war diese Arbeit wirtschaftlich nicht notwendig; sie diente hauptsächlich einem gesteigerten Konsum, auch von Drogen. In den Schulen unterblieben dadurch viele extracurriculare Aktivitäten, die der gesundheitlichen und sozialen Entwicklung der Schüler dienen sollten.

Wettbewerb: Das Bildungssystem fördert den Wettbewerb unter den Schülern. Zusammenarbeit wird vernachlässigt. An einer Highschool in der Nähe von Denver wurde uns mit besonderem Nachdruck demonstriert, wie durch Bergwandern und Klettern die Zusammenarbeit und Rücksichtnahme unter den Schülern gefördert werden soll.

Berufsausbildung: Das Angebot dieser Sparte entspricht schon lange nicht mehr den Anforderungen der Gesellschaft. Diese Ausbildung ist noch zu sehr auf die Erfordernisse des Industriezeitalters ausgerichtet. Die neuen Technologien, sowie die Tertiärisierung der Wirtschaft erfordern grundlegende akademische Kenntnisse und Fähigkeiten als Voraussetzung für die sich ständig ändernden beruflichen Qualifikationen. Statt der Ausbildung zum "blue collar-worker" wird die Ausbildung zum "bright collar-worker" als notwendig erachtet.

Einschränkung der Schule als Institution: Auf die Frage, Wozu (überhaupt) Schule?, gab es häufig die Antworten, "I have to be there". "This is where I meet my friends." Die Schule erscheint in zunehmendem Maße als ein Bildungsort, der sich isoliert von der Gesellschaft und in Konkurrenz mit einer faszinierenden Alltagswelt sieht.

2.4. Das "New Basics Program"

Die Diskussion über die Krise des US-amerikanischen Bildungswesens führte alsbald zu politischen Reaktionen, auf die hier nur kurz hingewiesen werden kann. Im 1983 verfaßten Bericht der National Commission on Excellence in Education mit dem Titel "A Nation At Risk" wurde allgemein festgestellt: "Die Grundfesten der Bildung unserer Gesellschaft werden zur Zeit zerfressen von einer ständig wachsenden Strömung der Mittelmäßigkeit, die unsere unmittelbare Zukunft bedroht." Zu den Lehrplänen bemerkt die Studie: "Die Lehrpläne der weiterführenden Schulen wurden vereinheitlicht und verwässert. Wir haben in Wirklichkeit "Cafeteria-style" Lehrpläne, in denen die Hors d'oeuvres und der Nachtschicht leicht für die Hauptspeisen gehalten werden können." Die Untersuchungen der Kommission ergaben unter anderem, daß in durchschnittlichen Highschools rund ein Viertel der Credits (= Anrechnungspunkte für den Abschluß) in Sport und Gesundheitserziehung, für berufliche Ausbildung außerhalb der Schule und in Förderungen für Mathematik und Englisch erworben werden konnten. Als Folge davon nahm die Bedeutung der akademischen Fächer ständig ab. Als eine Verbesserung schlug die Kommission vor, die Erfordernisse der Kurse in den grundlegenden akademischen Fächern anzuheben. Kein Student und keine Studentin sollten die Highschool abschließen, ohne mindestens vier Jahreskurse in Englisch und jeweils drei in Mathematik, in den Social Studies und den Naturwissenschaften absolviert zu haben. Diese Forderungen des sogenannten "Minimal Academic Program" wurden von Präsident Reagan gebilligt und dienen seither als eine Zielsetzung für die gesamte amerikanische Nation (= a national goal).

Das theoretische Modell der James Madison Highschool stellt eine Zielsetzung dar, die sich als das "New Basics Program" aus dem Bericht "A Nation At Risk" entwickelt hat (vgl. Abb. 2).

Die Übersicht für jedes Kernfach gibt an, wieviele Jahre jeweils erforderlich sind und nennt die Kurse, die in den Fächern zu wählen sind. Wenn nicht anders angeführt, erstreckt sich ein Kurs über zwei Semester. In Englisch, den Social Studies, in Sport und in Gesundheitserziehung müssen die Kurse in einer vorgeschriebenen Reihenfolge gewählt werden. In den übrigen Fächern ist eine größere Flexibilität möglich, um auf individuelle Interessen und Neigungen Rücksicht nehmen zu können. Die dunkel getönten Felder in Abbildung 2 zeigen den Platz für Wahlfächer bei einem Schultag mit sieben Unterrichtsstunden.

Auch der Bericht von 1988 stellt fest, daß das amerikanische Bildungssystem immer noch "in Gefahr" sei, sich aber überall Anzeichen für Reformen zeigen: In 48 Bundesstaaten seien die Ausgaben für Bildung und Schule zum größten Einzelposten des Staatsbudgets geworden. In Kalifornien entstände zur Zeit ein völlig neuer Lehrplan für alle Klassen bis zum 12. Lebensjahr (vgl. Abb. 1), von dem die Teillehrpläne für die Social Studies bereits führende Bedeutung für das gesamte Bundesgebiet erhalten haben. In New Jersey können Personen mit einem akademischen Grad, aber ohne Lehramtszeugnis, durch einen

Subject	1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year
English	Introduction to Literature	American Literature	British Literature	Introduction to World Literature
Social Studies	Western Civilization	American History	Principles of American Democracy (1 sem.) and American Democracy & the World (1 sem.)	
Mathematics	Three Years Required From Among the Following Courses: Algebra I, Plane & Solid Geometry, Algebra II & Trigonometry, Statistics & Probability (1 sem.), Pre-Calculus (1 sem.), and Calculus AB or BC			
Science	Three Years Required From Among the Following Courses: Astronomy/Geology, Biology, Chemistry, and Physics or Principles of Technology			
Foreign Language	Two Years Required in a Single Language From Among Offerings Determined by Local Jurisdictions			
Physical Education/Health	Physical Education / Health 9	Physical Education / Health 10		
Fine Arts	Art History (1 sem.) Music History (1 sem.)			

