

## Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern: Autorisierungen im Unterricht

### Zusammenfassung

Autorität bezeichnet ein anerkanntes Führungsverhältnis, dessen Entstehung und Aufrechterhaltung konstitutiv ungewiss, zugleich aber für pädagogisches Handeln unumgänglich ist. Professionelles Handeln von Lehrkräften steht entsprechend vor der Notwendigkeit, sich der immer nur vorübergehenden Anerkennung des Führungsverhältnisses zu vergewissern. Der Beitrag beleuchtet, wie Autorität im Unterricht beansprucht wird und wie damit Gewissheit hinsichtlich der pädagogischen Handlungsfähigkeit herzustellen versucht wird. Dafür wird eine performativitätstheoretische Perspektive auf Autorität, als eine sich qua Anerkennung vollziehende Autorisierung, eingenommen und empirisch der Anfang des Unterrichts fokussiert. Die Analysen zeigen unterschiedliche Formen der Beanspruchung und Anerkennung von Autorität zum Unterrichtsbeginn auf. So wird zugleich die permanente Bearbeitung von Ungewissheit hinsichtlich des pädagogischen Führungsverhältnisses sichtbar.

*Schlagwörter:* Unterricht, Autorität, pädagogische Autorisierung, Ungewissheit

### Ensuring Pedagogical Agency: Practices of Authorization in the Classroom

Authority refers to an acknowledged leadership relationship. Its creation and maintenance are constitutively uncertain, but at the same time indispensable for teaching. Accordingly, teachers are confronted with the necessity of ensuring their authority, even though it is only temporary. The article examines how authority is claimed in the classroom and how this is used to create certainty with regard to the pedagogical ability to act. Therefore, a perspective on authority, as an authorization that takes place in the performed recognitions, is adopted and empirically focuses on the beginning of the lessons. The analyses show the many forms of claiming and recognizing authority at the beginning of a lesson. At the same time, the permanent handling of uncertainty regarding the pedagogical leadership relationship becomes visible.

*Keywords:* school lessons, authority, pedagogical authorization, uncertainty

Zu Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns liegen mittlerweile verschiedene Beiträge vor (vgl. Paseka et al. 2018; Helsper et al. 2005). Neben modernisierungstheoretischen Begründungen sich dramatisierender Ungewissheiten, wird diese ebenso mit dem Begriff der doppelten Kontingenz systemtheoretisch begründet. Während in systemtheoretischer Perspektive die einen folgern, Unterricht sei notwendigerweise auf Kontingenzschließung ausgerichtet (vgl. Meseth et al. 2012), wird an anderer Stelle eine „*Kontingenzenzfaltung* und *Kontingenzenzbejahung* als die Chance der Nutzung von Möglichkeitsräumen des Denkens, als zentrale Aufgabe des Unterrichts“ postuliert (Combe et al. 2018: 61, Hervorh. orig.). In bildungstheoretischer Fundierung argumentiert Gruschka für eine solche Bejahung von Ungewissheit, da diese den „Kern gehaltvoller Erziehungs- und Bildungsprozesse“ ausmache (Gruschka 2018: 15). Für die strukturalistische Professionstheorie ist Ungewissheit eine unauflösbare Antinomie des Handelns von Lehrpersonen. Trotz konstitutiver Ungewissheit müssten Professionelle „aber gerade Gewissheit und Sicherheit hinsichtlich ihrer Interventionen reklamieren,

um ihre Adressaten – die ihrerseits in prekäre und ungewisse Lebenslagen gestellt sind – nicht zusätzlich zu destabilisieren“ (Helsper 2008: 165). In praxistheoretischer Sicht gerät Un-/Gewissheit empirisch als In-/Stabilität sozialer Ordnungen in den Blick (vgl. Rabenstein 2020). Dabei sensibilisieren poststrukturalistische und systemtheoretische Perspektiven dafür, dass zwar machtvoll Kontingenzschließungen bestehen, diese aber konstitutiv fragil sind.

