

Cortina, Kai S.; Frey, Kristina

## **Privatschulen in den USA: Geschichte und aktuelle Kontroversen**

*Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 5, S. 701-715*

urn:nbn:de:0111-opus-42695

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Privatschulen*

*Kai S. Cortina/Achim Leschinsky/Thomas Koinzer*

Einführung in den Thementeil ..... 667

*Thomas Koinzer/Achim Leschinsky*

Privatschulen in Deutschland ..... 669

*Elisabeth Flitner/Agnès van Zanten*

Von der Konfessionsschule zum geschützten Sozialmilieu – Entwicklung und  
Funktionen des privaten Sektors im französischen Schulsystem ..... 686

*Kai S. Cortina/Kristina Frey*

Privatschulen in den USA: Geschichte und aktuelle Kontroversen ..... 701

*Geoffrey Walford*

Private Schools in England ..... 716

*Julian Dierkes*

Privatschulen und privatwirtschaftliche Zusatzschulen in Japan:  
Bildungspolitische Lückenbüßer und Marktlücke ..... 732

*Kai S. Cortina/Thomas Koinzer/ Achim Leschinsky*

Nachwort: Eine international informierte Prognose zur Entwicklung privater  
Schulen in Deutschland ..... 747

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema: „Privatschulen“ ..... 755

## *Allgemeiner Teil*

*Colin Cramer/Klaus-Peter Horn/Friedrich Schweitzer*

Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums  
im Urteil von Erstsemestern ..... 761

*Dagmar Hänsel*

„Erbe und Schicksal“. Rezeption eines Sonderschulbuchs ..... 781

*Matthias Proske*

Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem  
der Erziehung? ..... 796

## *Besprechungen*

*Peter Faulstich*

Käte Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens ..... 815

*Daniel Tröhler*

Robert Spaemann: Rousseau – Mensch oder Bürger ..... 817

*Josef Keuffer*

Vera Kaltwasser: Achtsamkeit in der Schule ..... 820

*Christian Beck*

Ralf Bohnsack: Qualitative Bild- und Videointerpretation ..... 823

*Claudia Peter*

Sven Körner: Dicke Kinder – revisited

Henning Schmidt-Semisch/Friedrich Schorb (Hrsg.): Kreuzzug gegen Fette ..... 825

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 830

Impressum..... U 3

Kai S. Cortina/Kristina Frey

# Privatschulen in den USA: Geschichte und aktuelle Kontroversen

**Zusammenfassung:** Das Privatschulwesen in den USA entwickelte sich auf Betreiben der katholischen Minderheit parallel zum strikt konfessionslosen öffentlichen Schulsystem. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts kommt es vermehrt zu Privatschulgründungen anderer, insbesondere fundamental-christlicher Religionsgemeinschaften. Gleichzeitig geht die Schülerzahl an katholischen Privatschulen kontinuierlich zurück, sodass der Gesamtanteil an Privatschülern stabil bei ca. 10% liegt. Der Zugang zur Privatschule ist durch die erheblichen Schulgeldzahlungen sozial selektiv und bietet für weite Kreise der Bevölkerung keine realistische Bildungsalternative zum staatlichen Schulwesen. Jüngere Entwicklungen lassen jedoch erkennen, dass sich die traditionell scharfe Trennung zwischen öffentlichem und privatem Schulsektor in den vergangenen 20 Jahren zu lockern beginnt.

## 1. Die aktuelle Bedeutung des Privatschulwesens in den USA

In den Vereinigten Staaten erfüllten im Schuljahr 2003–2004 ungefähr 10% der rund 50 Millionen Schüler in der Primar- und Sekundarstufe ihre Schulpflicht an einer Privatschule (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2007a, 2007b). Knapp die Hälfte davon besuchte eine katholische Privatschule, zwei Drittel der restlichen Schüler besuchte ebenfalls eine Privatschule, die von einer Religionsgemeinschaft betrieben wurde. Legt man die Anzahl der Schulen zugrunde, so machen Privatschulen knapp ein Viertel (24%) aller Schulen aus. Der Unterschied zwischen Schüler- und Schulanteil bedeutet, dass Privatschulen im Durchschnitt deutlich kleiner sind als öffentliche Schulen; 48% aller Privatschulen – im Vergleich zu 8% der staatlichen Schulen – haben weniger als 100 Schüler (vgl. Broughman/Swaim 2006). Entgegen dem allgemeinen Trend, wonach kleinere Schulen (vor allem *elementary schools*) im ländlichen Raum vorherrschen, sind Privatschulen ein Phänomen in den Ballungsräumen: 89% aller Privatschüler stammen aus den Großstädten und ihren Einzugsgebieten, obwohl in diesen Regionen nur knapp die Hälfte der Bevölkerung in den entsprechenden Altersgruppen lebt (vgl. Carper 2001; Cooper/Marcus/Weinberg 1999).

Privatschulen in den USA sind fast ausschließlich Ersatzschulen, d.h. sie haben den gleichen umfassenden Bildungsanspruch wie die Schulen des staatlichen Bildungswesens (vgl. Füssel/Leschinsky 2008). 90% aller Privatschulen folgen nach eigenen Angaben dem Primar- und Sekundarstufencurriculum des jeweiligen Bundesstaats (vgl. Broughman/Swaim 2006). Dies ist verständlich, wenn man bedenkt, dass nur wenige Kinder ihre gesamte Schullaufbahn im Privatschulsektor durchlaufen und Eltern nur dann bereit sind, das nicht unerhebliche Schulgeld zu zahlen, wenn dem Kind später an einer staatlichen *high school* oder im Übertritt auf das *college* keine Nachteile erwach-

sen (vgl. Cooper/Dondero 1991). Aus diesem Grund ist es auch üblich, dass Privatschulen sich freiwillig an den für staatliche Schulen verbindlichen standardisierten Tests beteiligen.

Für das Gros der Privatschulen dominiert in ihrer Außendarstellung (Webseiten, Elternhandreichungen) das „Curriculum +“ Prinzip, wonach die Schule das staatliche Curriculum (angeblich besser) vermittelt und darüber hinaus diejenigen Inhalte, die nach der Überzeugung der Anbieter im staatlichen Schulwesen zu kurz kommen, allen voran religiös-spirituelle Werteerziehung. Vergleichsweise gering sind Angebote mit dezidiert alternativ-pädagogischem Curriculum: Lediglich 4% aller Privatschüler und somit weniger als 0.5% der gesamten Schülerschaft besucht nicht-religiöse Privatschulen mit einem solchen Profil (überwiegend Montessori und Waldorf-Steiner). Allerdings finden sich Elemente alternativer Pädagogik vielfach auch an religionsgebundenen Privatschulen, insbesondere Elemente der Montessori-Pädagogik im Primar-schulbereich.

