



## Der kommunalisierte Lehrer: Das Professionsverständnis der schwedischen Lehrer auf dem Prüfstand des Wohlfahrtsstaates

*Johanna Ringarp*

*Södertörn University, Stockholm*

### *Abstract*

As an answer to the welfare state's increased focus on goal- and result-oriented regulation, Swedish educational policy is in a state of change. The teaching profession's aspiration towards professionalization is discussed once again: Educational policy introduces teacher certification in order to guarantee the quality of teachers' work, while teacher unions strive for a higher social status for the teaching profession. The article discusses whether the communalization of the teaching profession in 1989 gave up the goal of Sweden's previous political debate on education, namely, *a comprehensive school for all*, and whether the increased control over the work of teachers is a consequence of the reform.

Als Wandel des Wohlfahrtsstaates wird derjenige übergreifende gesellschaftliche Prozess in den 1970er und 1980er Jahren bezeichnet, in dessen Verlauf auch der öffentliche Sektor immer stärker durch ein ökonomisch inspiriertes<sup>1</sup> System von Zielvorgaben und Effizienzüberprüfungen beeinflusst wurde. Diese Veränderungen des Wohlfahrtsstaates waren insbesondere folgenreich für die sogenannten Wohlfahrtsberufe. Damit sind jene Berufe gemeint, deren gesellschaftliches Ansehen, Status und Arbeitsinhalte in engem Zusammenhang mit der Entstehung und Entwicklung des modernen Wohlfahrtsstaats stehen (siehe u.a. Brante, 1989).

Im Zuge des erwähnten Wandels wurde sowohl seitens der Politiker, die für eine Kommunalisierung des Lehrerberufs eintraten, als auch seitens der Lehrgewerkschaften, die die zentralstaatliche Anbindung beibehalten wollten, der Status und die Rolle des Lehrerberufs diskutiert. Rückblickend betrachtet, ging es bei dieser Debatte um die Professionalität bzw. um eine mögliche Deprofessionalisierung der Lehrer-

schaft. Wie dies zusammenhängt und ob das Ergebnis der Kommunalisierung tatsächlich eine Deprofessionalisierung war, sind zwei Fragen, auf die noch zurückzukommen sein wird. Deprofessionalisierung wird hier im Wesentlichen als Begrenzung des Handlungsrahmens der Lehrer definiert.

Die zu Professionen und Professionalisierung vorliegende Forschung ist äußerst umfangreich. Die Definition des Begriffs ‚Profession‘ unterliegt einem historischen Wandel, so wie sich auch die Kriterien für die Zugehörigkeit zu einem anerkannten Beruf wandelten. Die Entwicklung ist abhängig von Veränderungen der Gesellschaft im Ganzen, aber auch von den Berufen, die einen professionellen Status anstreben. Eine mehrheitlich gebilligte Definition für ‚Profession‘ ist ihre Charakterisierung durch eine eigene Basis im Fachwissen, die auf systematischer Theorie, Autorität, gesellschaftlichem hohem Ansehen, ethischen Regeln und einer eigenen Kultur fußt (siehe Abbott, 1988; Burrage & Torstendahl, 1990; Larson, 1977; Selander, 1989).

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellte Arbeit ist im Rahmen eines vom schwedischen Wissenschaftsrat (Vetenskapsrådet) finanzierten Forschungsprojekts zur Situation der staatlichen Bediensteten in Schweden entstanden. Im Rahmen dieses Projekts wurde auch die Situation der Lehrerschaft analysiert. Die Datenbasis besteht größtenteils auf öffentlich zugänglichen Dokumenten des schwedischen Reichstags, der Lehrerverbänden und des schwedischen Kommunalverbandes. Zur Vervollständigung wurden zusätzlich Interviews mit damaligen Akteuren durchgeführt. Ziel der Studie war die Analyse der Kommunalisierungsdebatte bis zum Beschluss des Schwedischen Reichstags 1989 anhand zweier thematischer Schwerpunkte: Wandel des Wohlfahrtsstaates als Rahmen und Professionalisierung der Lehrerschaft als ein spezieller Sektor innerhalb dieses Prozesses.

In meiner Studie unterscheide ich zwischen *äußerer* und *innerer* Professionalisierung. Zu den äußeren Kriterien gehören abstraktes Wissen, Autonomie, Handlungsspielraum und Selbstkontrolle. Die Macht liegt in den Händen der Berufsgruppe selbst. Ihre Mitglieder bestimmen, wer ihr angehören darf, entweder durch Legitimierung (Ernennung, Zuwahl) oder durch Entwicklung einer speziellen Ausbildung, womit zugleich festgelegt wird, über welches Wissen ein vollwertiges Mitglied zu verfügen hat. Eben diesen Teil der Professionalisierung habe ich untersucht. Zu den inneren Kriterien gehören Normen wie Berufsethos, Berufssprache und Berufsidentität. Zu den inneren Kriterien kann ich anhand meines Materials jedoch keine Aussagen treffen. Ausgangspunkt für mich war das Studium der Triebkräfte der Kommunalisierung, insbesondere der Professionalisierungsprozess der Lehrerschaft im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels der 1980er Jahre.

## 1. Kommunalisierungsreform und Lehrerberuf

Am 8. Dezember 1989 entschied der Schwedische Reichstag, die zentralstaatliche Regulation für die Anstellung etc. von Lehrern mit Wirkung vom 1. Januar 1991 zu be-

enden. Stattdessen sollte die gesamte Arbeitgeberverantwortung für Lehrerstellen den Kommunen übertragen werden (Riksdagens protokoll, 1989). Der Parlamentsbeschluss setzte den Schlusspunkt unter eine erbitterte Debatte, die zuvor in den Lehrerzimmern und der Öffentlichkeit geführt worden war.