ELECTIVES

Abb. 2: Der Lehrplan der James Madison Highschool im Überblick (BENNETT 1988)

umfangreichen Test und nach einem Probejahr auf Empfehlung des Direktors der betreffenden Schule als reguläre Lehrer unterrichten. Nach drei Jahren wäre dadurch die Gruppe der "Quereinsteiger" auf 18 % aller Lehrer in New Jersey angestiegen. In Utah wurde mit Erfolg ein Besoldungssystem erprobt, das als Grundlagen für die Bezahlung die Dienstjahre und eine Dienstbeschreibung verwende. Minnesota bietet den Eltern und Schülern von fast 100 Schuldistrikten die freie Wahl der Schule an. Soweit der Bericht.

In seinem Wahlprogramm "America 2000 Strategy" für die Präsidentschaftswahlen des Jahres 1992 bietet Präsident BUSH weitere Reformideen. Er fordert unter anderem ein landesweites, freiwilliges Prüfungssystem, das sich auf Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie konzentriert. Die Ergebnisse dieser Prüfungen sollen von den Arbeitgebern bei der Entscheidung über Anstellungsbewerber bzw. von Colleges bei der Aufnahme von Studenten berücksichtigt werden. Die Unternehmer und Gewerkschaften werden aufgefordert, in sogenannten "skill certificates" den Wissensstand für zukünftige Mitarbeiter festzuschreiben. Im Bundesbudget 1992 sind 820 Mill. \$ für das Reformprogramm vorgesehen. Das ist weniger als die Kosten für einen Tag der Operation "Desert Storm".

Die Gehälter der Lehrer wurden in den letzten Jahren deutlich angehoben (1980-1988: + 20 %); sie liegen aber immer noch unter den vergleichbaren Gehältern in der Privatwirtschaft. Die Anfangsgehälter eines High School-Lehrers mit BA-Degree liegen zwischen \$ 12.000 und \$ 14.000 (brutto) pro Jahr, für einen solchen mit MA-Abschluß um etwa 10 bis 25 % darüber (vgl. Tabelle 1).

Durchschnitt der Gehälter aller Lehrer an "public-schools" (1988)		Durchschnitt des Pro Kopf-Einkommens (1987)	
US-Durchschnitt:	\$ 28.008	\$ 15.481	
Alaska	\$ 40.424 (1)	\$ 18.230 (5)	
Washington, D.C.	\$ 34.705 (2)	\$ 20.457 (2)	
Arkansas	\$ 20.340 (50)	\$ 11.507 (47)	
South Dakota	\$ 19.758 (51)	\$ 12.550 (40)	

Tabelle 1: Durchschnitt der Jahresgehälter aller Lehrer an public schools (1988) im Vergleich mit dem pro-Kopf-Einkommen (1987). In Klammern: Rangordnung innerhalb der Bundesstaaten der USA. Washington DC ist in dieser Statistik wie ein Bundesstaat berücksichtigt (US-DEPARTMENT OF EDUCATION 1986 und 1987)

3. ENTWICKLUNG UND GEGENWÄRTIGER STAND DER SCHULGEOGRAPHIE IN DEN USA

Seit dem Ende des 17. Jahrhunderts ist Geographie an allen Schulen der USA ein Bestandteil des Fächerkanons. 1784 veröffentlichte J. MORSE das erste Geographie-Schulbuch "Geography made easy". A. GUYOT und W.M. DAVIS vergrößerten um die Wende zu unserem Jahrhundert den Einfluß der Geographie in der Schule und entwickelten das Fach zu einer Erdwissenschaft (physical geography). Sodann gewann das Konzept der Regionalgeographie immer mehr an Bedeutung. Mit der Regionalgeographie faßte auch die Wirtschaftsgeographie Fuß in der Schule und die physische Geographie wurde immer mehr den naturwissenschaftlichen Fächern überlassen.

3.1. Die Verdrängung der Schulgeographie durch die "Social Studies"

1920 hatte die Bewegung der "Social Studies" die US-amerikanische Schule voll erfaßt. Unter der Leitung des Faches Geschichte erarbeiteten viele Fächer Kursmaterialien für die "Social Studies". Die führenden Vertreter der Geographie entschieden jedoch, Geographie sei kein "Social Study". Daher übernahmen die anderen Fächer Teile des Geographie-Curriculums in ihre Lehrpläne. Den fachfremden Lehrern fehlte aber die nötige Ausbildung und es traten viele grundlegende Fehler bei der Vermittlung des geographischen Wissens auf.

Der wichtigste Reformschritt in dieser Situation war sicherlich "The High School Geography Project", dessen Ergebnisse im Ausland mehr Beachtung fanden als im eigenen Land. In den USA konnte es die Position der Geographie im Fächerkanon kaum verbessern, hauptsächlich deshalb, weil keine klare griffige Definition des Fachbereiches der Geographie gefunden wurde und in der Öffentlichkeit unklare Vorstellungen über die Ziele der Geographie innerhalb der Social Studies bestanden.

Diese unklaren Vorstellungen hatten drei Probleme zur Folge, die bis heute die Schulgeographie belasten:

1. Oft ist es den akademischen Lehrern nicht recht bewußt, über welche konkreten Inhalte zukünftige Geographie-Lehrer Bescheid wissen sollten. Besonders die Einführungskurse auf den Colleges konzentrieren sich zu wenig auf das affirmative Wissen, das von den Lehrplänen gefordert wird.
2. Zum anderen haben es die Vertreter dieses Faches bis jetzt verabsäumt, aktiv an den verschiedenen Lehrplanentwicklungen mitzuarbeiten, obwohl es, wie bei der Umwelterziehung und der Weltkunde (= global education"), um relevante geographische Fragenkreise geht.
3. Schließlich herrscht bei den Lehrern Unsicherheit darüber, welche Inhalte sie im Fach Geographie zu unterrichten hätten. Dieses Defizit wurde 1984 durch die Veröffentlichung der neuen Richtlinien größtenteils beseitigt.

3.2. Richtlinien für eine neue geographische Bildung

Das nationale Komitee für geographische Bildung und die Vereinigung der US-amerikanischen (Hochschul)Geographen erstellten für die Grundschule (K bis 6) einen Katalog von hauptsächlich inhaltlichen und instrumentalen Lernzielen, die jeweils um ein Jahresthema angeordnet sind. Diese Jahresthemen lauten in dieser Reihenfolge: "Self in Space"; "Homes and Schools in Different Places"; "Neighborhoods-Small Places in Larger Communities"; "Sharing Space with Others"; "The State, Nation, and the World"; "USA, Canada, Mexico"; "Latin America, Europe, USSR, Middle East, Asia, and Africa".