Abgesehen von privaten sonderpädagogischen Einrichtungen gibt es zu den privaten Ergänzungsschulen, wie sie in Deutschland vor allem in der beruflichen Bildung existieren (z.B. Berufsfachschulen, vgl. Baethge 2008) in den USA kein Äquivalent, weil die berufliche Bildung anders strukturiert ist. Sie erfolgt überwiegend an öffentlichen und privaten *community colleges*, deren Angebote breit streuen – von Erwachsenenbildung im Sinne der Volkshochschule über zertifizierte Berufsausbildungsgänge bis hin zu Kursangeboten, deren Abschluss nach zwei Jahren voll auf eine vierjährige Hochschulausbildung zum Bachelor angerechnet werden kann (*Associate Degree*).

Vergleicht man das demografische Profil, so bedienen Privatschulen in den USA eine ausgelesene Schülerschaft (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2007a, 2007b). Während an nahezu allen staatlichen Schulen Kinder mit spezifischem Förderbedarf (*individual education plan*) unterrichtet werden, trifft dies auf weniger als die Hälfte der Privatschulen zu. Der Anteil von Schülern aus ethnischen Minderheiten liegt bei knapp 40% an staatlichen Schulen, verglichen mit unter 25% an Privatschulen. Besonders gravierend ist der Unterschied im Anteil der Schüler mit schwarzer Hautfarbe (17% vs. 9%), sowie solche lateinamerikanischer Herkunft (18% vs. 8%). Der Anteil von Schülern asiatischer Abstammung ist hingegen an Privatschulen höher (4% vs. 6%). Die Lehrerschaft ist an Privatschulen im Durchschnitt jünger und entsprechend kürzere Zeit als Lehrer tätig: der Anteil von Lehrern mit mehr als 4 Jahren im Schuldienst liegt an staatlichen Schulen bei 82%, an Privatschulen bei 68%. Die Zahl der unterrichteten Unterrichtsstunden wie auch die (geschätzte) Wochenarbeitszeit unterscheidet sich hingegen nicht. Lehrer an Privatschulen verdienen im Durchschnitt deutlich weniger als solche an staatlichen Schulen, dies allerdings mit erheblich größerer Variabilität je nach Region, Schulart und Schulgröße, wobei kleine, nicht-katholische Schulen mit religiöser Anbindung auch bei Kontrolle der Berufserfahrung das Schlusslicht bilden.

## 2. Historischer Hintergrund

Die Geschichte des amerikanischen Privatschulwesens nimmt ihren Ausgang im 16. Jahrhundert mit der Gründung der ersten Missionarsschulen in Florida und Louisiana, die der Einrichtung der *town schools* in Neuengland als Vorläufer der öffentlichen Schulen zeitlich vorausgingen (vgl. Cooper/Dondero 1991). In der Kolonialzeit, aber auch nach der Unabhängigkeit bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts war die Unterscheidung in privat (= religiös) und staatlich im Schulwesen gegenstandslos, weil die Gründung und der Unterhalt einer Schule der vereinten Kräfte und Finanzen kirchlicher, öffentlicher und privater Institutionen bedurfte. Um die Finanzen zu sichern, waren die Schulen erstaunlich kreativ: Von Sondersteuern über private Förderklubs bis hin zu regelmäßigen Lotterieveranstaltungen und Einkünften aus Lizenzierung lokaler Jagdgründe reicht die Palette. Schulgeld (bzw. im Winter ein Obolus für das Feuerholz) wurde von vielen Schulen erhoben, auch solchen, die überwiegend aus lokalen Steuern finanziert wurden. In den Kolonien gab es kein staatliches Monopol im Schulwesen und auch kein besonderes Interesse daran. Im frühen 18. Jahrhundert sahen vor allem die Mittleren Kolonien (heutige Bundesstaaten New York, New Jersey und Pennsylvania) einen massiven Zustrom von Einwanderern aus unterschiedlichsten Regionen und damit auch Religionen Nordeuropas. Da die Siedlergemeinden ethnisch homogen blieben, waren die Schulen alle konfessionell, überwiegend protestantisch in den unterschiedlichsten Spielarten (holländisch-reformiert, lutherisch, mennonitisch, Amish, Quaker etc.).

In der von der Aufklärung stark beeinflussten Unabhängigkeitsbewegung wurde zwar der Bedarf an einer Schulbildung aller Kinder von nahezu allen politischen Vordenkern und einflussreichen Personen gesehen (unter ihnen die späteren Präsidenten George Washington und Thomas Jefferson), auf die tatsächliche Schulentwicklung hatte dies aber zunächst keinen Einfluss. Mit der Unabhängigkeit setzte sich die staatliche Unterstützung von Schulen aus Steuermitteln langsam durch, wobei die Mittel in der Regel an die Bedingung geknüpft waren, arme Schüler kostenlos zu unterrichten.

Erst mit der beginnenden Industrialisierung und der damit einhergehenden Urbanisierung Mitte des 19. Jahrhunderts, gepaart mit der irischen Einwanderungswelle, die den Katholizismus in vielen Bundesstaaten in weniger als zwei Jahrzehnten zur häufigsten Konfession machte, begann sich die Trennung zu vollziehen, die bis in die 1960er Jahre das Bild des Schulwesens in den USA prägen sollte. Auf der einen Seite die einheitliche staatliche Schule, die durch die Betonung der nationalen Identität auch sozial integrierend wirken sollte und auf der anderen Seite die katholische Kirche, deren Skepsis gegenüber dieser Schulreformbewegung (*common school movement*) in der Gründung und dem massiven Ausbau des katholischen Privatschulwesens mündete. Begleitet und verstärkt wurde die sich abzeichnende Spaltung durch eine zunehmend antikatholische Stimmung in der traditionell protestantischen Bevölkerungsmehrheit. Dieser schwelende Konflikt trug nicht unerheblich dazu bei, dass in vielen Bundesstaaten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Alimentierung von Privatschulen durch Steuermittel zugunsten des Ausbaus der vorgeblich religionsneutralen staatlichen Schu-