Die Kommunalisierung legte sämtliche Personalverantwortung für die Lehrerschaft in die Hand der Kommunen. Schwedische Grund- und Gymnasialschullehrer waren bereits seit 1962 durch die Kommunen angestellt, die jedoch an staatliche Vorgaben und Gehaltsstufen gebunden waren. Für diese Lehrergruppen gab es somit in gewisser Weise eine doppelte Trägerschaft. Während der 1970er und 1980er Jahre waren die Fürsprecher einer Kommunalisierung der Auffassung, die Lehrer seien durch dieses Konstrukt zwischen die Stühle geraten, wurden doch weder die Kommunen noch der Staat ihrer Personalverantwortung gerecht. Die Personalverantwortung in einer Hand – also bei den Kommunen – würde für die Lehrer zu einer besseren Arbeitssituation führen (Aktuellt i politiken, 1989). Demgegenüber meinten die Gegner, die Kommunalisierung würde die Gestaltungsmacht der Lehrer über ihre eigene Arbeitssituation aushöhlen und verringern, da sie nun aus der Verantwortung eines Arbeitgebers (Staat) entlassen und auf sehr viele verschiedene Arbeitgeber (Kommunen) verteilt würden (Lärartidningen/Svensk skoltidning, 1989, Nr. 15). Darüber hinaus befürchteten die Lehrer, dass bei einer Kommunalisierung ihres Berufs andere Berufsgruppen wie z.B. Schulleiter und kommunale Verwaltungsbeamte Macht über ihre Arbeit gewinnen würden, was mit Blick auf Professionalisierung als Einschränkung der Autonomie und des Aktionsradius ihrer beruflichen Tätigkeit zu bewerten sei.<sup>2</sup> Weiterhin wurde in den Medien darauf hingewiesen, dass die Interessen der Lehrer an politischem Gewicht verlieren würden, wenn Kommunalpolitiker für alle Entscheidungen verantwortlich seien. Schließlich wurde befürchtet, dass Schulfragen generell ins Hintertreffen gerieten, wenn die Schule eine zusätzliche Verpflichtung der Kommunen bilden würde (Helsingborgs Dagblad, 1989; Lärartidningen/Svensk skoltidning, 1989, Nr. 14). Die staatlichen Vorgaben bei der Anstellung von Lehrern hatten diesen bislang – im Vergleich zu anderen kommunal Beschäftigten – auf vielfältige Art und Weise eine selbstständigere Position gegenüber den Kommunalpolitikern verschafft.

Nachdem der Beschluss gefasst war, schrieb der der Akademikergewerkschaft SACO angeschlossene Reichsverband der Lehrer (*Lärarnas Riksförbund*) in seiner Mitgliederzeitung *Skolvärlden*: „Wir wollen nicht verhehlen, dass es auch gewisse, sehr negative Züge in den Tarifverhandlungen gibt“ (Skolvärlden, 1989, Nr. 30 ½). Die Mitgliederzeitung *Lärartidningen* des (der Zentralgewerkschaft für Angestellte TCO) zugehörigen Schwedischen Lehrerverbandes (*Sveriges Lärarförbund*) äußerte, es gelte nun, die Wunden zu schließen, die zwischen den Berufsorganisationen aufgerissen worden waren (Lärartidningen/Svensk skoltidning, 1989, Nr. 33).

Worum ging es in dem Konflikt eigentlich? Wie sind die Debatten zu verstehen, die geführt wurden? Wovor hatten die Lehrer Angst? Welche Motive verbargen sich

hinter der Kommunalisierung? Und warum differierte die Einstellung der verschiedenen Lehrergruppen zur Reform? Diese Fragen werden im Folgenden diskutiert.

## 2. Lehrerberuf und Lehrerausbildung in Schweden: eine Retrospektive

Zum Verständnis der Ende der 1980er Jahre geführten Debatte und der durch den Kommunalisierungsbeschluss hervorgerufenen Empörung ist ein kurzer Rückblick auf die Geschichte des schwedischen Bildungssystems nötig. Heute gibt es in Schweden zwei große Lehrerverbände, deren Mitglieder als Lehrer an Grund- oder Gymnasialschulen arbeiten. Nicht immer war das Bild so homogen. Früher gab es mehrere Lehrerorganisationen, die oft im Konflikt miteinander standen. Die Schulen, in denen sie wirkten, bildeten ein weitaus größeres Spektrum an Schulformen. So gab es zu Zeiten des parallelen Schulsystems (bis zu den 1960er Jahren) Kleinschulen (schwedisch *småskolor*)<sup>3</sup>, Volksschulen, Realschulen und das Gymnasium. Die zwei größten Lehrergruppen waren die Volksschul- und Gymnasiallehrer.

Die Herausbildung der verschiedenen Gruppierungen ist vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung Schwedens im 19. Jahrhundert zu sehen. Ein im Jahre 1842 gefasster Reichstagsbeschluss verpflichtete jede Gemeinde zum Betrieb einer allgemeinen Volksschule. Die dort unterrichtenden Lehrer mussten das Lehrerseminar besucht haben. Volksschullehrer kamen meist vom Lande und entstammten dem bäuerlichen Milieu. Sie wurden als Kommunalbeamte angestellt (Florin, 1987; Persson, 2008). An den staatlichen Gymnasien dagegen lehrten Gymnasiallehrer. Diese hatten zumeist einen bürgerlichen Hintergrund und verfügten über ein Universitätsexamen. Anfangs war Gymnasiallehrer kein eigenständiger Beruf, sondern Teil einer kirchlichen Laufbahn. Erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts kam es zu einer klaren Trennung zwischen dem Beruf des Gymnasiallehrers einerseits und einer Tätigkeit für die Kirche andererseits. Eine akademische Karriere, oft innerhalb der Philosophischen Fakultät, diente seitdem als normaler Einstieg in den Beruf (Florin & Johansson, 1993).

Die Aufteilung der Schulformen und damit auch der Lehrer hatte bis zur Abschaffung des parallelen Schulsystems in den 1960er Jahren Bestand. An dessen Stelle trat eine gemeinsame schulische Ausbildung für alle Kinder, die Grundschule (*Grundskola* vom 6. bis zum 15. Lebensjahr). Der Beschluss, das parallele Schulsystem abzuschaffen und stattdessen eine neunjährige Einheitsschule einzuführen, wurde nach mehrjähriger Diskussion und zwei in den 1940er Jahren tätigen Expertenkommissionen gefasst. Unabhängig von der sozialen Herkunft ihrer Eltern sollten alle Kinder eine gemeinsame Schule besuchen, um so die in der Gesellschaft bestehenden sozialen Klassenunterschiede zu überwinden (Persson, 2008).