In der weiterführenden Schule (= 7-12) sollen die Konzepte und Ziele der Grundschule vertiefend wiederholt und einige neue Sachgebiete dazugefügt werden. Da die Lehrpläne der einzelnen Bundesstaaten sehr differieren, kann und will die offizielle Aufzählung von Kursthemen nur ein sehr allgemeiner Leitfaden sein (vgl. Tabelle 2).

Diesen Richtlinien für eine neue Schulgeographie liegen fünf fundamentale Themen zugrunde, die in weitgehender wörtlicher Übersetzung des offiziellen Textes im folgenden wiedergegeben werden:

- *Lage auf der Erdoberfläche ("Location")*: Die absolute und relative Lage sind zwei Möglichkeiten, die Position von Menschen und Örtlichkeiten auf der Erdoberfläche zu beschreiben.
- *Örtlichkeiten und ihre Merkmale ("Place")*: Alle Örtlichkeiten auf der Erde haben sichtbare oder nicht sichtbare Merkmale, die ihnen Bedeutung und Eigenart verleihen, wodurch sie sich gleichzeitig von anderen Örtlichkeiten unterscheiden. Geographen beschreiben Örtlichkeiten im allgemeinen mit Hilfe dieser Merkmale.

Klassen	Kurse	Länge der Kurse
7 - 9	Regionale Geographie des eigenen Bundesstaates	1 Semester
7 - 9	"Welt in allen Zonen" (= World Geography), human, physisch, regional	2 Semester
8 - 10	Erdwissenschaften (mit besonderer Berücksichtigung der physischen Geographie)	2 Semester
8 - 10	Geographie der USA	1 Semester
9 - 12	Geographische Themenbereiche: a) Geo-Ökologie b) Stadtgeographie c) Politische Geographie (mit besonderer Berücksichtigung der Weltpolitik) d) Historische und Humangeographie e) Wirtschaftsgeographie f) Nutzungskonflikte im Nahbereich der Schule (= Problems in Local Geography)	2 Semester (zumindest ein Semester lang zwei dieser Kurse nach Wahl)
11 - 12	"Honors" = Kurse in Geographie	

Honors-Kurse: Sie bieten begabten Schülern die Möglichkeit für eigene Untersuchungen, die etwa der "Fachbereichsarbeit" in Österreich entsprechen.

Tabelle 2: Übersicht über die Kursthemen an der Highschool (JOINT COMMITTEE ON GEOGR. EDUCATION)

- *Mensch-Umwelt-Systeme ("Relationships within Places")*: Alle Örtlichkeiten auf der Erdoberfläche sind mehr oder minder für die Besiedelung durch den Menschen geeignet. Hohe Bevölkerungsdichten, zum Beispiel, haben sich auf Aufschüttungsebenen entwickelt, wo die Menschen die Vorteile von fruchtbaren Böden, Wasservorkommen und der Flüsse als Verkehrswege nutzen konnten. Dagegen sind die Bevölkerungsdichten in Wüsten vergleichsweise niedrig. Aber Aufschüttungsebenen werden immer wieder von Überschwemmungskatastrophen heimgesucht und manche Wüstenregionen, wie z.B. Israel, wurden derart umgewandelt, daß sie große Bevölkerungsverdichtungen versorgen können.
- *Interaktion zwischen Menschen auf der Erde ("Movement")*: Weltweit gesehen ist die Bevölkerungsverteilung sehr unterschiedlich. Menschen leben in ländlichen bzw. städtischen Räumen und treten aus den verschiedensten Gründen miteinander in Verbindung: Sie reisen von einem Ort zum anderen; sie tauschen Informationen, Erzeugnisse und Ideen untereinander aus. Der sichtbare Beweis für diese globalen Interdependenzen sind die Transport- und Informationsströme, die alle Teile der Erde miteinander verbinden. Diese Interaktionen können beinhalten, daß Äpfel im Staate Washington geerntet und mit dem Lastkraftwagen oder der Eisenbahn nach Atlanta transportiert werden bzw. in einem größeren Zusammenhang zeigen, daß kein Land autark ist.
- *Entstehung und Wandel von Regionen ("Regions")*: Die grundlegende Raumeinheit für den Geographen ist die Region, also eine Einheit, die sich funktional oder strukturell nach außen abgrenzen läßt. Bekannt sind allgemein Regionen, die die Reichweite politischer Macht zeigen, wie Staaten, Provinzen oder auch Städte. Es gibt jedoch noch viele andere Möglichkeiten, Regionen abzugrenzen, je nach den Problemen, die betrachtet werden. Einige Regionen werden durch ein Merkmal gekennzeichnet, wie eine Verwaltungseinheit, das Verbreitungsgebiet einer Sprachengruppe oder eine Oberflächenform; andere wiederum durch das Zusammenspiel verschiedener Merkmale. Indiana, zum Beispiel, ist als Bundesstaat eine Verwaltungseinheit; Lateinamerika, als eine Region mit Spanisch und Portugiesisch als den beiden Hauptsprachen, ein Sprachgebiet; schließlich die Rocky Mountains als Gebirgszug eine Oberflächen-Region. Der Geograph beschreibt ein Stadtviertel von Minneapolis, indem er das Einkommen und den Ausbildungsstand der Bewohner in Beziehung setzt zu den Bodenwerten oder den Steuereinnahmen. In einem anderen Zusammenhang beschäftigen wir uns mit den ethnischen, religiösen, linguistischen und naturräumlichen Grundzügen der arabischen Welt und kontrastieren sie mit denen des Mittleren Ostens oder Nordafrika.