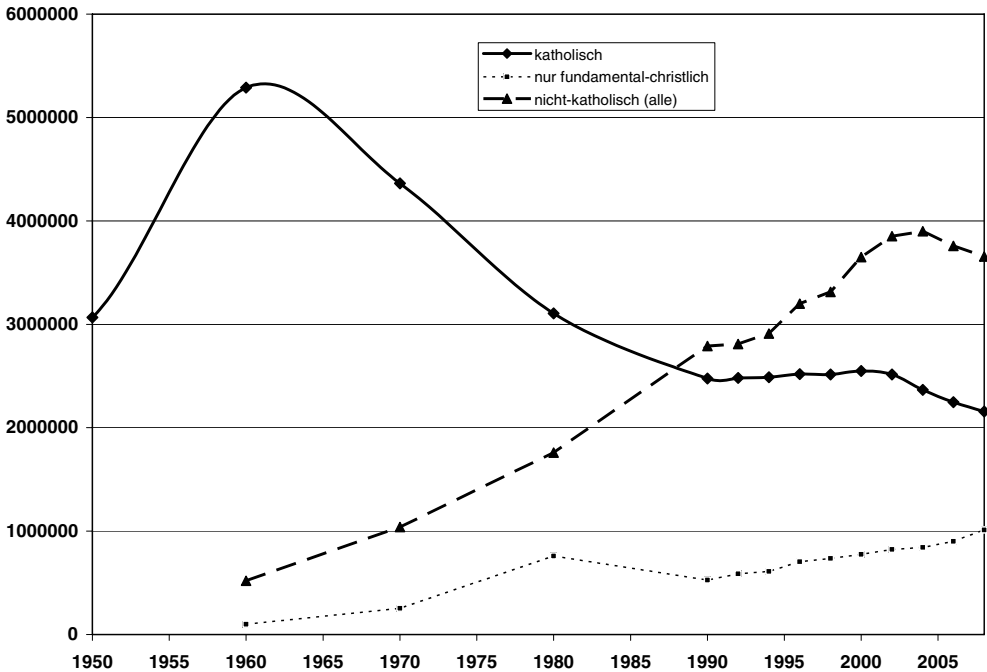
len untersagt wurde. Durch die Integration der vormals unabhängigen weiterführenden Schulen wurde das kostenlose staatliche Schulwesen zum Symbol gesellschaftlichen Fortschritts und nationaler Integration. An der Schwelle zum 20. Jahrhundert besuchten 92% aller Schüler staatliche Schulen (vgl. Carper 2001).

Das Blatt wendet sich erst zugunsten der Privatschulen in den 1920er Jahren, als das Verfassungsgericht in drei kurz aufeinander folgenden Grundsatzurteilen die Freiheitsrechte des Individuums (hier: der Eltern) gegen die faktisch erzwungene Normierung der Erziehung durch das staatliche Schulwesen stärkte. Ausgangspunkt für den ersten wichtigen höchstrichterlichen Sieg der Privatschulen (*Meyer vs. Nebraska*) war der Versuch, die englische Sprache nicht nur zur verbindlichen Verkehrssprache in der Schule zu machen, sondern Instruktion in anderen Sprachen an allen Schulen zu verbieten. Das wäre das Ende für viele lutherische, aber auch katholische Schulen gewesen, für die deutsches Brauchtum und die deutsche Sprache Kern ihrer Identität ausmachten. Bedeutender noch war das zweite Grundsatzurteil (*Pierce vs. Society of Sisters*), das ein Gesetz in Oregon für nichtig erklärte, wonach die Schulpflicht ausschließlich an staatlichen Schulen erfüllt werden konnte mit der Begründung, nur so könne man die Erziehung zu guten Staatsbürgern garantieren. Privatschulen wären so zu Abend- und Sonntagschulen degradiert worden. Die indirekte Unterstellung, Privatschulen wären nicht imstande, Kinder zu guten Staatsbürgern zu machen, ist ein klarer Ausdruck des damals verbreiteten anti-katholischen Vorurteils. Die dritte Entscheidung (*Farrington vs. Tokushige*) ähnelt in der Substanz der ersten. Auch hier wurde das Recht bestätigt, in einer Fremdsprache zu unterrichten (hier Japanisch auf Hawaii), allerdings basierend auf einem anderen Verfassungszusatz.

Die höchstrichterliche Rechtsprechung bildet auch die Grundlage für das sogenannte *home schooling*, das in allen 50 Bundesstaaten grundsätzlich zulässig ist, da nach herrschender Rechtsauffassung der Staat zwar Standards für die Schulausbildung festlegen kann, aber nicht, wo Kinder diese erhalten. Nach seriösen Schätzungen (amtliche Statistiken existieren nicht) werden knapp 1 Million Kinder – überwiegend aus religiösen Gründen – in den USA zu Hause unterrichtet. „Zu Hause“ darf man dabei nicht als beliebiges Unterrichten durch die Eltern verstehen. Die meisten Bundesstaaten verlangen einen Qualifikationsnachweis der Lehrperson und eine Erläuterung, welches Curriculum bzw. Lehrbuch verwendet wird. Schulbuchverlage haben den Markt längst entdeckt und spezialisierte Lehrbücher entwickelt. Da sich viele Eltern lokal zu *home schooling* Gemeinschaften zusammentun und eine Lehrkraft hierfür einstellen, sind die Grenzen zwischen *home schooling* und Privatschule durchaus fließend.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts lag die katholische Privatschule klar im Trend. Sie war in der Regel stark in die Kirchengemeinde integriert und dadurch sehr erfolgreich in der Bindung katholischer Eltern. Das pluralistisch-säkulare Profil der Primär- und Sekundarschulerziehung in den USA war vor allem den katholischen Immigranten fremd, die nun nicht mehr, wie im 19. Jahrhundert aus katholischen Hochburgen in Europa stammten (Irland, Italien, Polen), sondern zunehmend aus Lateinamerika mit dem Südwesten der USA als neues Hauptsiedlungsgebiet. Katholische Privatschulen wurden Anfang der 1960er Jahre zudem auch für protestantische weiße Eltern attraktiv,

die der vor allem im Schulsystem forcierten Rassenintegration reserviert bis ablehnend gegenüber standen. Das Jahr 1965 markiert den Scheitelpunkt der Popularität der Privatschulen (mit einem Rekordanteil von 15%), die zu diesem Zeitpunkt zu weit mehr als drei Viertel (87%) katholisch waren (siehe Abbildung 1). In den Folgejahrzehnten gingen die Schülerzahlen an katholischen Privatschulen nahezu linear zurück und haben sich seit der Jahrtausendwende auf der Hälfte des Rekordstandes eingependelt. Der Anteil der Privatschüler insgesamt hingegen war lediglich bis Ende der 1970er Jahre rückläufig, nahm dann aber wieder leicht zu, und oszilliert seit den 1980er Jahren nur unsystematisch um die 5 Millionen Marke.