Trotz konstitutiver Ungewissheit vollziehen sich also durchaus Versuche der Vergewisserung und Kontingenzschließungen, u. a. in Form von Selbstvergewisserungen hinsichtlich des „*commitment* seitens der Schüler“ (Meseth et al. 2012: 233, Hervorh. orig.). Dies geschieht beispielsweise, wenn Lehrkräfte sich (zu) vergewissern (versuchen), ob die Lernenden sich überhaupt auf die Vermittlungsbemühungen einlassen, ihnen also folgen. Ist dies der Fall, lässt sich von einer pädagogischen Autoritätsbeziehung sprechen – also einer, in der die eine Seite für sich Führung beansprucht und die andere Seite diesen Anspruch anerkennt. Bereits diese Unterscheidung von Beanspruchung und Anerkennung macht deutlich, dass auch pädagogische Autorisierungen strukturell ungewiss sind.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet empirisch den Umgang von Lehrkräften mit der strukturellen Ungewissheit der Autorisierungen des pädagogischen Handelns. Unterrichtsliche Praktiken, in denen Autorität beansprucht wird, werden dabei als Praktiken der Vergewisserung der pädagogischen Handlungsfähigkeit verstanden. Pädagogische Autorisierungen scheinen geradezu *notwendige Bedingung* dafür zu sein, dass überhaupt *pädagogisches* Handeln stattfinden kann. Lehrkräfte müssen sich vergewissern, ob Schüler\*innen ihrem Führungshandeln folgen, damit sich ein *pädagogisches* Zeigen – also ein Zeigen einer Sache von jemand *für jemand*, das diese Person als Lernende\*n adressiert (vgl. Ricken 2009; Prange 2005) – überhaupt sinnvoll vollziehen kann. Denn die im Zeigen sich vollziehende Bearbeitung der pädagogischen Differenz von Lernen und Aneignung ist konstitutiv davon abhängig, dass dem Zeigen – und damit den Zeigenden – *gefolgt* wird. Ohne diese Gefolgschaft ließe sich wohl nicht von einem *pädagogischen* Handeln sprechen. Sich des schülerseitigen *commitments* zu vergewissern bedeutet somit, sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit zu vergewissern. Entsprechend interessiert sich der vorliegende Beitrag dafür, wie pädagogische Autorität beansprucht und damit Gewissheit herzustellen versucht wird.

Zur Bearbeitung dieses Erkenntnisinteresses werden 1.) theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu schulischer Autorität sowie dem Beginn des Unterrichts dargelegt. Es folgen 2.) methodologische Begründungen der empirischen Analyse pädagogischer Autorisierungen als mit Diskursen verknüpfte Praktiken. Sodann wird 3.) der Beginn einer Unterrichtsstunde hinsichtlich pädagogischer Autorisierungen empirisch rekonstruiert. Der Beitrag schließt 4.) mit einem Fazit, das u. a. zwei übergeordnete Strategien der Vergewisserung darlegt und das Desiderat einer auf Autorisierungen bezogenen hegemonietheoretischen Diskursanalyse begründet.<sup>1</sup>

---

1 Ich danke Kathrin Racherbäumer und Kerstin Rabenstein für die konstruktiv-kritischen Diskussionen zum vorliegenden Beitrag.

# 1 Pädagogische Autorität

Autorität erscheint gerade im pädagogischen Kontext ambivalent (vgl. Helsper 2009), weil sie eine *asymmetrische Beziehung* nahelegt, was wiederum meist als problematisch oder gar illegitim gilt (vgl. Wimmer 2009: 85). Zugleich gilt Autorität jedoch als konstitutives Moment pädagogischen Handelns. Dabei grenzt sich (pädagogische) Autorität insofern von einer zwingenden Macht ab, als hier das asymmetrische Verhältnis auf Akzeptanz beruht (vgl. Schäfer 2014: 79). Paris spricht folglich von Autorität als „ungezwungener, im Prinzip aus freien Stücken entgegengebrachter Achtung und Anerkennung“ (2009: 38). Das impliziert auch, dass Lehrkräfte Autorität nicht schlicht *haben*, sondern diese erst mit entgegengebrachter Anerkennung – eben in vollzogenen Autorisierungen – entsteht. „Streng genommen könnte man noch nicht einmal sagen, dass die Beziehung von vornherein eine hierarchische Beziehung ist, weil sie durch die Autorisierung erst zu einer solchen von beiden Seiten anerkannten hierarchischen Autoritätsbeziehung wird“ (Wimmer 2009: 87). Das wirft die Frage auf, was eine solche Autoritätsbeziehung begründen könnte. Die Gründe, so Wimmer weiter,

„die Autoritätsansprüche für sich geltend machen könnten und auf die sich das Vertrauen derjenigen stützen könnte, die diese Ansprüche anerkennen, sind unsichere und damit nur vermeintliche Gründe [...] Dass jemand eine Autorität ist oder Autorität hat, dass er sie zu Recht beansprucht oder er sie zu Recht verliert, wird man ebenso wenig mit Gewissheit begründen können wie das Vertrauen, das ihm entgegengebracht wird, den Gehorsam oder die Gefolgschaft. Für beide Seiten gibt es keine Garantien. Ein Autoritätsanspruch ist daher letztlich immer grundlos und das Vertrauen in die Autorität immer unbegründbar“ (ebd.: 88).