Die später als Grundschule bezeichnete Einheitsschule wurde dreistufig konzipiert und in Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe aufgeteilt.<sup>4</sup> Die Aufteilung hatte Folgewirkungen für die unterschiedlichen Lehrerkategorien, da die Lehrer bislang nach an-

deren Prinzipien unterrichtet hatten. Für die Volksschullehrer war die Einführung der Einheitsschule ein politischer und statusfördernder Sieg. Der Gedanke des seinerzeit bekannten schwedischen Politikers und Volksschullehrers Fridtjov Berg (1851–1916), eine Grundschule für alle nach dem Bildungsideal der Volksschullehrer zu schaffen, spiegelt sich in den mit dem neunjährigen Schulsystem verbundenen Visionen deutlich wider. Die ungewohnte Aufteilung in Unter-, Mittel- und Oberstufe stellte die Volksschule jedoch vor neue Herausforderungen. Wie würden die Lehrer als Berufsgruppe darauf reagieren, dass sich der Unterricht der Volksschullehrer in der neuen Schulform auf die Mittelstufe beschränkte, weil die Verantwortung für die Unterstufe im großen und ganzen bei den Lehrern der Kleinschulen lag, während die Oberstufe den früheren Gymnasiallehrern zufiel? Die vom Verband der Volksschullehrer gewählte Strategie enthielt die Forderung, seinen Mitgliedern nach erfolgter Weiterbildung das Recht einzuräumen, als Fachlehrer auch in der Oberstufe unterrichten zu dürfen. Aufgrund des Mangels an Gymnasiallehrern stimmte der Reichsverband der Lehrer dem Vorschlag zu, wenn auch unter Protest (Ringarp, in Druck).

Der Grund für die negative Einstellung der Lehrer des Gymnasiums alter Prägung (schwedisch *läroverket*) zur vorgeschlagenen Lösung war deren im Vergleich zu den Volksschullehrern höhere akademische Ausbildung und die Befürchtung, an Status zu verlieren. Der schließlich erzielte Kompromiss beinhaltete, dass Volksschullehrer nur dann in der Oberstufe unterrichten durften, wenn sie eine vom Zentralamt für Schulwesen vorgeschriebene, über die Volksschullehrerausbildung hinausgehende Weiterbildung oder aber ein Universitätsexamen in einem Fach der Philosophischen Fakultät nachweisen konnten. Für die abweisende Haltung der Gymnasiallehrer zur Einheitsschule gab es auch andere Gründe. Am Gymnasium und in den oberen Klassen der Realschule waren sie es gewohnt, homogene Klassen zu unterrichten; die kommenden, stärker heterogen zusammengesetzten Klassen der Grundschule galten ihnen als problematisch.

Die Mitglieder des Reichsverbandes der Gymnasiallehrer (schwedisch *Läroverkslärarnas Riksförbund*) besaßen einen akademischen Abschluss in einem oder mehreren Fächern. Als Studienräte (schwedisch *adjunkt* bzw. *lektor*) gaben sie Fachunterricht. Nach Vorliegen des Beschlusses über die Einführung der Grundschule war den Gymnasiallehrern an einer bestmöglichen Anpassung ihres Verbandes an die veränderte Organisationsstruktur gelegen. Da das Gymnasium als Schulform verschwand, änderte die Organisation ihren Namen von Reichsverband der Gymnasiallehrer in Reichsverband der Lehrer (schwedisch *Lärarnas Riksförbund*). Der Verband beschloss, zukünftig auch Mitglieder unter den Volksschullehrern zu werben – aber nur solche aufzunehmen, die als Fachlehrer in der Oberstufe arbeiteten (Carle, Kinnander & Salin, 2000).

### 3. Einheitslehrer oder Fachlehrer?

Die Einführung der Grundschule erforderte eine Veränderung der Lehrerausbildung. Infolgedessen verringerten sich auch die Unterschiede in den Berufsprofilen der Lehrer, wenngleich bestimmte Konfliktherde zwischen einzelnen Lehrergruppierungen bestehen blieben. Die neue Ausbildung der Grundschullehrer als Ergebnis einer staatlichen Untersuchung der Lehrerausbildung in den 1970er Jahren, *LUT74*, stellte den Reichsverband der Lehrer vor ein weiteres Dilemma. Ein Grundgedanke der Untersuchung war die Einführung einer gemeinsamen Lehrerausbildung für alle Lehrer der Grundschule und somit die Ausbildung eines *Einheitslehrers* (Wickman, 1997).

Die Aversion seitens des Reichsverbandes der Lehrer (Gymnasiallehrerververtretung) gegen die Absicht, in der neuen Lehrerausbildung einen *Einheitslehrer* auszubilden, bezog sich vor allem auf die Frage, *wo* die Ausbildung der Fachlehrer stattfinden sollte. Universitäten und Fachlehrer selbst verwiesen auf die Bedeutung universitärer Fachstudien, die beizubehalten seien. Eine weitgehende Ausrichtung auf die alten seminaristischen Ausbildungen wurde als Abwertung des Berufs empfunden (Carle et al., 2000). Das Ganze endete mit dem Kompromiss, die Traditionen der unterschiedlichen Lehrerausbildungen in einer zusammenhängenden Grundschullehrerausbildung mit zwei verschiedenen Grundrichtungen zu vereinen. Galt eine Grundrichtung der Ausbildung von Lehrern der unteren Klassenstufen, von Klasse 1 bis 7, betraf die andere die Ausbildung von Lehrern der oberen, von Klasse 4 bis 9. In der neuen Lehrerausbildung bekamen die Lehrer also eine Ausbildung zum Einheitslehrer mit zwei Grundrichtungen. Diese ‚überlappten‘ sich bezüglich der Klassenstufen 4 bis 7 und deckten insgesamt das oben beschriebene dreistufige Schulsystem ab. Die Dauer der Ausbildung für die beiden Grundrichtungen wies allerdings Unterschiede auf: Die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen endete ein Jahr früher als die der Lehrer für die oberen Klassen und war damit vom Umfang her weniger fachvertiefend. Der erzielte Kompromiss hob insofern trotz einer gewissen Annäherung den Unterschied zwischen den früheren Volksschul- und Gymnasiallehrern nicht völlig auf (Regeringens proposition, 1984; Wickman, 1997).