Quelle: U.S. Department of Education/NCES, *Private School Universe Survey*, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Abb. 1: Schüler in Privatschulen nach Jahr und Schultyp

Diese Entwicklung erklärt sich durch zwei weitgehend unabhängige Trends in der US-amerikanischen Bevölkerung. Zum einen geht sie zurück auf die auch in allen westeuropäischen Ländern beobachtbare Säkularisierung. In den USA wird dieser Trend verstärkt durch die erodierende Gemeindebindung aufgrund hoher (beruflich bedingter) Mobilität sowie eine „Beruhigung“ in der öffentlichen Auseinandersetzung um die Rassenintegration im Schulwesen. Dieser Trend erklärt den kontinuierlichen Rückgang der Schülerzahlen an katholischen Privatschulen (vgl. Cooper 1984, 1988). Es erklärt auch,



warum die katholische Privatschule nicht spürbar von der Vielzahl von Studien profitieren konnte, die ihr in den 1980er Jahren im Vergleich zur staatlichen Schule ein besseres Schulklima, stärkere Förderung von Minderheiten und insgesamt ein leicht höheres Leistungsniveau bescheinigten (vgl. Coleman/Hoffer 1987; Coleman/Hoffer/Kilgore 1982; Lee/Bryk 1986). Andererseits hatten die katholischen Privatschulen auch keinen rapiden Rückgang in den Schülerzahlen zu verzeichnen, als die katholische Kirche wegen sexueller Misshandlung von Schutzbefohlenen monatelang negative Schlagzeilen machte.

Dieser negative Säkularisierungstrend wird überlagert durch ein bislang auf die USA begrenztes Phänomen – das Erstarren der fundamental-christlichen Erweckungsbewegung. Anfang der 1970er Jahre kam es zu einer geradezu explosionsartigen Zahl von privaten Schulneugründungen, deren Zielsetzung die christliche Erziehung im Sinne der „*born-again*“ Bewegung ist. Die Schülerzahl an Privatschulen, die dieser Bewegung zuzurechnen ist, hat sich in weniger als 20 Jahren versechsfacht und wurde bereits Mitte der 1980er Jahre auf rund 1 Millionen geschätzt. So spektakulär die Zuwachszahlen in den Schul- und Schülerzahlen im Bereich dieser radikal-evangelikalischen Strömung anmuten mögen, so zeigen auch fast alle anderen, eher gemäßigt-protestantischen Privatschulen im gleichen Zeitraum erstaunliche Zuwächse (calvinistische, lutherische, Quaker, anglikanisch-episkopal etc.). Dieser Globaltrend legt den Schluss nahe, dass die reformierten Kirchen, die ganz wesentlich an der Staatsgründung und der Entwicklung des zivilen Lebens in den USA beteiligt waren, sich im 20. Jahrhundert von der Idee einer einheitlichen staatlichen Schule als zentrale Integrationsinstitution zunehmend distanzieren und sich stattdessen in einer partikularen religiös-wertgebundenen (Privat-)Schulerziehung engagieren. Was oberflächlich wie eine Diversifizierung des Privatschulangebots aussieht lässt sich somit auch als Erosion des US-amerikanischen Bildungskonsenses deuten, der seinen Ursprung in der amerikanischen Aufklärung hatte (vgl. Cooper 1984; Cooper/Dondero 1991). Allerdings darf man nicht vergessen, dass sich der Privatschulanteil langfristig bisher nicht erhöht hat und sich solche Erwägungen vor dem Hintergrund des erstaunlichen Siegeszugs der *American public school* deutlich relativieren.

Der öffentliche Diskurs und die juristische Auseinandersetzung um die religionsgebundenen Privatschulen in den USA lassen sich im historischen Rückblick im Sinne der klassischen Unterscheidung in Freiheit *von* der Religion und Freiheit *zur* Religion einordnen (vgl. Cooper/Marcus/Weinberg 1999). Wie in vielen anderen westeuropäischen Ländern auch basiert die Identität der *public school* auf dem Grundsatz der Freiheit „von der“ Religion. Anders als in anderen Ländern ist dieser Grundsatz in den USA jedoch gepaart mit der fast an Beschwörung grenzenden Betonung von Vielfalt (*diversity*) als Wert und nationale Stärke. *Diversity* bezieht sich dabei auf die ethnische Herkunft von Schülern und Lehrern und im kulturellen Erbe wird Religion – mitunter mühsam – ausgespart. Die katholische Privatschulbewegung war von Anbeginn getragen von der Idee der Freiheit „zur“ Religion mit der Begründung, dass sich Schulbildung und christliche Erziehung nicht künstlich trennen lassen. Religionsfreiheit im Bildungsbereich bedeutet dann, dass jede Religionsgemeinschaft frei ist, ihre eigenen Schulen zu unterhal-

ten, solange sie nicht die Freiheit anderer einschränken (z.B. dadurch, dass sie Intoleranz gegenüber anderen Religionen vermitteln).

Die radikal-evangelikalische Bewegung hat die Freiheit zur Religion geschickt für ihre Zwecke genutzt und um die Evolutionstheorie eine fundamentalistische Diskussion entfacht, wonach das naturwissenschaftlich-analytische Denken mit christlichen Überzeugungen als unvereinbar gilt. Die aus theologischer und naturwissenschaftlicher Sicht völlig überzogene Kritik an der staatlichen Naturwissenschaftsdidaktik ist deutlich instrumentalisiert und wird daher solange weiter bestehen, wie sie christliche Eltern verunsichert und fundamental-christlichen Schulen Zulauf beschert.

### 3. Privatschulfinanzierung

Im Unterschied zu westeuropäischen Schulsystemen ist eine staatliche Alimentierung der Privatschulen als Ersatzschulen in fast allen Bundesstaaten gesetzlich untersagt und ist im Falle religionsgebundener Schulen nach höchstrichterlicher Auffassung auch verfassungswidrig (vgl. Carper 2001). Das bedeutet allerdings nicht, dass den Privatschulen keine staatlichen Mittel zufließen. Der sogenannte *establishment clause* des ersten Verfassungszusatzes untersagt zwar die Finanzierung einer privaten Schule, nicht aber staatliche Zuwendungen an bedürftige Schüler mit der einer als gemeinnützig anerkannten Privatschule als Treuhänder. So kommt es, dass alle privaten Förderschulen de facto staatlich finanziert sind ohne Teil des staatlichen Schulwesens zu sein.

Von Bedeutung für die privaten Ersatzschulen ist die Unterscheidung von staatlicher Schul- und Schülerfinanzierung vor allem für die Bundesmittel, die für Kinder aus ökonomisch schlecht gestellten Familien zur Verfügung stehen (*Title 1* des „*Elementary and Secondary Education Act*“, ESEA). Alle Schulen, also auch Privatschulen, mit einem Mindestanteil von rund 40% förderungsberechtigter Schüler, können diese Mittel beantragen. Allerdings ist die Vergabe der Mittel an föderal-staatliche Auflagen gebunden, die seit der dritten Novelle des ESEA durch den *No-Child-Left-Behind Act* (NCLB) im Jahre 2001 eine systematische Dokumentation des Lernfortschritts durch standardisierte Leistungstests verlangt.