Ungewissheit ist also konstitutiv für Autoritätsverhältnisse und zwar sowohl auf Seiten jener, die Autorität beanspruchen als auch auf Seiten jener, die ihr folgen. Die Grundlosigkeit führt nun dazu, dass pädagogische Autorisierungen vor der Anforderung einer beständigen „*Arbeit am Legitimitätsglauben bzw. an der Inszenierung der Autorität*“ stehen (Jergus & Thompson 2017: 9, Hervorh. im Original). Es muss fortwährend daran gearbeitet werden, dass das jeweilige pädagogische Handeln als legitimes Handeln gilt, damit es überhaupt autorisiert werden kann. Diese „*Arbeit am Legitimitätsglauben*“ des pädagogischen Handelns fungiert also ebenso als (Versuch der) Vergewisserung pädagogischer Autorität: Denn indem das eigene pädagogische Handeln als legitimes Führungshandeln hergestellt wird bzw. herzustellen versucht wird, wird ja zugleich die Gefolgschaft, also die Autorisierung, beansprucht.

Aus der Fragestellung – wie Autorität im Unterricht beansprucht wird – folgt deshalb für die empirische Forschung, zu beobachten und zu analysieren, wie Lehrkräfte welche Führungsansprüche stellen und wie sie am Legitimitätsglauben ihres pädagogischen Führungshandelns arbeiten. Einen Führungsanspruch *explizit* zu begründen, ist dabei nur eine Form der Inszenierung legitimer Führung. Wie empirisch zu zeigen sein wird, finden sich weitaus mehr unterrichtliche Praktiken, die darauf gerichtet sind, pädagogische Führung als legitim erscheinen zu lassen.

Neben diesen theoretischen Grundlegungen werden nun empirische Befunde dargelegt, die sich auf die *Autoritätsbeziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen* im

Unterricht fokussieren sowie Befunde zur Bedeutung des Unterrichtsbeginns für Autorisierungen:

Weitkämper (2018) analysiert im Grundschulunterricht Praktiken eines *un/doing authority* in Konflikten zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen. In diesen würden „Lehrkräfte versuchen ihre Weltsicht durchzusetzen“ (ebd.: 219), weshalb sie Weitkämper zufolge „charismatischen Idealvorstellungen [von Autorität] unterworfen“ seien (ebd.: 220). In Konflikten zeige sich der Anspruch einer bedingungslosen Autorisierung der Lehrkräfte. Die Fokussierung auf Konflikte und das Interesse der Studie für den Zusammenhang von Autorität und Bildungsungleichheit führen allerdings dazu, dass die alltäglichen Autorisierungen und die Frage, wie in diesen die Legitimität des Führungsverhältnisses hergestellt wird, außer Acht bleiben.

Die Studie „Autorität und Schule: Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen“ von Helsper u. a. (2007) betrachtet Unterricht der Jahrgangsstufe 8 und arbeitet Typen von Autoritätsbeziehungen heraus (bspw. die Typik einer umfassenden charismatischen Führerschaft oder eine auf Sachautorität begrenzte). Die Rekonstruktionen orientieren sich an der soziologischen Unterscheidung von Amtsautorität, Sachautorität und auf Charisma beruhender Autorität. Anhand der analysierten Typen wird u. a. deutlich, dass die unterschiedlichen Autoritätsbeziehungen – unabhängig des konzeptionell umfassenden Autoritätsanspruchs von Waldorfschulen – hinsichtlich des Umfangs der Autorisierung (weit/eng) und bezüglich einer eher beanspruchten oder eher gewährten Autorisierung variieren (vgl. Helsper 2009: 74). Damit interessiert sich die Studie zwar dafür, worauf Autoritätsbeziehungen und ihre Varianz gründen, wie aber in den Mikropraktiken des Unterrichts alltäglich Legitimität und Vergewisserung des Führungsanspruchs hergestellt werden, gerät weniger in den Blick.