3.3. Die Ausbildung der Lehrer für Geographie an Highschools

Geographie als eigenes Fach gibt es nur noch an den Junior Highschools. In den Senior Highschools trifft man Geographie als Kursangebote innerhalb der Social Studies an. Infolge der vielen Formen, wie in den USA geographisches Lehrgut in den Unterricht an High Schools einbezogen wird und auch wegen der stark variierenden Ausbildung von

Lehrern für Geographie ist eine zu Österreich vergleichbare Aussage über den Ausbildungsstand der Lehrer nicht leicht zu ziehen. Um einen gewissen Einblick in diese Problematik zu gewinnen, wird hier kurz auf Ergebnisse einer Befragung eingegangen, die im Schuljahr 1986/87 unter 1.138 männlichen und weiblichen Lehrern für Social Studies durchgeführt wurde (vgl. NATOLI 1988). Sie lieferte 576 auswertbare Antworten. Fast zwei Drittel der Antworten stammten von Lehrern an Senior High Schools (61 %). Es ist auch zu berücksichtigen, daß rund die Hälfte der Antworten (51 %) von Lehrern stammten, die Geschichte als Hauptfach unterrichteten und nur 10 % mit Geographie als Hauptfach. Der Rest unterrichtet eine Kombination von Social Studies Fächern ohne besonderen Schwerpunkt.

Von den nicht graduierten Lehrern in Geographie hatten 26 % überhaupt keinen Kurs mit einem geographischen Inhalt besucht und 55 % nur einen Kurs. 81 % hatten somit praktisch keine Ausbildung in Geographie. Bei den graduierten Lehrern in Geographie war diese Ausgangslage noch viel schlechter: 65 % der Lehrer besuchten überhaupt keinen Kurs und 27 % nur einen geographischen Kurs (Summe: 92 %), vgl. Abb. 3.

Viele der befragten Geschichtslehrer hatten somit kaum eine Ausbildung in Geographie, obwohl Geographie für eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis historischer Sachverhalte angesehen wird. Von dieser Grundstruktur ausgehend ist es nicht uninteressant, auch die Verteilung der Ausbildung in Geographie nach Fachbereichen zu betrachten (vgl. Abb. 4): Am stärksten ist der Bereich der physischen Geographie

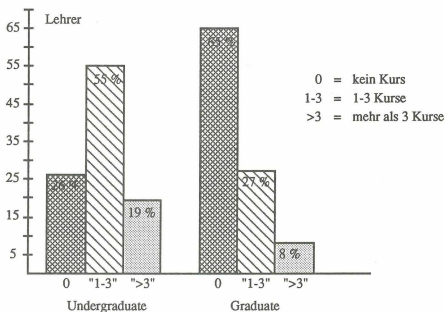


Abb. 3: Profil der Lehrerausbildung in Geographie (NATOLI 1988)

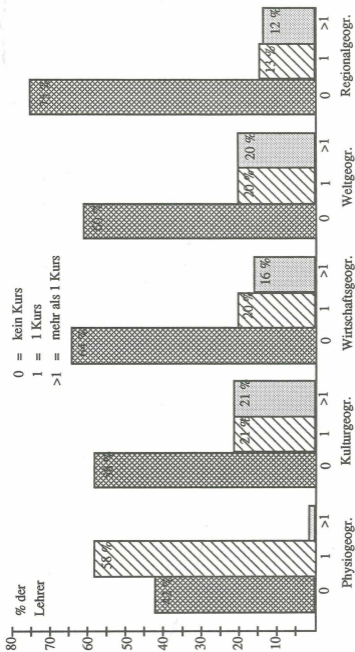


Abb. 4: Ausbildung in Geographie nach Fachbereichen (NATOLI 1988)

vertreten, der von 58 % der befragten Lehrer zumindest durch einen Kurs belegt worden ist. Die Bedeutung der physischen Geographie erklärt sich daraus, daß in etlichen Staaten ein Pflichtkurs für das Lehramt in den Social Studies vorgeschrieben ist. Außerdem wird Physische Geographie am häufigsten als Einführungskurs angeboten. Überraschend ist die sehr niedrige Beteiligung an Kursen für globale Geographie und Regionalgeographie, trotz der großen Bedeutung der Regionalgeographie in den Schulen.

Auf die Frage, ob das Lehrplanangebot in Geographie ausreichend ist, bzw. verkürzt oder ausgeweitet werden sollte, antworteten rund drei Viertel der Befragten, daß eine Ausweitung erfolgen sollte. In welcher Weise dies geschehen könnte, zeigt Tabelle 3. Mehr als die Hälfte der Befragten plädiert für eine Ausweitung in Form von eigenen Kursen, etwas mehr als ein Viertel für eine Integration mit der Geschichte und der Rest für die Einbindung der Geographie als eine Einheit in die Social Studies.

Die Umfrage kommt zu dem Ergebnis, daß die gesamte Ausbildung der Geographielehrer in den USA gründlich verbessert werden müßte, um innerhalb der Social Studies eine gewichtigere Rolle zu spielen. Obwohl unzureichend ausgebildet, forderten die Social Studies-Lehrer eine Verstärkung der Humangeographie, um dadurch den kulturellen Bereich der Social Studies besser abdecken zu können. Über die Art und Weise, wie die geographische Ausbildung organisiert sein müßte, bestanden aufgrund der Befragungsergebnisse eher divergierende Auffassungen. Einhelligkeit bestand nur in der Forderung, den Bereich der Schulgeographie wieder auszuweiten, was sich ja - wie bereits ausgeführt - mit der gegenwärtigen Diskussion über die Schulgeographie in den USA deckt.

	Eigener Kurs	Integriert mit Geschichte	als Teil der "Social Studies"
In allen Klassen	54 %	29 %	17 %
Middle/Junior High	49 %	30 %	21 %
Senior High	54 %	30 %	15 %
Schulaufsichtsbehörde	56 %	24 %	19 %
Staatsbürgerkunde	60 %	16 %	20 %
Geographie	83 %	11 %	6 %
Geschichte	46 %	40 %	13 %
Andere	53 %	17 %	28 %

Tabelle 3: Einstellungen der Lehrer zur Organisation des Unterrichtes in Geographie (NATOLI 1988)

3.4. Das Schulbuch(un)wesen

Die Schulbücher bestimmen in den USA zum weitaus größten Teil das unterrichtliche Geschehen: Sie legen oft den Lehrplan und die Fakten fest, die die Schüler zu lernen haben. Für viele Schüler sind die Schulbücher die ersten und nicht selten die einzigen Bücher, die sie lesen, weshalb die Gesellschaft die Schulbücher als maßgebend und notwendig betrachtet. Die Lehrer strukturieren meist ihre Unterrichtseinheiten nach den Büchern. Die Verteilung der Schulbücher in den USA auf Fächer(-gruppen), bezogen auf 1988, zeigt Tabelle 4:

Fächer(-gruppen)	Prozentanteil
Englisch	50 %
Mathematik	22 %
Geisteswissenschaften, Bildnerische Erziehung, Musik	12 %
Naturwissenschaften	8 %
Social Studies	8 %

Tabelle 4: Verteilung der Schulbücher in den USA auf Fächer(-gruppen) (NATOLI 1988)

Wie auch anderswo, rankt sich um die Schulbücher viel gesellschaftliche Kritik. Zum besseren Verständnis der Situation in den USA wird eine Karikatur in Abbildung 5 wiedergegeben.