In den vergangenen zwei Legislaturperioden (2000–2008) ist die politisch konservative Handschrift der Bundesregierung in Washington daran deutlich zu erkennen gewesen, dass Gesetzesinitiativen für den Bildungssektor explizite Regelungen beinhalten, die dafür Sorge tragen, dass auch Privatschulen (genauer: Privatschüler) in den Genuss der Fördermittel kommen. Schutz und Ausbau des Privatschulwesens ist ein prominentes Anliegen der Republikanischen Partei, was sich am deutlichsten in der Kontroverse um die Schulgutscheine (*voucher*) zeigt, auf die weiter unten ausführlicher eingegangen wird.

## Schulgeld

Trotz vielfältiger indirekter staatlicher Fördermittel ist und bleibt das Schulgeld die größte und einzig verlässliche Finanzierungsquelle aller Privatschulen in den USA. Die tatsächliche Höhe des Schulgelds richtet sich in erster Linie nach dem Profil der Schule, der Region und der Schulstufe. Ob und in welchem Ausmaß die Einkommensverhältnisse der Eltern Berücksichtigung finden, bleibt der einzelnen Schule überlassen und hängt stark von der finanziellen Situation der Schule und der allgemeinen Marktsituation ab. Nicht selten haben etablierte Privatschulen einen Förderverein mit angegliederter Stiftung, deren Kapitalerträge für Stipendien genutzt werden, insbesondere für Schüler aus armen Elternhäusern, die durch gute Schulleistungen auffallen. Für die große Mehrheit der Eltern aber bedeutet die Entscheidung für eine Privatschule eine spürbare und bei nur einem erwerbstätigen Elternteil mitunter erhebliche finanzielle Belastung. Tabelle 1 gibt hierzu einige Anhaltspunkte. Im Grundschulbereich, d.h. in der Regel bis Klasse 6 sind die Kosten der religiös gebundenen Schulen mit \$250 pro Monat vergleichsweise moderat. Allerdings wird eine „aktive Beteiligung“ am Gemeindeleben erwartet, was in den USA, wo Kirchensteuern unbekannt sind, als Chiffre für Geldzuwendungen zu lesen ist, wenn man nicht die Zeit hat, sich ehrenamtlich zu engagieren. Erheblich teurer sind nicht-religiös alternative Privatschulen, was sich nur zum geringeren Teil daraus erklärt, dass diesen Schulen keine direkten Finanzhilfen einer großkirchlichen Institution zukommen. Die Hauptursache liegt in der pädagogisch intensiveren Betreuung an Montessori und Waldorf Schulen mit einem Schüler-Lehrer Verhältnis von 8 : 1 im Vergleich zu 12 : 1 bei den sonstigen Privatschulen und 15 : 1 an staatlichen Schulen (U.S. Department of Education/NCES 2007a, 2007b).

In der Sekundarstufe I steigt das Schulgeld an den katholischen Privatschulen spürbar an, während es an den sonstigen religionsgebundenen Schulen, insbesondere den fundamental-christlichen eher absinkt. Alternativpädagogische Schulen mit einem Schulgeld von durchschnittlich mehr als \$1000 im Monat werden für die große Mehrzahl von Familien mit nur einem Einkommen schlichtweg unbezahlbar. Es ist daher kein Zufall, dass z.B. „reine“ Montessorischulen ein Phänomen bildungsbürgerlicher Hochburgen sind, insbesondere der Universitätsstädte.

Privatschule	Grundschule	Sekundarschule	Stadt-Land Unterschied
Katholisch	2900	5200	400
Sonstige Religion	3000	2800	700
Säkular/Alternativ	6400	13300	400

Quelle: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Schools and Staffing Survey (SASS), „Private School Data File“, 2003–04.

Tab. 1: Höhe des jährlichen Schulgelds (Medianwerte für das Schuljahr 2003–04, ohne Verpflegung, in US\$)

In ländlichen Gegenden ist das Schulgeld 5–10% geringer, wobei das Gefälle bei den nicht-katholischen religiös gebundenen Schulen auffallend groß ist. Dahinter verbirgt sich der missionarische Eifer der fundamental-christlichen Kirchen, die das Privatschulwesen in denjenigen Regionen massiv ausbauen, in denen sie sich in den vergangenen Jahrzehnten am erfolgreichsten ausbreiten konnten – in den ländlichen Regionen der Südstaaten.

#### 4. Privatschulen und Schulaufsicht

Das Fehlen einer föderalen oder bundesstaatlichen Grundfinanzierung bedeutet keine vollständige Unabhängigkeit vom staatlichen Bildungswesen. Privatschulen bedürfen staatlicher Genehmigung und unterliegen in allen Bundesstaaten einer – wenn auch vergleichsweise begrenzten – Aufsicht durch den Schulrat des Schulbezirks (*superintendent*). Die Regelungen variieren von Bundesstaat zu Bundesstaat erheblich, doch wird im Allgemeinen verlangt, dass für alle angebotenen Jahrgangsstufen vergleichbare Schulfächer mit ähnlichen Inhalten unterrichtet werden. Viele Staaten legen der Genehmigung Richtlinienkataloge zugrunde, die sich von der Gebäudesicherheit bis zum verbindlichen Kerncurriculum erstrecken. Lehrer an Privatschulen müssen eine Minimalqualifikation nachweisen (z.B. einen Bachelor-Abschluss), brauchen aber im Unterschied zur Tätigkeit an öffentlichen Schulen kein staatlich anerkanntes Lehrertifikat. Da eine direkte öffentliche Finanzierung ausgeschlossen ist, besteht spürbare staatliche Kontrolle de facto nur zum Zeitpunkt der Gründung einer Privatschule. Im weiteren Verlauf gibt es für den Staat wenig unmittelbaren Anlass, z.B. die Einhaltung des Kerncurriculums oder die Lehrerqualifikation regelmäßig zu prüfen, weil diese Kontrolle der freie Markt übernimmt.

Die wichtigsten Kontrollfunktionen nehmen die Vielzahl von (Dach-)Verbänden und selbstverwalteten Akkreditierungseinrichtungen wahr. Das *National Center for Educational Statistics* (NCES) weist landesweit allein 38 relevante Dachorganisationen aus, die tatsächliche Zahl dürfte annähernd doppelt so hoch sein. Die Kategorie „Andere“ ist fast so groß wie die größte Einzelorganisation, die *National Catholic Educational Association* (NCEA). Nahezu alle katholischen Privatschulen (mit über 90% der katholischen Privatschüler) sind Mitglied der NCEA, die mit Abstand größte und daher politisch einflussreichste Organisation, gefolgt von der *Association of Christian Schools International* (ACSI) der evangelikal-fundamentalistischen Schulen. Die *National Association of Independent Schools* (NAIS), bzw. die Organisationen, aus denen sie 1964 hervorging, vertreten vor allem die Interessen der traditionellen und eher sozial und akademisch exklusiven Privatschulen der Ostküste, sowie der katholischen Privatschulen, die von einem Orden geführt werden.