Weiterhin sind Studien aufschlussreich, die sich dem Unterrichtsanfang widmen, da die Notwendigkeit der Autorisierung besonders zum Beginn jeder Unterrichtsstunde virulent wird: Rabenstein und Reh (2010) zeigen, dass Unterrichtsanfänge u. a. der Etablierung einer Ordnung und der Herstellung von Unterrichtsbereitschaft dienen. Dem entsprechend versteht auch Hecht die Begrüßung als Instrument zur Herstellung von Aufmerksamkeit (2013) und Zizek argumentiert, dass sich mit der gegenseitigen Begrüßung zum Beginn einer Kooperationsbereitschaft im Sinne des Arbeitsbündnisses vergewissert würde (2015). Ritualisierten Handlungen kommt dabei Rabenstein und Reh zufolge u. a. die Funktion der „Hervorbringung einer aktiven Teilnahmebereitschaft“ zu, die auf Sanktionierungen verzichten kann (2010: 73). Keine dieser Studien thematisiert explizit Autorisierung. Trotzdem lässt sich bereits erahnen, dass den (ritualisierten) Praktiken zum Stundenbeginn diesbezüglich eine machtvollere Funktion zukommt: Denn mit der Herstellung von Ordnung, Teilnahmebereitschaft und Aufmerksamkeit dürfte wohl auch die Autorisierung der Lehrkraft verbunden sein. Meister (2012) zeigt in ihrer Studie zum Unterrichtsbeginn, dass Lehrkräfte Autorität schlicht voraussetzen, wenn sie beispielsweise unterstellen, dass alle die aufgetragenen Hausaufgaben erledigt hätten. Dies legt nahe, dass Autorisierungen auch dadurch entstehen, dass kontrafaktisch schlicht so getan wird, als würde hinsichtlich dieser Gewissheit bestehen.

## 2 Zur Analyse performativer Autorisierungen

Die vorliegende empirische Analyseperspektive auf pädagogische Autorisierungen folgt einem subjektivierungstheoretischen Verständnis von Anerkennung, dem zufolge (vgl. u. a. Ricken et al. 2017; Reh & Ricken 2012; Butler 2006) diese ein *Strukturmoment* jeder sozialen Praxis ist. Dies gründet auf praxistheoretischen und poststrukturalistischen Überlegungen der Subjektwerdung, die konstitutiv von der Anerkennung durch andere Individuen abhängig ist. Die Anerkennung von jemandem als jemand impliziert demnach nicht lediglich ein bestätigendes, sondern immer auch ein stiftendes Moment, in dem Subjekte zu bestimmten („als jemand“) Subjekten (gemacht) werden (vgl. Balzer & Ricken 2010: 65; Düttmann 1997: 52). Dies geschieht in sozialen Praktiken, in denen es unumgänglich ist „andere als jemand anzusprechen, zu positionieren und zu identifizieren und dadurch zu jemandem zu machen“ (Ricken 2015: 143). Das ist insofern anschlussfähig, weil sich so Autorisierung als eine in performativen Praktiken qua Anerkennung hergestellte Autorisierung betrachten lässt.

Es wäre allerdings (machttheoretisch) verkürzt, diese Adressierungen als situativ isolierte Prozesse zu verstehen. Denn *als wen* wir andere überhaupt identifizieren, ist diskursiv vorstrukturiert. Diskurse bedingen als ordnende Rahmungen das An-Erkennen von Subjekten *als* spezifische Subjekte. Damit geraten neben den unterrichtlichen Praktiken ebenfalls normative, diskursive Ordnungen in den Blick, die ein bestimmtes Subjekt-Sein bzw. eine bestimmte pädagogische Autorisierung nahelegen oder fordern (vgl. Geimer et al. 2019). In der Erziehungswissenschaft ist diese subjektivierungstheoretische Perspektive mittlerweile durchaus etabliert (vgl. Ricken 2019a; Reh & Ricken 2012; Balzer & Ricken 2010). Für die pädagogische Autorisierungsforschung ist sie gewinnbringend, insofern sie den Gegensatz von Autonomie und Heteronomie verflüssigt. Weder normative Ordnungen noch andere Subjekte werden hier als solche verstanden, die ein Subjekt schlicht fremdbestimmen. Vielmehr wird Subjektgenese „als durch Fremdbestimmung anderer bedingt verstanden“ (Ricken 2016: 41). Autoritäten sind also gerade konstitutiv für die Subjektgenese und nicht als widersprüchlich für die Entwicklung vermeintlicher Autonomie zu problematisieren. Anders als in strukturtheoretischer Grundlegung ist pädagogische Autorität damit auch nicht automatisch „auf ihr Ende angelegt“ (Helsper 2009: 73), weil ja eine Subjektgenese konzipiert wird, die sich dauerhaft von anderen her vollzieht. Ebenso unterstellt ein so konturiertes Subjektverständnis auch keine personale Krise, um zu begründen, warum pädagogischen Autoritäten gefolgt wird (vgl. Helsper 2009: 70) bzw. warum es zu einem sogenannten pädagogischen Arbeitsbündnis kommt (vgl. Oevermann 1996). U. a. dies führt dazu, dass hier pädagogische Autorisierungen gerade nicht mit dem Eingehen eines Arbeitsbündnisses gleichgesetzt werden. Entsprechend schließe ich mich also bezüglich der Begründung der Ungewissheit von Autorität bzw. Autorisierungen auch den modernisierungstheoretischen Grundlegungen an, distanzieren mich aber poststrukturalistisch fundiert von strukturtheoretischen Implikationen. Diese Abgrenzung zeigt sich auch im Begriff der Autorisierung anstelle von Autorität (vgl. Jergus et al. 2012).