Die neue Lehrerausbildung entfachte auch einen Streit um die Aufnahme von Mitgliedern zwischen den Lehrgewerkschaften. Der Reichsverband der Lehrer, der früher keine Unter- und Mittelstufenlehrer aufgenommen hatte, gelangte vor dem Beschluss über eine neue Grundschullehrerausbildung und die Organisation der Grundschule zu der Auffassung, dass sich der Verband auch gegenüber den Lehrern der Mittelstufe öffnen müsse. Für den Reichsverband der Lehrer war dies keine leichte Entscheidung, denn sowohl unter den Mitgliedern wie in der Leitung bestand Uneinigkeit darüber, ob es angebracht sei, eine Verbreiterung der Mitgliedsbasis anzustreben. Einer der Gründe, der Aufnahme von Mittelstufenlehrern ablehnend gegenüberzustehen, war die fehlende Erfahrung des Verbandes bei der Wahrnehmung der Interessen dieser Berufsgruppe. Der Verbandskongress fasste jedoch im Herbst 1989 den Be-

schluss zur Gründung einer Vereinigung der Mittelstufenlehrer *innerhalb* des Verbandes (Lärarnas Riksförbund, 1989).

Der Schwedische Lehrerverband und der Schwedische Verband der Fachlehrer (schwedisch *Svenska Fackläraförbundet*) sahen die Öffnung des Reichsverbandes der Lehrer für eine Mitgliedschaft der Mittelstufenlehrer ungen. Der Schwedische Lehrerverband gewann seine Mitglieder von jeher aus der Unter- und Mittelstufe, und der Schwedische Verband der Fachlehrer mutmaßte, der nächste Schritt seitens des Reichsverbandes der Lehrer im Kampf um Mitglieder könnte die Rekrutierung auch aus den Reihen ihrer Mitgliedsgruppen sein, insbesondere aus denen der Lehrer an beruflichen Schulen (Johansson & Fredriksson, 1993; Fackläraren, 1989, Nr. 2, Nr. 5).

Man kann sich fragen, ob dieser Beschluss, als Strategie der Profession betrachtet, günstig war. Stimmte die Strategie mit der früheren Zielrichtung überein, ein Verband für Lehrer mit akademischem Abschluss zu sein? Vor dem Hintergrund der sich seinerzeit abzeichnenden Ausbildungswege kann man den Beschluss jedoch nicht anders als realistisch nennen. Folgt man dem Historiker Klas Åmark und dessen Diskussion über offene und geschlossene Kartelle, wäre zu schlussfolgern, dass der Reichsverband der Lehrer den Verband öffnete, um so seinen Aktionsradius zu erweitern (Åmark, 1989, 1994). Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hatten sich verändert. Folglich musste auch der Verband seine Stellung überprüfen. Immerhin wurde das Prinzip beibehalten, nur Mitglieder aufzunehmen, die ein Lehrerexamen vorweisen konnten.

#### 4. Ein zentralisiertes oder dezentralisiertes Schulwesen?

Ende der 1970er Jahre wurde auch in Schweden dem gesamten öffentlichen Sektor vorgeworfen, er sei zu unbeweglich und zentralistisch. Bestimmte gesellschaftliche Gruppen erhoben die Forderung nach stärkerer Demokratisierung, nach einer Abkehr vom administrativ betriebenen Gleichheitsdenken und der Hinwendung zu eher individuellen Lösungen. Die Strömungen waren sowohl Teil der gesellschaftlichen Liberalisierung infolge des *New Public Management* als auch Teil eines wachsenden Demokratisierungsprozesses von unten (Boréus, 1994; Wiklund, 2008; Östberg, 2002, 2009). Hinsichtlich des schulischen Einflussbereichs folgte daraus die Notwendigkeit einer Öffnung auch der zentralisierten einheitlichen Schule für andere pädagogische Lösungen und Schulformen. Um dies in die Tat umzusetzen, war eine stärkere Dezentralisierung erforderlich. Erweiterung der Autonomie der einzelnen Schule bei gleichzeitig verstärkter Rechenschaftspflicht wurde zu einem Schlagwort nationaler wie internationaler Schulreformpolitik (Blomqvist & Rothstein, 2000). Hier liegt die Erklärung für den Vorschlag, die doppelte Trägerschaft zu beenden und den Kommunen für die Arbeit der Schulen und ihr Personal die Verantwortung zu übertragen (Montin, 2007).

Vor 1989 waren alle Lehrerverbände Gegner der Kommunalisierung, aber nach 1989 änderten sich die Voraussetzungen, und die Volksschullehrer begannen, den

Streit um die Kommunalisierung als letzte Chance zu begreifen, um hinsichtlich Arbeitsbedingungen, Gehältern und Status mit den Gymnasiallehrern gleichziehen zu können (Ringarp, 2011).<sup>5</sup> Überdies wurden die der Angestelltengewerkschaft TCO angeschlossenen Lehrer in ihrem Kampf durch die Sozialdemokraten unterstützt. Zurückzuführen war dies auf die sozialdemokratische Idee der Kommunen als Basis des Wohlfahrtsstaates. Auf der kommunalen Ebene, in nächster Nähe zu den Bürgern, sollte der Wohlfahrtsstaat zu finden sein (Gustafsson, 1988). Die Zentralisierung war nötig gewesen, um das Ziel *eine Schule für alle* zu erreichen. Nachdem die Grundschule aber nun Wirklichkeit geworden war, sollten die Kommunen die Verantwortung übernehmen. Der damalige sozialdemokratische Ausbildungsminister und spätere Ministerpräsident Ingvar Carlsson<sup>6</sup> hatte bereits eingangs der 1970er Jahre die Grenzen des zentralisierten Schulsystems erkannt, doch zur damaligen Zeit war der Widerstand gegen eine Veränderung im Ministerium für Ausbildung allzu groß. Anstelle umfassender Reformen in den 1970er Jahren versuchte Ingvar Carlsson als verantwortlicher Minister immerhin, den Weg für die kommenden Veränderungen bezüglich der Entwicklung von *Inhalt* und *Leitung* der Schule freizumachen, indem er verschiedene Untersuchungen auf diesem Gebiet in Auftrag gab (Ringarp, 2011).