Die Grundstruktur dieser "Maschine" entstand um die Jahrhundertwende. Seit damals hat die Gesellschaft ständig an ihr herumgebastelt, sodaß sie heute einem monströsen Ungeheuer gleicht. Die Schulbücher seien "in Hochglanzumschläge gehüllt, voluminöse Papierberge, deren Texte die geistigen Anlagen der Kinder tötet und die Kinder zu Feinden des Lernens macht" (TYSON-BERNSTEIN & WOODWARD 1986). Für diese Entwicklung gibt es einige wichtige Ursachen:

Dualer Schulbuchmarkt: Im "open territory" der US-Bundesstaaten wählt jeder Schulbezirk seine Bücher selber aus. Die Auswahlkomitees bestehen aus Lehrern, die die Bücher sechs Monate prüfen - oft ehrenamtlich oder für einige "credits". Als Richtlinien für die Auswahl gelten meist die Approbationsvorschriften der "adoption states". In den Bundesstaaten, die als "adoption states" gelten, wählt eine staatliche Approbationskommission die Bücher aus, aus denen wiederum die lokalen Schulbezirke ihre Bücher auswählen können. Das ganze Bundesgebiet richtet sich nach den Approbations- und Lehrplanvorschriften von Texas und Kalifornien (vgl. Abb. 6).

Verständlichkeitsüberprüfungen (Readability Formulas): Diese wurden vor sechzig Jahren als Hilfe für die Autoren für eine altersgerechte Sprache entwickelt. So lange sie informell und mit Hausverstand eingesetzt wurden, gab es keine Probleme. Diese

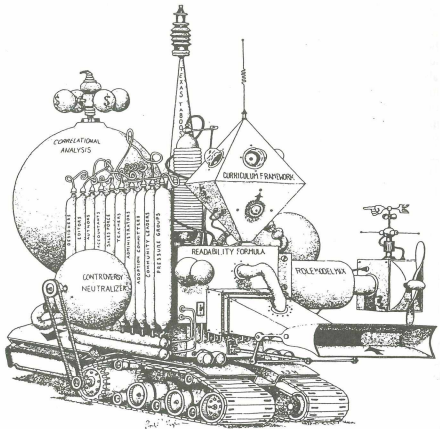


Abb. 5: The Great American Textbook Machine (TYSON-BERNSTEIN 1988)

entstanden erst, als die Approbationskommissionen sie zu offiziellen Auswahlkriterien erhoben. Heute ist der Stil als Folge der peniblen Berücksichtigung dieser Vorschriften in vielen Büchern fad; es herrschen monotoner Sprachrhythmus und unnatürliche Sprache vor. Meist werden längere Sätze in mehrere kleinere Sätze zerlegt. Dieses "dumbing down" (= verblöden) macht es für die Schüler schwieriger, die Texte zu verstehen. Auch wenn wiederholt nachgewiesen wurde, daß eine Gruppe erfahrener Lehrer recht gut die Schwierigkeit eines Textes beurteilen könnte, zieht man die scheinbare Objektivität des Computers vor.

Rahmenbedingungen ("Curriculum Framework"): In den Rahmenbedingungen aller großen Bundesstaaten und Städte werden heute zuerst die Fähigkeiten ("skills") aufgelistet, welche die Schüler in standardisierten Tests nachweisen müssen. Für den Eintritt ins College sind zwei Tests von Bedeutung und zwar das "American College Testing Program" (ACT) und der "Scholastic Aptitude Test" (SAT). Die entsprechende Auflis-



Abb. 6: Der segmentierte Schulbuchmarkt (NATOLI 1988)

stung des Wissens erfolgt erst an zweiter Stelle. Daher finden sich in vielen Büchern Aufgaben, die die "critical thinking skills" fördern sollen, oft aber mit Hilfe von sehr ungeeigneten Texten.

Faktenwissen ("Mentioning"): Statt auf die nötige Redundanz zu achten, wird in die Texte soviel an Fakten hineingepreßt wie nur möglich. Daran sind auch die Verlage interessiert, da damit die Forderungen verschiedener Lehrpläne besser berücksichtigt werden können und sich dadurch auch die Absatzchancen verbessern. Dazu ein Textbeispiel (TYSON-BERNSTEIN 1988):

Common world View: The individuals in a civilization shared certain religious beliefs, moral values, and customs. These shared ideas and attitudes were the cultural glue that held society together. The particular values and preferences of a civilization are often revealed in its art and architecture. The art of Islamic civilization, for example, included little sculpture. European civilization has both stone and wood sculpture.

Bürgerrechtsbewegung ("Civil-Rights Movement"): Diese Bewegung der sechziger und siebziger Jahre brachte weitere Auflagen für die Schulbücher: Schwarze, Frauen, ethnische Minderheiten, Umweltschützer und die körperlich und geistig Behinderten forderten, in den Schulbüchern fair und ohne Clichés präsentiert zu werden. Da den Beurteilern oft das sachliche Wissen für eine Beurteilung dieser Darstellungen fehlte, kamen die Verlage damit durch, mit einschlägigen Bildern und Aufzählungen diese

Auflagen zu erfüllen. Ein interkulturelles Lernen bzw. eine Erziehung zur Toleranz kann auf diese Weise nicht geleistet werden.