Für die empirische Analyse lassen sich mit der skizzierten Perspektive zwei Zugangspunkte unterscheiden. Ein erster besteht in der Analyse *diskursiver Ordnungen unterrichtlicher Autorität*, die sich in unterschiedlichsten Wissensformen (bspw. Ratgeberliteratur, Schulkonzepte) zeigen. Diese Ordnungen werden dann als solche ver-

standen, die spezifische unterrichtlich-pädagogische Autoritäten konstituieren und legitimieren und so bestimmte „Autorisierungen des pädagogischen Selbst“ hervorbringen (Jergus & Thompson 2017). Ein zweiter Zugangspunkt nimmt seinen Ausgang in den *Mikropraktiken*, in denen interaktiv ein pädagogisches Führungsverhältnis beansprucht und gewährt wird und sich dabei insofern Subjektivierung vollzieht, als hier Lehrkräfte performativ zu spezifischen Autoritäten (gemacht) werden. Dies bezeichne ich als performative Autorisierung.

Allerdings sind derlei Praktiken immer auch mit diskursiven Ordnungen verbunden, „nämlich einmal in Form hoch verdichteter und abstrakt codierter Symbolisierungen und Sinnbildungen in und von Praktiken und ein andermal in Form von ‚diskursiven Praktiken‘, weil Wissen, Diskurse etc. selbst praktisch verfasst sind, d. h. ‚getan‘ werden müssen“ (Ricken 2019b: 34). Folgt man diesen Überlegungen, sind situativ-performative Autorisierungen als Praxis zu verstehen und zu analysieren, die auf normative Ordnungen anerkennungsfähiger pädagogischer Führung verweisen und durch diese präfiguriert werden. So verstanden stellen die situativen Autorisierungen zwar ein hierarchisches Machtverhältnis her, allerdings eines, in dem auch die führende Seite in ihren Handlungsmöglichkeiten *diskursiv* limitiert ist: Lehrkräfte unterstehen also „der Anforderung, sich im Lichte des anerkehbaren Führungsanspruchs ... zu führen“ (Thompson 2013: 19). Autorisierungen sind „entscheidend davon abhängig, was für ein Wissen *als pädagogisches Wissen* Anspruch auf Anerkennung erheben“ kann (ebd.: 20, Hervorh. orig.). Empirisch ist entsprechend die Analyse genau dieses Zusammenspiels von situativen Praktiken (als Ebene, auf der sich Autorisierung vollzieht) und normativen, diskursiven Ordnungen (als Ebene, auf der spezifische Autorisierungen legitimiert und nahelegt werden) gewinnbringend. In methodologischer Hinsicht verweist dies auf eine Verknüpfung von Praxeographie und Diskursforschung.

Mit diesen Überlegungen schließe ich in weiten Teilen an Jergus & Thompson an, die „‚Autorisierung‘ ... auf unterschiedlichen Ebenen (darunter institutionelle Settings, Wissensformen, Beobachtungsmaterialien)“ verorten (2017: 8; Jergus et al. 2012).<sup>2</sup> Performative Autorisierungen können in vielfältigen und eben auch sich widersprechenden Formen stattfinden. Gemeinsam ist den vielfältigen Formen von Autorisierung, dass sie je unterschiedlich *ein legitimes pädagogisches Führungsverhältnis inszenieren* (sei es in Praktiken im Unterricht oder in diskursiven Praktiken in Schulkonzepten oder Ratgeberliteratur).

Für die empirische Analyse folgt daraus, dass der *Ausgangspunkt* unterrichtliche Praktiken sind, die sequenzanalytisch als sich vollziehende *Inszenierung eines legitimen pädagogischen Führungsverhältnisses* analysiert werden. Hierfür frage ich, wie Lehrkräfte zum Stundenbeginn Führung und Gefolgschaft beanspruchen und nachgeordnet auch, inwiefern diese Ansprüche anerkannt werden, sie also diesbezüglich autorisiert werden. Aus Gründen des limitierten Umfangs kann in diesem Beitrag jenen diskursiven Verweisen, die in den Mikropraktiken auch aufgerufen werden, nicht dezidiert nachgegangen werden.