Am Wandel der Mitgliedschaft im NAIS lässt sich die Pluralisierung der Privatschulen deutlich ablesen. Die Zahl der Privatschulen mit traditionellem Profil (z.B. geschlechtergetrennte Internate) ist seit Jahrzehnten rückläufig. Dies zwang den NAIS, sich für andere Privatschulen zu öffnen mit dem Effekt, dass selbst in dieser Dachorga-

nisation das Stammklientel nun in der Minderheit ist. Die Privatschulen mit alternativpädagogischem Profil haben ihre entsprechenden nationalen Organisationen (z.B. *American Montessori Society*, *Association of Waldorf Schools of North America*), sind aber in aller Regel gleichzeitig Mitglied in einem oder mehreren großen Dachverbänden.

Die Mitgliedschaft in einer nationalen Dachorganisation setzt im Allgemeinen die Akkreditierung durch einen regionalen Verband voraus, wobei durchaus nicht alle Akkreditierungsinstitutionen von allen Dachorganisationen anerkannt werden. Informierte Eltern, die eine Privatschule für ihre Kinder erwägen, erfahren daher bereits viel über eine Schule, wenn sie die Akkreditierung und Mitgliedschaften der in Frage kommenden Schulen studieren. Privatschulen ohne weithin anerkannte Akkreditierung haben am Markt keine Überlebenschance. Die Akkreditierung bezieht sich besonders auf die Qualifizierung und Weiterbildung des Lehr- und Führungspersonals sowie das professionelle Management der Mitgliedsschulen.

## 5. Aktuelle Kontroversen und Trends

### *Diskriminierung*

Es ist angesichts der Höhe des Schulgelds offenkundig, dass die Privatschule in den USA keine Institution ist, die soziale Ungleichheit im Generationenwechsel abbaut und die demografischen Daten scheinen dies zu unterstreichen. Doch ist soziale Ungleichheit in den USA bekanntlich stark mit ethnischer Diskriminierung verbunden und es ist nicht von der Hand zu weisen, dass das heutige Privatschulwesen in den USA – mit wenigen Ausnahmen – keine exklusiven Einrichtungen der (weißen) Eliten mehr sind. Im Gegenteil: Privatschulen werben mit der ethnischen Vielfalt ihrer Schülerschaft und spielen dies gegen die *public school* subtil aus. Man muss schon sehr genau hinschauen, um die indirekte ethnische Diskriminierung zu erkennen. Denn Privatschulen sind trotz ethnischem Mix in der Schülerschaft besonders dann für Eltern der weißen Bevölkerungsmehrheit attraktiv, wenn der Minderheitenanteil unter demjenigen der staatlichen Schule des Bezirks liegt (vgl. Sikkink/Emerson 2007). Dies trifft insbesondere für höher gebildete Eltern zu – überraschend, wenn man bedenkt, dass diese Sozialschicht im Allgemeinen als sehr liberal gilt. Der Grund für den Effekt und das Verhalten der gebildeten Eltern geht darauf zurück, dass Privatschulen frei sind, Schüler zu akzeptieren oder abzulehnen. Viele Schulen selektieren Schüler aufgrund gezeigter Schulleistungen und Schulleistungstests. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sie mit dem Schulerfolg und den Übergangsquoten aufs College als Qualitätsindikator für ihr Schulkonzept werben und diese Statistik gefährdet wird durch die Aufnahme von Risikoschülern, die nun mal überzufällig aus der Unterschicht und aus schwarzen oder lateinamerikanischen Familien stammen.

## Schulgutscheine

Das politische Tauziehen um die Privatschule hat in der Reagan-Ära (1981–1989) eine deutliche Akzentverschiebung erfahren. Die Diskussion um Religions-, Kultur- und Wertfragen wurde zunehmend von der Effektivitätsdebatte verdrängt, nicht zuletzt ausgelöst durch die vergleichenden Schulleistungstudien, die einen, wenn auch nur leichten, Vorsprung der (katholischen) Privatschulen auch bei Kontrolle der Eingangsselektivität belegten – erneut bestätigt durch eine jüngere Studie im Auftrag des Erziehungsministeriums (vgl. Braun u.a. 2006; Braun 2007). Konservative Politiker hatten schon damals sofort die passende Erklärung parat: Die übermäßig bürokratische *public school* und ihre Obsession mit „*desegregation*“ und Abhängigkeit von den mächtigen Lehrer-gewerkschaften habe durch ihre Monopolstellung den eigentlichen Kernauftrag, nämlich die Vermittlung von Wissen, vernachlässigt. Die Republikanische Partei griff daraufhin eine alte Idee wieder auf, um durch Konkurrenz Reform zu erzwingen: den *school voucher* (Schulgutschein). Die zunehmende Umsetzung dieser Idee markiert den Anfang vom Ende einer klaren Trennung zwischen *public* und *private school* in den USA.

Die Idee des Schulgutscheins ist denkbar einfach: Eltern, die ihre Kinder ansonsten in eine nachweislich schlechte öffentliche Schule schicken müssen, können stattdessen einen Schulgutschein bekommen, von dem sie das Schulgeld an einer Privatschule ihrer Wahl (teilweise) bezahlen können. Diese Möglichkeit zu Abstimmung mit den Füßen soll zweierlei bewirken: Zum einen den Eltern Wahlfreiheit geben und zum anderen die staatlichen Schulen zur Qualitätsverbesserung zwingen. Der erste Vorstoß, Schulgutscheine einzuführen, verlief in den 1980er Jahren im Sande, weil sich ein massiver Widerstand bildete, nicht nur, wie zu erwarten, in den Lehrgewerkschaften und -verbänden, sondern auch unter den politisch Gemäßigten, denen die plötzliche Sorge der konservativen Regierung in Washington um die Wahlfreiheit farbiger Arbeitereltern unglaubwürdig erschien (vgl. Boyd 2007). Auch die Rechtsprechung stellte die Langmut von Gutschein-Proponenten deutlich auf die Probe. Die grundsätzliche Vereinbarkeit mit der Verfassung wurde erst 2002 in einer denkbar knappen Entscheidung höchststrichterlich festgestellt.