Das Ziel einer Schule, die stärker in den Kommunen als im Staat verankert war, bestand jedoch fort, und Ende der 1980er Jahre war die Zeit reif, um die Reform durchzusetzen. Der Aufbau des Wohlfahrtsstaates war erfolgt, und sogleich begann man, ihn ob seiner Unbeweglichkeit und Zentralisierung zu kritisieren. Einige der Kritiker wünschten sich mehr ‚Demokratie von unten‘, andere befürworteten stärkere Züge von Individualisierung und Privatisierung. Die Forderungen der Kritiker fielen in eine Zeit der Verschlechterung der Staatsfinanzen, und um Abhilfe zu schaffen, unterwarf sich der Staat den Sparzwängen und führte eine verstärkte Leitung und Kontrolle des öffentlichen Sektors ein (Blomqvist & Rothstein, 2000; Quennerstedt, 2006). Die Kommunalisierung der Lehrerschaft konnte in Angriff genommen werden, weil sich die gesellschaftlichen Voraussetzungen entsprechend verändert hatten.

Göran Persson<sup>7</sup> erhielt den Auftrag, die Reform durchzuführen, und nach nicht einmal vier Monaten auf seinem Posten als Schulminister war die Verwirklichung der Pläne zur Kommunalisierung der Lehrerschaft weiter voran getrieben worden als während der Jahrzehnte zuvor. Der Schulminister, mit seinem Hintergrund im Schwedischen Kommunalverband, der Schulkommission des Provinziallandtags und als Kommunalrat in Katrineholm kannte die Tonlage in den Kommunen und konnte für seinen Standpunkt und gegen die doppelte Trägerschaft argumentieren. Zu seiner Unterstützung schuf er im Ministerium für Ausbildung eine Gruppe, die unter dem Namen *Das Schulprojekt* (schwedisch *skolprojektet*) firmierte (Ringarp, 2011).

Wie konnte Göran Persson den Kommunalisierungsgedanken derart rasch in die Realität überführen, und warum hatte es Ingvar Carlsson nicht vermocht, diese Veränderung schon früher durchzusetzen? Meine Antwort lautet, dass sich der Zeitgeist En-



de der 1980er Jahre von jenem eingangs der 1970er Jahre markant unterschied. Insbesondere die nicht mehr zu überhörenden Stimmen, die einer stärkeren Individualisierung, Dezentralisierung und Autonomie das Wort redeten, erhielten Auftrieb durch Management-Ideen, die die gesamte westliche Welt beeinflussten, und die ebenfalls individuelle Eigeninitiative und Deregulierung, aber auch Effizienzdenken und Rechenschaftslegung propagierten. Wie weiter oben bereits beschrieben, führten die Einflüsse des *New Public Management* zu einer Ökonomisierung des öffentlichen Sektors. Sobald diese Fuß gefasst hatte, änderte sich vor allem und zunächst die Rhetorik, aber dann auch die Praxis. Im öffentlichen Dienst wurde das System einer an vorgegebenen Regeln orientierten Lenkung und Leitung (Input-Steuerung) ersetzt durch eine auf Ziele und Ergebnisse fixierte Output-Steuerung. Der Bürger wurde vom Bittsteller oder Betreuungsfall zum Kunden, der selbstverantwortlich eine Auswahl aus dem Angebot treffen konnte, das der öffentliche Sektor bereithielt (Hood, 1991). Politisch eigentlich ‚alternative‘ bzw. ‚grüne‘ Dezentralisierungs- und Individualisierungsinteressen verbanden sich mit markt- und neoliberalen Deregulierungsvorstellungen; beides zusammen führte (in ganz Europa) zu einem allmählichen Verblässen traditioneller sozialdemokratischer Politik-Ideale.

Bei der Durchsetzung der Reform erhielt Göran Persson Schützenhilfe aus dem Finanzministerium. Eine Gruppe junger Ökonomen unter Leitung von Kjell-Olof Feldt<sup>8</sup> war dort mit der Ausarbeitung der neuen sozialdemokratischen Politik befasst. Unter Berufung auf die gesellschaftlichen Veränderungen im Ganzen und die weltweite ökonomischen Lage stellte die Gruppe früheres sozialdemokratisches Gedankengut zur Wohlstandsmaximierung infrage. Ende der 1980er Jahre galt es stattdessen, die Finanzen zu sanieren und die Ausgaben des öffentlichen Sektors zu reduzieren. Argumente wie die der Effektivierung und veränderten Steuerung der öffentlichen Ausgaben waren in dieser Diskussion von großer Durchschlagskraft (Feldt, 1991; Andersson, 2003).

Für den schulischen Bereich bedeutete dies die Beseitigung der doppelten Trägerschaft und die stärkere Einbindung der Lehrer in die kommunale Verwaltungsstruktur. Mit der Lancierung des Arguments, die wirtschaftliche Situation der Kommunen sei trotz allem besser als die des Staates, verschaffte man sich sowohl bei den Dezentralisierungseiferern außerhalb der Partei als auch bei jenen Mitgliedern der eigenen Bewegung Gehör, die die Kommunen als Grundgerüst des Wohlfahrtsstaates betrachteten. Mithin konnten die Kommunen als solche auch zukünftig als Garanten einer modernisierten sozialdemokratischen Politik „mit menschlichem Antlitz“ dienen (Feldt, 1991, S. 438).

## 5. Die Situation in anderen Wohlfahrtsberufen

Ungefähr zeitgleich mit der Kommunalisierung der Lehrerschaft wurden ähnliche Reformen auf anderen Gebieten durchgeführt, die ebenfalls veränderte Arbeitsbedingungen für die betroffenen Berufsgruppen zur Folge hatten. Die Reform der Psychiatrie ist

dafür ein Beispiel. Aus einer jüngst an der Universität Uppsala erschienenen politikwissenschaftlichen Dissertation geht hervor, dass Ziel und Zweck der Reform der Psychiatrie mit jener auf dem Feld der Schule übereinstimmten: Es ging darum, den öffentlichen Dienst zu effektivieren. Der Beschluss bedeutete zugleich, dass das öffentliche Ansehen der Sozialarbeiter geschwächt wurde (Maycraft Kall, 2010). Bezüglich der staatlichen Einflussnahme auf die Berufe unterschieden sich jedoch beide Reformen. Für die Berufsgruppe der Lehrer führte die Reform zu einer strengeren Reglementierung, während aus Maycraft Kalls Untersuchung hervorgeht, dass die Sozialarbeiter keineswegs ebenso starken Eingriffen in ihre Berufe ausgesetzt waren wie die Lehrer und bei der Durchführung der Psychiatriereform auch nicht selbst aktiv wurden (ebd., 2010). Trotz unterschiedlicher Vorgehensweisen des Staates endeten die Reformen für *beide* Berufsgruppen jedoch in einer Deprofessionalisierung.