Reparatur: Versuche, diese "Schulbuchmaschine" zu reparieren, haben bis jetzt grundsätzlich fehlgeschlagen. In den Social Studies wurde zwar im Rahmen der New Social Studies der sechziger und siebziger Jahre zahlreiche Materialien von Fachleuten entwickelt und von den Lehrern erfolgreich getestet. Diese Handreichungen präsentierten genau das, was die Schulbuch-Reformer von den Büchern verlangten. Nur wenige dieser Materialien aber schafften die Approbation, sodaß die Neuerungen weithin unbekannt blieben. Heute zweifeln die Fachleute daran, daß sich der Prozeß der Schulbuchauswahl wirklich reformieren läßt. Sie schlagen vielmehr eine neue Sichtweise der Social Studies vor, nicht mehr in Form eines monolithischen Curriculums, sondern als eine Vielzahl von Materialien, angepaßt an die Bedürfnisse einer pluralistischen Gesellschaft. Diese Materialien sollen Quellentexte, vertiefende Fallstudien enthalten, die in den Schulbezirken erstellt wurden, statt die Schulbuchtexte im Unterricht durchzunehmen.

4. DAS GEOGRAPHISCHE WISSEN VON SCHÜLERN UND ERWACHSENEN IN DEN USA IM INTERNATIONALEN VERGLEICH

4.1. Das geographische Wissen von Highschool Seniors

In der Diskussion über Maßnahmen zur Verbesserung der Schulgeographie in den USA spielen Testergebnisse über das geographische Wissen von Schülern und Erwachsenen eine nicht unwesentliche Rolle, was einem bei dem systematischen Einsatz von Stichprobenbefragungen für Marktforschung und politische Meinungsbildung nicht wundern sollte. Hierzu werden die Ergebnisse von zwei Befragungsgruppen angeführt, die nicht nur interessante Aufschlüsse, sondern auch Anregungen für ähnliche Vorgehensweisen in Österreich geben können.

Vom Jänner bis Mai des Schuljahres 1987/88 wurden rund 3.000 Schüler und Schülerinnen der Abschlußklassen von staatlichen und privaten Highschools quer durch die USA einer Befragung unterzogen, bei der neben demographischen Grunddaten auch Fragen bezüglich des Wissens und Könnens in Geographie gestellt waren. Dabei ist zu berücksichtigen, daß heute mit Abstand das Topographielernen an der Spitze steht. Während die Identifizierung von großen Ländern und Kulturerdteilen aufgrund der Testergebnisse keine Schwierigkeiten bereitete, bestand ein großes Defizit bei den Orientierungsrastern für Städte, Oberflächenformen oder von Klimazonen.

Einige Musterfragen und die Zahl der richtigen Antworten in Prozenten:

richtige Antworten

Kennzeichne die Sowjet-Union (UdSSR) auf einer Weltkarte	85 %
Unterstreiche die Länder des Nahen Ostens in Liste von Ländernamen	84 %

Lokalisiere Lateinamerika auf einer Weltkarte	71 %
Finde Jerusalem auf einer Karte des Nahen Ostens	58 %
Kennzeichne die Hauptvorkommen von Kohle in den USA	48 %
Bestimme Japan als das Land, das hinsichtlich seines Lebensstandards Kanada am ähnlichsten ist	35 %

Bei den Fragen bezüglich der Beherrschung von fachtypischen Arbeitsweisen bzw. -mitteln, vor allem die Verwendung von Landkarten als Informationsquellen über Regionen, zeigte sich ein großes Defizit. Nur wenige der Befragten waren mit dem Gradnetz vertraut oder konnten Karten, Kartogrammen und Diagrammen Informationen entnehmen. Die Befragungen zeigten auch sehr geringes Wissen in Bezug auf human-geographische Themen. Die richtige Beantwortung hing in vielen Fällen davon ab, ob über diesen Sachverhalt in den Massenmedien zuletzt berichtet wurde. Besonders begrenzt war das Wissen über wirtschaftliche Tatsachen und Zusammenhänge. In der Physiogeographie war das Wissen in den Teilbereichen Klima, Wetter, Tektonik und Erosion gefragt.

Ein weiterer Schwerpunkt der Untersuchung war die Frage, in welchen Kursen die Schüler ihre geographische Bildung erhielten. Weniger als zwei Drittel der Befragten gaben an, zumindest einen (reinen) Geographiekurs während ihrer Highschool-Zeit gewählt zu haben. Je höher die Klasse, desto geringer war der Anteil der Schüler, die zumindest einen Kurs in Geographie absolviert hatten. Zur Zeit ist nur in rund einem Fünftel (18 %) der Bundesstaaten ein Geographie-Kurs verbindlich für die Graduierung vorgeschrieben. Der Großteil der geographischen Bildung wird als Bestandteil anderer Kurse gelehrt, zum Beispiel in der Klasse 9 als Teil der Naturwissenschaften, in Klasse 10 als Teil von World History und in Klasse 11 als Teil von US-History. In 40 % der Bundesstaaten macht Geographie rund ein Zehntel des Stoffangebotes der Kurse in World History und US-History aus.

Schließlich wurden das Wissen und Können in Geographie mit Hilfe der "Item Response Theory-Technology" in einer Skala von 0 - 500 aufgeschlüsselt und mit verschiedenen demographischen, regionalen Gesichtspunkten in Beziehung gesetzt (vgl. Tabelle 5).

4.2. Das geographische Wissen von US-amerikanischen Erwachsenen im internationalen Vergleich

Da die GALLUP-Organisation über Tochtergesellschaften im Ausland verfügt, wurde sie von der National Geographic Society beauftragt, im Rahmen einer großen Studie über den Stand der Schulgeographie in den USA auch das geographische Wissen Erwachsener (= älter als 18 Jahre) mit dem ausländischer Erwachsener zu vergleichen. Die Anzahl der Befragten in den erfaßten Staaten zeigt Tabelle 6.