Wirklich Schwung bekam die Gutschein-Idee erst wieder im Jahre 2001 unter der NCLB Gesetzgebung, in der zum einen erstmals Kriterien festgelegt wurden, was eine „versagende“ Schule (*failing school*) definiert und die zum anderen festlegte, ab wann ein Schuldistrikt Schulgutscheine anbieten muss, wenn er vermeiden will, von allen föderalen Zuwendungen suspendiert zu werden.

Verglichen mit der leidenschaftlichen Debatte um ihre Auswirkungen sind *school voucher* insgesamt betrachtet bis heute von marginaler Bedeutung geblieben mit landesweit weniger als 200.000 Schülern, die über Gutscheine eine Privatschule besuchen. Viele dieser Schüler sind auch nicht von einer öffentlichen auf eine private Schule gewechselt, sondern ihr bereits bestehender Privatschulbesuch wurde nun durch das Programm aus Steuermitteln subventioniert. Befürworter sehen darin keine Niederlage, sondern weisen darauf hin, dass die Eltern mit ihren Steuern zuvor die staatlichen Schu-

len mitfinanzieren und ohne Gutscheine für die Schulausbildung ihrer Kinder doppelt bezahlen müssen. Dass der Schulgutschein damit der Entsolidarisierung der Gemeinschaft Vorschub leistet, steht auf einem anderen Blatt.

Die geringe Gesamtzahl von Schulgutscheinen in den USA verdeckt allerdings die Bedeutung von *voucher*-Programmen in den wenigen Regionen, wo sie aktiv und über NCLB hinausgehend implementiert sind. In Milwaukee, Wisconsin, liegt der Anteil von Voucher-Schülern bei über 25% und auch liberale Skeptiker erkennen an, dass die Einführung durchaus positive Rückwirkungen auf das staatliche Schulwesen hatte (vgl. Lubienski/Weitzel/Lubienski 2009). Aber es ist dennoch unwahrscheinlich, dass Schulgutscheine helfen werden, das soziale Gefälle in den USA merklich abzubauen. Denn der Voucher deckt selten die kompletten Kosten einer Privatschule ab, was die tatsächliche Wahlfreiheit armer Eltern empfindlich einschränkt. Zudem ist das Angebot an Privatschulen in ärmlichen Gegenden gering und in der Regel ausschließlich religiös motiviert mit fraglicher akademischer Qualität bei schwacher Akkreditierung. Denn man darf nicht vergessen, dass in vielen Bundesstaaten die Ausbildungsstandards für Privatschulen minimal sind und es daher die Akkreditierung ist, die Standards definiert und Weiterbildung fördert. Der florierende Markt mit tatsächlich guten Privatschulen ist faktisch auf Regionen mit einem überdurchschnittlichen Anteil bessergestellter Familien begrenzt, in denen sich dann eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Privatschultypen auch mit alternativpädagogischen Konzepten findet.

Die Zahl und Vielfalt der Privatschulen in einer Region korreliert aber nicht nur positiv mit der Prosperität der Bevölkerung sondern auch mit der Qualität der staatlichen Schulen in Hinblick auf Ausstattung und akademische Leistungen der Schüler. Dies ist vor allem in der negativen Umkehrung von bildungspolitischer Bedeutung. In den notorischen Problemregionen mit hoher Arbeitslosigkeit, niedrigem Steueraufkommen und ethnischen Spannungen sind die wenigen vorhandenen Privatschulen zwar vermutlich besser als die öffentlichen Schulen im Distrikt, haben aber letztlich die gleichen Probleme: Auch ihnen fehlt das nötige Geld, um gute Lehrer einzustellen bzw. zu halten, da sie das Schulgeldniveau am niedrigen Einkommensniveau interessierter Eltern orientieren müssen.

### *Charter School*

Auch wenn sie auf den ersten Blick wenig mit den *private schools* zu tun haben, ist die autonome staatliche Vertragsschule (*charter school*) mit dem *voucher*-Prinzip verwandt und kann – vereinfachend – als Antwort der politischen Linken auf den Reformbedarf im staatlichen Schulwesen verstanden werden (vgl. Friehs 2000; Kallbach 1997). Vertragsschulen sollen Eltern Wahlfreiheit *innerhalb* des staatlichen Schulwesens bieten, wobei sich die gebotenen Alternativen tatsächlich substantiell von denen der staatlichen Schule abheben.

Ähnlich wie für die Schulgutscheine gilt auch für die Vertragsschulen, das sich das Grundprinzip leicht erklären lässt, aber die Implementation nicht nur von Bundesstaat

zu Bundesstaat sehr variiert, sondern zudem noch innerhalb der Bundesstaaten zwischen den einzelnen Schuldistrikten. Generell gilt, dass einer Vertragsschule bei vergleichbarer Finanzausstattung ungewöhnliche Freiheiten in der Gestaltung des Schullebens, des Unterrichts, der Schulfinanzierung und der Einstellungspraxis von Lehrern gewährt werden. Andererseits wird vertraglich eine Zielvereinbarung getroffen, die sich in der Regel auf die Erfolgsquote der Schülerschaft in den standardisierten Leistungstests des jeweiligen Bundesstaates bezieht. Die Laufzeit der Charter-Verträge ist mit 3–5 Jahren zwar kurz, kann aber unbegrenzt häufig verlängert werden. In vielen Bundesstaaten sind zwar die Landesregierungen oder der Schulbezirk Vertragspartner, die Vertragserfüllung seitens der Schule wird aber durch eine unabhängige Institution (z.B. das Erziehungswissenschaftliche Institut einer staatlichen Universität) überwacht. Als Vertragsnehmer treten häufig gemeinnützige Vereine oder nicht-universitäre Forschungseinrichtungen auf, die sich auf Schulreformprogramme spezialisiert haben. Die Palette ist aber sehr weitreichend bis hin zu Elternvereinen, die sich um einen engagierten Schulleiter gebildet haben und die Umwandlung ihrer Schule in eine Vertragsschule betreiben.

In den Anfängen haben eine Reihe von Bundesstaaten Vertragsschulen auch mit profitorientierten Anbietern abgeschlossen – ein insgesamt gescheitertes Experiment, dass die Unterstützung der *charter school* vor allem durch die Lehrgewerkschaften gefährdete und daher nur noch in wenigen Staaten zulässig ist (vgl. Lacireno-Paquet/Holyoke 2007). Man beachte aber, wie stark sich in der Idee der kommerziellen Charter School Elemente des staatlichen und privaten Schulwesens überlagern: Finanziert durch Steuermittel (*public*), nicht gebunden an das Schulcurriculum (*private*), erfolgsabhängig in Hinblick auf akademische Leistungen (*public/private*), marktorientiert (*private*) (vgl. Cooper/Randall 2008; Jones 2008).