Welche Ursachen gibt es dafür, und wie sind diese beiden Beispiele aus der Sicht der heutigen Professionsforschung zu beurteilen? Ich meine, dass es sich in beiden Fällen um sogenannte schwache Professionen handelte, deren Status sich von Anfang an als nicht stark genug erwies, um Widerstand leisten zu können, als das gesellschaftliche Ansehen der genannten Berufe schwand. Der niedrige Status muss auch im Zusammenhang mit der Frauendominanz in diesen Berufen gesehen werden, was nicht zuletzt die Historikerin Florin und die Soziologin Persson in ihren Dissertationen nachweisen (Florin, 1987; Persson, 2008).

Das Bild, das diese beiden Untersuchungen zu Lehrern und Sozialarbeitern vermitteln, veranlasst mich darüber hinaus, auf die Ausführungen des Soziologen Abbott einzugehen, der unabhängig von der Verortung der entsprechenden Berufe das Auftreten von Abgrenzungen und Konkurrenz von und zwischen Berufsgruppen konstatiert und dieses Phänomen als *Jurisdiction* bezeichnet, ein Begriff, der in der einschlägigen deutschsprachigen Fachdiskussion mit ‚Zuständigkeit‘ übersetzt wird. Um ihren Status und ihr Monopol aufrechtzuerhalten, ist eine Profession auf eine Kontrolle ihrer Wissensgrundlage und auf die Abwehr konkurrierender Zuständigkeitsansprüche aus anderen Berufen angewiesen. Diejenigen Professionen, die hierbei nicht erfolgreich sind, finden sich auf unteren Plätzen in der Berufshierarchie wieder. Ihr Status und ihr Handlungsspielraum wird dadurch reduziert, dass sie sich unterzuordnen haben (Abbott, 1988).

Hier wäre hinzuzufügen, dass auch andere Professionen, die im Staatsdienst verblieben, die wachsende Reglementierung zu spüren bekamen. Und ein weiteres Mal wird dabei die Verflechtung mit dem Gedankengut des *New Public Management* und seinem Eindringen in den öffentlichen Sektor augenfällig. Die ökonomische Orientierung bedingte u.a. eine Standardisierung der Kontrollmechanismen; das Erbringen von Dienstleistungen wurde einer verschärften Kosteneffizienz unterworfen. Für die Professionen bedeutete dies einen Stellungswechsel: nachdem sie bislang selbst über Verantwortung und Aktionsradius ihrer Arbeit bestimmt hatten (Autonomie der Profes-

sion), waren sie nun zur Rechnungslegung gegenüber professionsfremden Instanzen und Organisationen verpflichtet (Svensson & Karlsson, 2008; Parding & Ringarp, 2008). Zwei schwedische Beispiele dafür sind zum einen die Richter- und zum anderen die Ärzteschaft, die beide seit langem zu den starken Professionen gerechnet werden, doch aufgrund verstärkter Reglementierungen erleben mussten, wie ihr Handlungsspielraum eingengt wurde (Nordgren, 2000; Ställvik, 2009).

Der Soziologe Svensson äußert in einem Artikel den Gedanken, die Veränderungen im Wohlfahrtsstaatsgefüge hätten zu einem „commercialized professionalism“ geführt (Svensson, 2003, S. 331 f.). Und die Soziologin Evetts versucht, die Veränderungen mittels der Begriffe *Organisationsprofessionalismus* und *Berufsprofessionalismus* zu erklären. Ersterer bedinge ein höheres Maß an Standardisierung aus Führungsperspektive, während letzterer auf einer Selbstkontrolle der Berufstätigen kraft ihrer Autonomie und ihres Aktionsradius beruhe (Evetts, 2006). Ein Beispiel aus meiner Untersuchung für die Zunahme des Organisationsprofessionalismus ist die Diskussion über die Rolle der Lehrerschaft und ihrer Berufsausübung im Schwedischen Kommunalverband, die eingangs der 1990er Jahre begann. Interne Dokumente des Verbandes belegen, dass zukünftig die Leitung der Schulverwaltung zusammen mit Schülern und Eltern die Entscheidungen über die Inhalte der Arbeit des Lehrers treffen sollten (Svenska Kommunförbundet, 1992).

Es bleibt zu fragen, ob die durch Wahlfreiheit, kommunale Schülerfinanzierung und Konkurrenz zwischen kommunalen und privaten Schulen erzielten Veränderungen es tatsächlich ermöglichten, ein professionelles Verständnis des Lehrerberufs aufrechtzuerhalten. Nach Ansicht des Schwedischen Kommunalverbandes würde die Professionalität der Lehrer wachsen, wenn sie sich aktiver an der Entwicklung ihrer Arbeitsmethoden und Kurspläne beteiligten sowie mit anderen Berufsgruppen im Bildungswesen zusammenarbeiten würden. Dadurch könnte die Effektivität und Produktivität der Schule gesteigert werden. Doch um dies zu erreichen, bedürfe es eines individuellen und leistungsorientierten Gehaltssystems (Svenska Kommunförbundet, 1992, 1993; Hjalmarson, 1995). Diese Auffassung unterscheidet sich jedoch hochgradig von den eigenen Vorstellungen dieser Berufsgruppe zu der Frage, wie ein Berufsbild mit hohem Status und Autonomie aussehen müsse, und belegt statt dessen in aller Deutlichkeit den Einzug des Organisationsprofessionalismus in die Schule.