2 Abgrenzend sei hinzugefügt, dass sich Jergus & Thompson vorrangig nicht auf die situativ-personale Autorisierung *der Pädagog\*innen* konzentrieren, sondern auf die Autorisierungen des pädagogischen Feldes der Kindheitspädagogik.

Die verschiedenen Mikropraktiken, mit denen pädagogische Autorität beansprucht wird, bezeichne ich im Anschluss an Foucault (1994, 2015) als ‚Taktiken‘ und drücke damit eine Praxis aus, die auf etwas hin ausgerichtet ist, dabei aber *keine* personale Intention unterstellt. Das Schlagen einer Klangschale kann z. B. als eine Taktik gelten, die auf Autorisierung gerichtet ist, aber keiner personalen Intention bedarf, um im Vollzug performativ Autorität zu beanspruchen (vgl. Thompson 2013: 26).

Damit stelle ich folgende heuristische Fragen an das Beobachtungsprotokoll: Wie beanspruchen Lehrkräfte zum Stundenbeginn Führung und Gefolgschaft und damit eben auch Gewissheit hinsichtlich pädagogischer Handlungsfähigkeit? Inwiefern lassen sich hier unterschiedliche Taktiken ausfindig machen? Hinsichtlich der Fundierung dieser Autorisierungen frage ich: Worauf gründen die Ansprüche der Autorisierung? Wie inszenieren Lehrkräfte pädagogisches Führungshandeln *als legitimes Handeln*?

### 3 Pädagogische Autorisierung zum Unterrichtsbeginn

Das folgende Datum protokolliert den Beginn der ersten Unterrichtsstunde an einem Montag. Es handelt sich um eine Klasse des Jahrgangs 6 einer Gesamtschule. Die anwesenden Lehrkräfte sind der Klassenlehrer (Höfer) und die Deutschlehrerin (Hartel). Ich werde nach und nach einzelne, direkt aneinander anschließende Sequenzen der Beobachtung zitieren und jeweils rekonstruieren:

„Zum Beginn der ersten Stunde stehen Frau Hartel und Herr Höfer an unterschiedlichen Plätzen in der Klasse. Herr Höfer steht vor dem Tisch, der neben den Regalen frei ist und Frau Hartel steht zwischen den Tischen von Enea sowie Emre und Andreas.“

Das Protokoll gibt keinen Hinweis bezüglich des Betretens der Klasse. Es beginnt mit der Positionierung der Lehrkräfte an zwei Orten, die nicht die typischen Arbeitsplätze Pult oder Tafel sind. Diese Positionen führen dazu, dass die maximale räumliche Distanz zwischen einer Lehrkraft und einem\*r Schüler\*in reduziert wird. Dies lässt sich zunächst als eine Herstellung von Nähe interpretieren. Nun geschieht das Folgende:

„Beide stehen und warten bis alle Schüler\*innen auch stehen und ruhig sind.“

Mit dem Warten drückt sich zunächst aus, dass etwas Zukünftiges erwartet wird und man bereit ist dieses abzuwarten. Dass dieses Abwarten stehend geschieht, verleiht der verkörperten Erwartung Nachdruck. Das Schweigen der Lehrkräfte impliziert zudem, dass das Erwartete keiner Explikation bedarf; was erwartet wird scheint selbstverständlich. So sehr, dass der mit den Logiken des Feldes vertraute Ethnograph es schlicht zu explizieren in der Lage ist: dass „alle Schüler\*innen auch stehen und ruhig sind“. Hierin zeigt sich der Anspruch der Lehrkräfte die Schüler\*innen durch ihr Warten zu einem bestimmten Verhalten führen zu können. Dieser Führungsanspruch bedarf offensichtlich weder Explikation noch Begründung.

Das hier protokollierte „warten bis alle ... ruhig sind“ kann wohl als typische Situation des Unterrichtsbeginns gelten, die im Kern die Zeitspanne beschreibt, die zwischen

dem Stellen einer Erwartung bzw. Anforderung gegenüber den Schüler\*innen – also dem Erheben eines Führungsanspruchs – und der Realisierung dieser Anforderung (oder aber einer Anpassung der Anforderung) vergeht. Die Wartezeit zwischen der Beanspruchung und der Gewährung pädagogischer Autorität ist der empirische Beleg für das permanente Bestehen der Ungewissheit von Autorisierungen und auch empirisches Datum dafür, wie Lehrkräfte mit dieser Ungewissheit umgehen: Mit ihrer Bereitschaft zu warten, drücken die Lehrkräfte gegenüber den Schüler\*innen aus, dass ihr Autorisierungsanspruch zumindest in zeitlicher Hinsicht kein unmittelbarer ist. Ob sie letztlich entsprechend ihres Anspruchs autorisiert werden, zeigt sich empirisch erst daran, wie die Wartezeit endet:

„Dann sagt Herr Höfer ‚So, wunderschönen guten Morgen‘ in die Klasse und die Schüler\*innen antworten mehr oder weniger im Chor mit ‚Guten Morgen‘. Daraufhin setzen sie sich wieder auf ihre Plätze.“

Der Klassenlehrer beginnt die verbale Begrüßung mit einem „so“, was als eine Coda für das vorangegangene Warten interpretiert werden kann. Geht man mit den oben erwähnten Studien davon aus, dass mit der Begrüßung „wunderschönen guten Morgen“ der Beginn der Unterrichtsstunde hergestellt wird, dann zeigt jenes „so“ der Lehrkraft an, dass für ihn der gestellte Führungsanspruch von den Schüler\*innen eingelöst wurde. Das Antworten im Chor vollzieht eine weitere Autorisierung, weil hiermit der impliziten Aufforderung zur Erwidern der Begrüßung gefolgt wird. Auch das anschließende unaufgeforderte Setzen „auf ihre Plätze“ symbolisiert die Bereitschaft weiteren Führungsansprüchen zu folgen. Auf Basis dieser vollzogenen wechselseitigen Vergewisserung von Führungsanspruch und Autorisierung könnte nun eine fachliche Anforderung folgen. Stattdessen geschieht das Folgende:

„Herr Höfer sagt dann: ‚So, Konstantin und Lukas denken an die Regeln, die wir einhalten. OK? Was machen wir nach der Begrüßung?‘“

Das ist nun in mehrerlei Hinsicht für die Frage nach der Un-/Gewissheit pädagogischer Autorisierungen erhellend. Hier werden zwei Schüler adressiert an „die Regeln“ zu denken, was nahelegt, dass sie diese kennen, aber vorübergehend vergessen zu haben scheinen. Sie werden also erinnert, nicht ermahnt. Hinsichtlich der Vergewisserung der Autorisierung dürfte dies einen Unterschied machen, weil eine Erinnerung die Beziehung weniger belastet als eine Ermahnung. Nun spezifiziert Herr Höfer diese Regeln bezüglich des Umgangs: Es sind Regeln, „die wir einhalten“. Damit unterstellt er erstens kontrafaktisch, dass die Regeln – sofern sie nicht vergessen werden – ausschließlich befolgt und nicht missachtet würden, diesbezüglich also Gewissheit bestünde. Zweitens unterstellt er, dass „wir“, also alle außer ggf. Konstantin und Lukas, die Regeln einhalten würden. Dieses durchaus für Unterricht bekannte Sprechen im Namen eines vermeintlich homogen handelnden Kollektivs ist eine Taktik der Autorisierung, weil es den beiden Schülern eine ganze Gruppe gegenüberstellt und nicht lediglich den Führungsanspruch der Lehrkraft selbst. Hier wird also nicht nur Gewissheit über die Regelbefolgung und damit auch über die Autorisierung der Lehrkraft unterstellt, sondern zu-

gleich wird ein Wir herangezogen, das die mit der Einhaltung der Regeln einhergehende Autorisierung bereits vollzieht.

Sein sich anschließendes Fragen „OK?“ würde nun potenziell die Verneinung zulassen, weshalb es sich zwar um eine Frage nach Vergewisserung handelt, damit zugleich aber die Möglichkeit einer Zurückweisung des Anspruchs auf Autorisierung eröffnet. Diese Möglichkeit schließt Herr Höfer nun sofort wieder. Denn anstatt eine Antwort abzuwarten, erbittet er nun zu explizieren, was nach der Begrüßung folgt. Und noch in dieser Frage unterstellt er erneut kontrafaktisch, dass alle sich an ein bestimmtes Skript halten würden („machen wir“). Mit seiner Frage bittet er letztlich einen der beiden Schüler sprachlich zu explizieren, was handlungspraktisch vermeintlich schon als völlig gewiss gilt. Diese sprachliche Figur ist auf die Herstellung von Erwartungssicherheit für zukünftige Begrüßungen ausgerichtet.