## 6. Fazit

Das Privatschulwesen in den USA hat sich im historischen Verlauf, insbesondere aber in den letzten 30 Jahren, erheblich verändert. Ausgehend von ihrer skeptischen Haltung gegenüber der strikt säkularen *public school* Ende des 19. Jahrhunderts, investierte die katholische Kirche massiv in den Ausbau ihres privaten Schattenschulsystems, dessen curriculare Ausrichtung im 20. Jahrhundert mit dem sich modernisierenden Curriculum der staatlichen Schulen zunehmend konvergierte. Somit wurde es besonders für Eltern attraktiv, denen an einer religiös geprägten Erziehung gelegen ist, die ihren Kindern gleichzeitig vergleichbare Ausbildungsperspektiven eröffnet wie die staatliche Schule. Das hinzukommende religiös-werterziehende Moment band aber seit Mitte der 1960er Jahre einen immer geringeren Teil der katholischen Elternschaft. Der Niedergang des Privatschulwesens wurde nur dadurch aufgehalten, dass fundamental-religiöse Gruppen die Privatschule als Missionierungsinstrument entdeckten. Alternativ- oder reformpädagogische Schulen sind im Privatschulsektor eher die Trittbrettfahrer in Regionen mit einem hohen Anteil wohlhabender Akademikerfamilien.



Als Motor der zukünftigen Entwicklung des amerikanischen Schulwesens kommt die Privatschule in den USA schon wegen der ökonomischen Zwänge kaum in Betracht.

Die Reformdynamik wird sich auch künftig vermehrt im staatlichen Schulwesen entfalten, nicht zuletzt deshalb, weil mit den Vertragsschulen eine Institution innerhalb des staatlichen Schulwesens geschaffen wurde, die mit der anhaltenden Fokussierung auf akademische Leistungserträge als Qualitätsmerkmal offensiv umgehen kann. Allerdings zeigt sich an dem Aufblühen der fundamental-christlichen Privatschulen, dass die säkulare Ausrichtung der staatlichen Schule auch auf absehbare Zeit die Privatschulen für einen kleinen, aber möglicherweise weiter wachsenden Teil der Elternschaft attraktiv macht.

## Literatur

- Baethge, M. (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 541–597.
- Boyd, W.L. (2007): The politics of privatization in American education. In: *Educational Policy* 21, H. 1, S. 7–14.
- Braun, H./Jenkins, F./Grigg, W./Tirre, W. (2006): Comparing private schools and public schools using hierarchical linear modeling. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Braun, H.H. (2007): Are private schools better than public schools? In: *Principal* 86, H. 4, S. 22–25.
- Broughman, S.P./Swaim, N.L. (2006): Characteristics of private schools in the United States: Results from the 2003–2004 Private School Survey (NCES 2006–319). Washington, DC: U.S. Department of Education/National Center for Education Statistics.
- Carper, J.C. (2001): The changing landscape of U.S. education. In: *Kappa Delta Pi Record* 37, H. 3, S. 106–111.
- Coleman, J.S./Hoffer, T. (1987): *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic.
- Coleman, J.S./Hoffer, T./Kilgore, S. (1982): *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic.
- Cooper, B. (1984): The changing demography of private schools: Trends and implications. In: *Education and Urban Society* 16, S. 429–442.
- Cooper, B. (1988): The changing universe of U.S. private schools. In: James, T./Levin, H.M. (Hrsg.): *Comparing public and private schools*. New York: Falmer, S. 429–442.
- Cooper, B.S./Dondero, G. (1991): Survival, change, and demands on America's private schools: Trends and policies. In: *Educational Foundations* 5, H. 1, S. 51–74.
- Cooper, B.S./Marcus, S./Weinberg, L.D. (1999): Urban private and religious schools: Studies in values, diversity, and commitment. In: *Education and Urban Society* 31, H. 2, S. 159–176.
- Cooper, B.S./Randall, E.V. (2008): Fear and privatization. In: *Educational Policy* 22, H. 1, S. 204–227.
- Friehs, B. (2000): Das amerikanische Charter School Modell – eine Option für das österreichische Schulsystem? In: *Erziehung und Unterricht* 150, H. 9–10, S. 1153–1169.
- Füssel, H.-P./Leschinsky, A. (2008): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, S. 131–203.
- Jones, B.A. (2008): Privatization and its impact on urban school reform: Table top theory as a guiding conceptual framework. In: *Teacher Development* 12, H. 4, S. 319–328.

- Kallbach, M. (1997): Charter School – Die autonome Schule der Zukunft? In: Die Deutsche Schule 89, H. 3, S. 365–377.
- Lacireno-Paquet, N./Holyoke, T.T. (2007): Moving forward or sliding backward. The evolution of charter school policies in Michigan and the District of Columbia. In: Educational Policy 21, H. 1, S. 185–214.
- Lee, V.E./Bryk, A.S. (1986): Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes. In: Journal of Educational Psychology 78, H. 5, S. 381–395.
- Lubienski, C./Weitzel, P./Lubienski, S.T. (2009): Is there a „consensus“ on school choice and achievement? Advocacy research and the emerging political economy of knowledge production. In: Educational Policy 23, H. 1, S. 161–193.
- Sikkink, D./Emerson, M.O. (2007): School choice and racial segregation in U.S. schools: The role of parents' education. In: Ethnic and Racial Studies 31, H. 2, 267–293.
- U.S. Department of Education/NCES (2007a): A brief profile of America's Private Schools (NCES 2007-380). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- U.S. Department of Education/NCES (2007b): A brief profile of America's Public Schools (NCES 2007-379). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

**Abstract:** The private school system in the United States developed at the instigation of the Catholic minority, parallel to the strictly nondenominational public school system. Since the middle of the 20<sup>th</sup> century, there has been an increase in the number of private schools founded by other, especially fundamental Christian, religious communities. Simultaneously, the number of students attending Catholic private schools is continuously decreasing, so that the total percentage of private school students has remained stable at about 10%. Access to private schools is socially selective due to the considerable school fees and thus, for wide sections of the population, they hardly constitute a realistic alternative to the public school system. Recent developments, however, suggest that, during the past two decades, the traditionally sharp division between public and private school sector has started to loosen up.

#### **Anschrift der Autoren:**

Dr. Kai S. Cortina, Associate Professor of Psychology, University of Michigan, 530 Church Street  
Ann Arbor, MI 48109-1043, Telefon: 734-615-3809, Fax: 734-615-0573,  
E-mail: kai.cortina@umich.edu, web-site: <http://sitemaker.umich.edu/kaicortina.lab>

Dipl.-Psych Kristina A. Frey, Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungs-  
forschung (IFS), Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, (0231) 755-7404,  
E-mail: [frey@ifs.uni-dortmund.de](mailto:frey@ifs.uni-dortmund.de)