Evetts' Diskussion steht im Einklang mit der These des Erziehungswissenschaftlers Terhart, wonach die Schulverwaltung als Kontrollinstanz den systematischen Zusammenhang, der zwischen der Handlungsautonomie der Professionen und der Berufsethik besteht, zunichte macht (Terhart, 1990). Zusammengenommen stützen diese Darstellungen meine Argumentation, dass eine neue professionelle Gruppe – die Schul- und Bildungsmanager – einen wachsenden Einfluss auf die Wirkungsfelder des Wohlfahrtsstaates und damit auch auf jene Berufstätigen erlangt hat, die auf diesen Feldern arbeiten (vgl. Exworthy & Halford, 1999).

Aus meiner Sicht handelte es sich jedoch nicht nur um Veränderungen unter ökonomischen Vorzeichen. Es gab in dieser Periode auch andere Motive wie z.B. die wachsende Einflussnahme von Bürgern auf gesellschaftliche Belange (Demokratisierung, Partizipation). Es ging sowohl um eine auf höhere Wahlfreiheit zielende Individualisierung im öffentlichen Sektor als auch um einen Trend, die direkte Demokratie zu stärken. In beiden Fällen führte der verstärkte Einfluss der Bürger jedoch zu einer *Entpolitisierung* in dem Sinne, dass nunmehr die Einzelnen *je individuell* und nach ihren jeweiligen Möglichkeiten Schule, Krankenversorgung, Kinderbetreuung und Altenpflege etc. wählen konnten und wollten, ohne wie früher den *eher kollektiven* Weg über Parteien, Verbände und politisch gewählte Instanzen zu nehmen.

## 6. Zusammenfassung

Die Kommunalisierungsreform ist als Teil eines übergreifenden Wandels des öffentlichen Sektors in Schweden zu verstehen. Der Wohlfahrtsstaat wurde den neuen ökonomischen Bedingungen angepasst; zugleich wurde die Verantwortung für die Lehrerschaft den Kommunen übertragen. Als treibende Kraft hinter diesen Veränderungen wirkten verschiedene Akteure regionaler und nationaler Provenienz. Die eigene Organisation der Kommunen – der Kommunalverband – agierte mit Nachdruck, um die kommunale Selbstbestimmung auszuweiten, doch die eigentlichen Entscheidungsträger, die die Veränderung durchsetzten, waren die sozialdemokratischen Politiker auf gesamtstaatlicher Ebene. Sie verfolgten Ziele und hatten Visionen, die sie vor dem Hintergrund des historischen Erbes ihrer Partei und angesichts gesellschaftlicher Veränderungen weiter zu entwickeln hatten, um sie der neuen Zeit anzupassen.

Die Schule als Arbeitsplatz und Organisation hat sich schon aufgrund der Kommunalisierung und der Privatschulreform zu Beginn der 1990er Jahre stark verändert. Heute gibt es in Schweden sowohl auf Grundschul- wie auf Gymnasialschulniveau etliche private Akteure, die durch die öffentliche Hand finanziert werden (Ringarp, in Druck).

Der professionelle Handlungsspielraum für die Lehrer änderte sich nach der Kommunalisierung ebenfalls. Die Lehrer sind heute mehr als früher in die Organisation und Profilierung der einzelnen Schule einbezogen. Im Unterschied zu den früheren staatlichen Gehaltsvorgaben gibt es heute auch an den kommunalen Schulen individuelle Gehälter. Die zu beobachtende Deprofessionalisierung, d.h. stärkere administrative Einbindung und ergebnisbezogene Beobachtung der Lehrerschaft, ist jedoch nicht nur auf die Kommunalisierung zurückzuführen, sondern ist aus einem weiteren Blickwinkel zu sehen: Der Status der schwedischen Lehrerschaft ist während des gesamten 20. Jahrhunderts gesunken. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Gymnasiallehrer, die ihre Ausbildung von jeher an den Universitäten erhielten und die als akademisch Gebildete ein hohes gesellschaftliches Ansehen genossen. Auch die Volksschullehrer besaßen aufgrund ihres besonderen Berufsprofils einen gewissen Status, nicht zuletzt deshalb,

weil sie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu jener Minderheit in den unteren Gesellschaftsklassen gehörten, die sich weitergebildet hatten. Als später dann der allgemeine Wissensstand der Gesellschaft wuchs, weil sich die Ausbildungsmöglichkeiten dank der Vorsorge durch den Wohlfahrtsstaat erweiterten, verlor die Lehrerschaft mehr und mehr ihre besondere Stellung und Position in der Gesellschaft.

Der professionelle Status der Lehrerschaft war also bereits im Sinken begriffen, als die Diskussion um die Kommunalisierung begann. Die Reform ist deshalb nicht als Auslöser für die Deprofessionalisierung der Lehrerschaft anzusehen, sondern als weiterer Schritt auf dem Weg zur Angleichung der Arbeitsbedingungen, der Gehälter und des Status zwischen den früheren, historisch unterschiedlich gewachsenen Lehrergruppen.

#### *Anmerkungen*

1. Die Begriffe ‚ökonomisch inspiriert‘ und/oder ‚ökonomisch bedingte Ideen‘ zielen auf ein Konglomerat von Ideen, häufig subsumiert unter der Bezeichnung *New Public Management* (NPM). Zahlreiche Nutzer des Begriffs NPM beziehen sich damit auf marktorientierte Veränderungen und angebliche freie Märkte, die zwecks Effektivitätssteigerung erfunden wurden. Die Einführung verschiedener Typen von Kauf- und Vertriebssystemen im öffentlichen Sektor machten den Bürger zum Kunden. Doch ein großer Teil der durch NPM bedingten Veränderungen war auch organisatorischer Art. Die öffentlichen Verwaltungen wurden mehr und mehr wie Unternehmen geführt (siehe u.a. Hood, 1991). Deshalb plädiere ich für eine umfassendere Definition als nur ‚Marktorientierung‘ und verwende Begriffe wie ‚ökonomisch inspiriert, ökonomisch bedingte und auf der Ökonomie fußende Ideen.
2. Zur Diskussion über Professionalisierung und Deprofessionalisierung siehe Kapitel 2 in Ringarp, 2011.
3. Als Kleinschulen wurden Volksschulen für den Schulbesuch in Klasse 1 und 2 und ab den 1930er Jahren auch Klasse 3 bezeichnet.
4. Unterstufe: Klasse 1–3, Mittelstufe: Klasse 4–6, Oberstufe: Klasse 7–9.
5. Dies ist ein Beispiel dafür, dass Professionen versuchen, *jedes* politisch-administrative Ereignis in ihrer Umwelt zur Durchsetzung ihrer Interessen zu benutzen.
6. Ingvar Carlsson war von 1969 bis 1973 Bildungsminister (schwedisch *utbildningsminister*) und Ministerpräsident Schwedens von 1986 bis 1991 sowie von 1994 bis 1996.
7. Der Sozialdemokrat Göran Persson war von 1989 bis 1991 Schulminister (schwedisch *skolminister*), von 1991 bis 1994 Finanzminister und von 1996 bis 2006 Ministerpräsident Schwedens.
8. Der Sozialdemokrat Kjell-Olof Feldt war von 1982 bis 1990 schwedischer Finanzminister.