Zu Beginn der eigentlichen Befragung wurden die US-amerikanischen Probanden um die Einschätzung ihres eigenen Wissens gegenüber dem der ausländischen Vergleichspersonen gefragt (vgl. Tabelle 7). Die starke Selbstüberschätzung wird dabei gut dokumentiert.

	keine oder sehr geringe Unterweisung		mittlere Unterweisung		gründliche Unterweisung	
	in %	Leistung*	in %	Leistung*	in %	Leistung*
USA	14	288	54	293	32	295
männlich	13	295	49	302	38	301
weiblich	14	282	59	286	27	286
weiß	14	297	56	300	30	303
schwarz	12	250	48	260	40	261
Hispania	19	260	46	272	35	279
Northeast	16	295	57	290	27	300
Southeast	12	276	54	285	34	286
Central	15	292	57	298	28	296
West	12	283	50	298	39	297
Academic	13	303	55	302	33	304
General	16	267	55	282	29	278
Vocational/ Technical	15	277	49	263	36	286

* Durchschnittliche Leistung bezogen auf einen Bewertungsrahmen von 0-500

Tabelle 5: Durchschnittliche Leistungen nach dem Ausmaß der geographischen Unterweisung (RUSSEL 1990)

Staat	Anzahl der Interviews
Großbritannien	912
Frankreich	1.000
Bundesrepublik Deutschland	930
Italien	918
Schweden	991
Japan	1.335
Kanada	1.036
Mexiko	2.087

Tabelle 6: Anzahl der befragten Erwachsenen in den erfaßten Staaten (GEOGRAPHY 1988)

	Mehr Wissen %	Weniger %	Gleiches Wissen %	Weiß nicht %	Ingesamt %
Naturwissenschaften	50	27	16	7	100
Mathematik	49	23	21	7	100
Geschichte	38	37	15	10	100
Geographie	37	38	16	9	100
Fremdsprachen	22	60	11	7	100

Tabelle 7: Einschätzung des eigenen Wissen von Befragten in den USA im Vergleich zu Erwachsenen in anderen Staaten (GALLUP-Umfrage) (NATOLI 1988)

Staat	alle Personen	Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren
Schweden	11,6	11,9
BR.Deutschland	11,2	11,2
Japan	9,7	9,5
Frankreich	9,3	9,2
Kanada	9,2	9,3
USA	8,6	6,9
Großbritannien	8,5	9,0
Italien	7,6	9,3
Mexiko	7,4	8,2

Tabelle 8: Durchschnittliche Zahl der richtigen Antworten des Weltkarten-Tests (GALLUP-Umfrage) (NATOLI 1988)

Als Grundlage für die Befragung wurden eine Weltkarte, auf der 14 Staaten und zwei Ozeane zu benennen waren, und sieben Fragen ausgewählt. Die Ergebnisse des "Weltkarten-Tests" zeigt die Tabelle 8. In dieser sind die Staaten nach der durchschnittlichen Zahl der richtigen Antworten abfallend gereiht.

Auf die Frage nach der Einwohnerzahl der USA gaben 50 % der Befragten in Schweden eine richtige Antwort, in den USA nur 43 %. Bezogen auf die Altersgruppen von 18-24 Jahren waren es in den USA nur 32 % (vgl. Tabelle 9).

Bezüglich der Verbreitung des radioaktiven Fall-Outs nach der Katastrophe im Atomkraftwerk Tschernobyl zeigten die Befragungsergebnisse ein viel besseres Bild. 78 % der Befragten in den USA wußten darüber Bescheid, bei den jungen Erwachsenen (18-24 Jahre) war der Anteil aber nur 69 % hoch (vgl. Tabelle 10).

Staat	Total	Staat	Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren
Schweden	50	Schweden	46
Japan	50	Mexiko	46
Kanada	49	Kanada	42
Mexiko	45	BR.Deutschland	42
Frankreich	45	Japan	41
USA	43	Frankreich	35
BR.Deutschland	40	USA	32
Großbritannien	34	Großbritannien	32
Italien	32	Italien	25

Tabelle 9: Zahl der Erwachsenen (in %), welche die richtige Einwohnerzahl der USA wußten (NATOLI 1988)

Staat	Total	Staat	Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren
Schweden	94	Schweden	89
Großbritannien	84	Großbritannien	79
Japan	79	Frankreich	79
Frankreich	78	Japan	77
USA	78	BR.Deutschland	77
BR.Deutschland	76	Italien	77
Kanada	72	Kanada	70
Italien	69	USA	69
Mexiko	43	Mexiko	41

Tabelle 10: Zahl der Erwachsenen, die wußten, daß das globale Windsystem den radioaktiven Fall-Out von Tschernobyl verbreitete (NATOLI 1988)

Die Untersuchung, von der nur einige Fakten herausgegriffen werden konnten, kommt zu dem lapidaren Schluß, daß die Ergebnisse voll im Trend früherer Untersuchungen lägen und die Verschlechterung der Situation der Schulgeographie in den USA anhalte.

5. EINE ZUKUNFT FÜR DIE SCHULGEOGRAPHIE IN DEN USA?

Trotz der entmutigenden Ergebnisse über die geographisch relevante Bildung von USA-Bürgern sind viele Fachleute zuversichtlich, daß die Schulgeographie in den USA eine Zukunft hat. Vor allem die wirtschaftlichen Erfolge Japans haben in der Öffentlichkeit zu einem Meinungsumschwung geführt. Die USA dürfe nicht mehr in der Weltabgeschlossenheit der Zeit nach dem Vietnamkrieg verharren, sondern müsse sich bemü-

hen, ein Teil einer immer enger verflochtenen Welt zu sein. Um in dieser Welt bestehen zu können, müsse die Gesellschaft besser über fremde Länder Bescheid wissen. Dabei komme der Geographie eine Schlüsselrolle zu. Die konkrete Verbesserung der geographischen Bildung falle in die Zuständigkeit der einzelnen "boards of education" und müßte in erster Linie durch eine intensivere Ausbildung der Lehrer und durch verbesserte Lehr- und Lernmittel erreicht werden. Bei diesen Reformbestrebungen helfen die Berufsverbände, aber auch politische Gremien wie die "Conference of Governors" tatkräftig mit. Die "National Geographic Society" stellt pro Jahr 30 Mill. \$ zur Verfügung. Mit diesem Geld werden Filme produziert und Unterrichtsmaterialien hergestellt. Im Bereich der Lehrerfortbildung ist die "National Geography Awareness Week" das spektakulärste Ereignis. 1987 wurde sie nach der Zustimmung durch den Kongreß zum ersten Mal abgehalten. Im November 1990 fand sie zum Generalthema "Window on a Changing World" statt. Als Einladung wurden von der "National Geographic Society" Handreichungen an 125.000 Lehrer verschickt.