#### *Literatur*

- Abbott, A.D. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aktuellt i politiken (1989). *Aktuellt i politiken*, Nr. 20.
- Åmark, K. (1989). Öppna karteller och sociala inhägnader. In S. Selander (Eds.) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Åmark, K. (1994). *Vem styr marknaden? Facket, makten och marknaden 1850–1990*. Stockholm.

- Andersson, J. (2003). *Mellan tillväxt och trygghet. Idéer om produktiv socialpolitik i socialdemokratisk socialpolitisk ideologi under efterkrigsåren*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Blomqvist, P. & Rothstein, B. (2000). *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Boréus, K. (1994). *Högervåg. Nyliberalism och kampen om språket i svensk offentlig debatt 1969–1989*. Stockholm: Tiden.
- Brante, T. (1989). Professioners identitet och samhällseliga villkor. In St. Selander (Ed.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Burrage, M. & Torstendahl, R. (Eds.). (1990). *The formation of professions. Knowledge, state and strategy*. London: Sage Publications.
- Carle, T., Kinnander, S. & Salin, S. (2000). *Lärarnas Riksförbund 1884–2000. Ett stycke svensk skollhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology* 54, 515–531.
- Exworthy, M. & Halford, S. (1999). Conflict, compromise and collaboration? In M. Exworthy & S. Halford (Eds.), *Professionals and the new managerialism in the public sector* (pp. 1–17). Buckingham: Open University Press.
- Fackläraren (1989). *Fackläraren*, Nr. 2 und Nr. 5.
- Feldt, K.-O. (1991). *Alla dessa dagar. I regeringen 1982–1990*. Stockholm: Norstedt.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern*. Umeå: Umeå Universitet.
- Florin, C. & Johansson, U. (1993). *Där de härliga lagrarna gro. Kultur, klass och kön i det svenska läroverket, 1860–1914*. Stockholm: Tiden.
- Gustafsson, B. (1988). *Den tysta revolutionen. Det lokala välfärdssamhällets framväxt exemplet Örebro 1945–1982*. Hedemora: Gidlund.
- Helsingborgs Dagblad (1989). *Helsingborgs Dagblad* vom 19.03.1989.
- Hjalmarsen, L. (1995). *Waves of renewal: New trends in public management and administration in Swedish local authorities in the nineties*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 3–19.
- Johansson, K. & Fredriksson, U. (Eds.). (1993). *Sveriges lärarförbund 1967–1990*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Lärarnas Riksförbund (1989). *Protokoll förda vid extra kongressens, förbundsrådets, förbundsstyrelsens och arbetsutskottets sammanträden år 1989*.
- Lärartidningen/Svensk skoltidning (1989). *Lärartidningen/Svensk skoltidning*, Nr. 14, Nr. 15 und Nr. 33.
- Larson, M.S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Maycraft Kall, W. (2010). *The governance gap. Centra – local steering and mental health reform in Britain and Sweden*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Montin, S. (2007). *Moderna kommuner*. Malmö: Liber.
- Nordgren, M. (2000). *Läkarprofessionens feminisering: ett köns- och maktperspektiv*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Östberg, K. (2002). *1968 – när allting var i rörelse. Sextioårsradikaliseringen och de sociala rörelserna*. Stockholm: Prisma.
- Östberg, K. (2009). *När vinden vände. Olof Palme 1969–1986*. Stockholm: Leopard Förlag.
- Parding, K. & Ringarp, J. (2008). Kommunaliseringen av lärartjänsterna. Förändrad styrning ur ett professionsteoretiskt perspektiv. In C. Aili, U. Blossing & U. Tornberg (Eds.), *Läraren i blickpunkten: olika perspektiv på lärares liv och arbete*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

- Persson, S. (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800–2000*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Quennerstedt, A. (2006). *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* Örebro: Örebro Universitet.
- Regeringens proposition (1984). *Regeringens proposition 1984/85:122, Lärarutbildning för grundskolan*.
- Riksdagens protokoll (1989). *Riksdagens protokoll 1989/90:42, Om kommunalt huvudmannaskap för lärare m.fl. på skolområdet, Riksdagen 1989/90 protokoll 41–46, Band A5*.
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*. Göteborg: Makadam Förlag.
- Ringarp, J. (in Druck). Lärarkårerna. In E. Larsson & J. Westberg (Eds.), *Utbildningshistoria – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (Ed.). (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolvärlden (1989). *Skolvärlden*, Nr. 30 ½ vom 22.12.1989.
- Ställvik, O. (2009). *Domarrollen: rättsregler, yrkeskultur och ideal*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Svenska Kommunförbundet (1992). *Förutsätter lärarprofessionalism ett nytt löne – och arbetstids-system?* (unveröffentlicht).
- Svenska Kommunförbundet (1993). *Avtalen ska främja 90-talets skola*. Nacka.
- Svensson, L.G. (2003). Market, management and professionalism. In H.A. Mieg & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Svensson, L.G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. In A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Terhart, E. (1990). Professionen in Organisationen. Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Wickman, P.-O. (1997). *Grundskollärlinjens framväxt. Lärarutbildningsreformen – LUT 1974*. (Häften för didaktiska studier, 61). Stockholm: HLS Förlag.
- Wiklund, M. (2008). 1973 som prisma. 1970-talets tidsanda och dess innebörder. In M. Cronqvist, L. Sturfelt & M. Wiklund (Eds.), *1973 – en träff med tidsandan*. Lund: Nordic Academic Press.