Eine wichtige Maßnahme zur Hebung der Bedeutung der Schulgeographie scheint verwaltungstechnischer Art zu sein: Einige Bundesstaaten wie Colorado, Indiana und Arizona verlangen Geographiekurse als Voraussetzung für die Zulassung zu Colleges und Universitäten. Dadurch kam es in Colorado schon zu einer zahlenmäßigen Steigerung der Geographiekurse. Nun liegt es an den Lehrern, diese Chance im Sinne der neuen Richtlinien zu nutzen. Wie unserer Studiengruppe aber bei Schulbesuchen in Colorado gezeigt wurde, bedeutet mehr Geographie einfach mehr Topographie-Drill. In einem Kurs in Humangeographie wurden die Kulturerdteile dadurch behandelt, daß das Familienleben, die Kochgewohnheiten und die Heiratsgebräuche der Menschen behandelt wurden. Nachhaltige Verbesserungen erhoffen sich viele Experten von einer Reform des Schulbuchwesens.

6. ZUSAMMENFASSUNG

Auch heute gibt es in den USA Schulen mit einem hervorragenden Angebot an Geographie-Kursen. Diese Einzelfälle können jedoch nicht die Tatsache verbergen, daß sich das Schulfach Geographie seit fünfzig Jahren auf Talfahrt befindet. Als Hauptgrund für diesen Bedeutungsverlust gilt die Zusammenfassung verschiedenster ehemals selbständiger Fächer unter dem Dach der "Social Studies". Dieses Fächerkonglomerat wird im Rahmen einer Lehrbefähigung unterrichtet. Die Weigerung der Schulgeographen, von Anfang an maßgeblich an der inhaltlichen Gestaltung der "Social Studies" mitzuarbeiten, erleichterte zusammen mit den unklaren Aussagen über Inhalt und Ziele des Faches die Verdrängung der Schulgeographie aus dem Fächerkanon der Schulen. Daraus resultiert die heute bestehende ungenügende Verankerung des Faches in den Lehrplänen und die äußerst mangelhafte Lehrerausbildung.

Die wirtschaftlichen Erfolge Japans in den USA und die seit Jahren sehr heftig geführte Debatte über eine Bildungsreform machten der amerikanischen Öffentlichkeit bewußt, daß die Geographie Wesentliches beitragen kann zu einer Orientierung in einer sich

immer enger verflechtenden Welt. Dieses "neue Geographie-Bewußtsein" der Gesellschaft stimmt die Berufsverbände der Geographie wie auch viele Politiker optimistisch, daß die Schulgeographie eine Zukunft hat.

7. LITERATURVERZEICHNIS

- BENNETT W. J. (1988), *American Education, Making It Work. A Report to the President and the American People.* Washington D.C. 60 S.
- GEOGRAPHY (1988), *An International Gallup Survey.* Princeton, New Jersey. 117 S.
- HIRSCH E.D. Jr. (1988), *Cultural Literacy.* New York. 251 S.
- JOINT COMMITTEE ON GEOGRAPHICAL EDUCATION (o.J.), *Guidelines for Geographical Education.* Washington D.C. 26 S.
- NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY (Hrsg.) *Update - a Geography Education Program.* Washington D.C. (erscheint zweimal jährlich).
- NATOLI S. J. (1986), *Careers in Geography.* Association of American Geographers. Washington D.C. 43 S.
- NATOLI S.J. (ed.) (1988), *Strengthening Geography in the Social Studies.* Washington D.C. 127 S.
- POWELL A. G. (1985), *The Shopping Mall High School - Winners and Losers in the Educational Marketplace.* Boston. 360 S.
- RUSSELL A. et al. (1990), *The Geography Learning of High-School Seniors.* US Department of Education. Washington D.C. 78 S.
- SENESE L. (1989), *The Educational Crisis and the Social Foundation of a Learning Society* (unveröffent. Manuskript). Boulder. 42 S.
- TRÜPER M. (1989), *Geographieunterricht in den USA.* In: *Geograph. Rundschau*, 4, S. 241-243.
- TYSON-BERNSTEIN H. (1988), *A Conspiracy of Good Intentions. America's Textbook Fiasco.* Washington D.C. 113 S.
- TYSON-BERNSTEIN H., WOODWARD A. (1986), *The Great Textbook Machine and Prospects for Reform.* In: *Social Education, the official journal of NCSS*, vol. 50, 1, S. 41-45. Washington D.C.
- US-DEPARTMENT of EDUCATION (1986) (1987) (1989), *State Education Performance Chart.* Washington D.C.
- WELTON D., MALLAN J. T. (1988), *Children and their World.* Boston. 529 S.

8. SUMMARY

Rainer Lidauer: The current situation of geography in schools in the USA

Today there are still schools in the US with an excellent course programme in geography. These individual cases, however, cannot conceal the fact that geography's role in the curriculum has changed significantly over the past fifty years. The major reason for this loss of influence has been the integration of various, formerly separate courses under the umbrella of social studies. The prominent representatives of geography, however, determined that their subject was not a social study. As a consequence, geographers were unable to achieve a major role in the social studies movement. Along with the problem

of a less-than-clear definition of geography this decision made it easier to oust it as a subject from the curricula of the schools. This has resulted in a dissatisfying role of geography in the social studies curricula and a very inadequate grounding in geography of teachers today.

The economic achievements of Japan in the US and the debate over active educational reforms in the past years have made it clear to the American public that geography can much contribute towards a better understanding of the rest of the world. This "new awareness of geography" in the US makes both geographical organizations and politicians optimistic that geography will play a more significant role in future curricula.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical
Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Mitteilungen der Österreichischen
Geographischen Gesellschaft](#)

Jahr/Year: 1991

Band/Volume: [133](#)

Autor(en)/Author(s): Lidauer Rainer

Artikel/Article: [Zur aktuellen Situation der Schulgeographie in den Vereinigten Staaten von Amerika \(USA\) 264-289](#)