„Konstantin: ‚leise sein‘. Herr Höfer: ‚Ne? Weil sonst müssen wir beide irre lang warten bis es ruhig ist““

Ein Schüler antwortet, sie würden „leise sein“. Ginge es der Lehrkraft lediglich darum, die Regeln in Erinnerung zu rufen, könnte er es hierbei belassen oder ggf. weitere Regeln ergänzen. Er fügt aber eine Begründung („weil“) an: Schüler\*innen sollen nach der Begrüßung leise sein, weil die Lehrkräfte („wir beide“) sonst „irre lang warten“ müssten, bis es leise sei. Das ist nun argumentativ so trivial, dass die Begründung kaum dazu dient, den Sinn der Anforderung zu plausibilisieren. Trotzdem ist es eine Begründung der Anforderung, die als solche die Legitimität dieser zu untermauern beansprucht. Es ist entsprechend als Ausdruck der Vergewisserung zukünftiger Autorisierung zu verstehen.

Worauf aber versucht dieser Anspruch auf Autorisierung seine Legitimität zu gründen? Mit jenem „sonst müssen wir“ wird hier ein unerwünschter Zustand *für die Lehrkräfte* dargelegt, den die Schüler\*innen vermeiden könnten. Es liegt also in ihrer Hand, jenes „irre lang warten“ zu müssen, abzuwenden. Dabei scheint wiederum nicht begründungsbedürftig, warum dieses überhaupt ein Problem darstellt. „irre lang“ zu warten fungiert schon aus sich heraus als legitimatorische Quelle der Autorisierung, was auf diskursive Konstruktionen von Zeit (als knappes/kostbares Gut; vgl. Rosa 2017) verweist. Die Formulierung „wir beide“ zeigt, dass es nicht um das Verstreichen von Unterrichtszeit für die anderen Schülerinnen und Schüler geht, sondern um die Wartezeit der Lehrkräfte. Ihr Warten stellt einen *Zeitverlust* dar, der hier als legitimatorische Quelle der Autorisierung fungiert. Vergegenwärtigt man sich nun noch einmal die obige Analyse des Wartens, wonach in der Wartezeit die Ungewissheit der Autorisierung hervortritt, wird sichtbar, wie mit dieser Begründung nicht nur eine unmittelbarere Autorisierung beansprucht wird, sondern eben auch eine zukünftige Vergewisserung angestrebt wird.

Fasst man nun die kurze Zeitspanne des Stundenbeginns bezüglich der Beanspruchung pädagogischer Autorisierung und damit hinsichtlich Ungewissheit und Vergewisserung zusammen, zeigen sich die folgenden Taktiken der Autorisierung: Die Lehrkraft unterstellt ein Vergessen von Regeln und erinnert entsprechend an diese, anstatt deren Missachtung zu ermahnen; was als Taktik zur Aufrechterhaltung einer positiven Qualität der Beziehung und damit zur Autorisierung interpretiert werden kann. Die Lehrkräfte stehen und warten schweigend auf Ruhe, womit sie Gewissheit signalisieren, dass es

weder der expliziten Beanspruchung und noch weniger der Legitimierung einer Autorisierung bedarf; was als Taktik der Inszenierung von Gewissheit der Autorisierung verstanden werden kann. Die Lehrkraft stellt zudem im Namen der gesamten Schulklasse kontrafaktisch die grundsätzlich unhinterfragte pädagogische Autorisierung fest („Regeln, die wir einhalten“); was ebenso als Taktik der Inszenierung von Gewissheit gelten kann. Für alle Schüler\*innen zu sprechen ist darüber hinaus ein taktisches Manöver der Autorisierung, weil hier alle anderen Schüler\*innen als Garanten der Legitimität dienen. Indem die Lehrkraft die Möglichkeit einer expliziten Ablehnung des Autoritätsanspruchs unmittelbar schließt – wenn sie dazu auffordert, nun zu explizieren, was vermeintlich gewiss ist („OK? Was machen wir“) – vollzieht sie eine weitere Taktik der Autorisierung. Denn die Ablehnung des Anspruchs auf Autorität würde einer Aussage des Schülers außerhalb des nun eröffneten Fragehorizonts bedürfen, was zumindest unwahrscheinlicher ist. Durch die explizierte Begründung des Autorisierungsanspruchs („weil sonst...“) wird darüber hinaus nicht nur dessen Legitimität konstruiert, sondern auch versucht sich der zukünftigen Autorisierung zu vergewissern, die im Warten grundsätzlich als ungewiss in Erscheinung tritt. Die explizite Begründung eines zeitlich unmittelbaren Führungsanspruchs aufgrund zu vermeidender Wartezeit ist eine weitere Taktik der Vergewisserung pädagogischer Autorisierung. Es wird deutlich, wie sich zum Beginn des Unterrichts eine Vielzahl kleinster Taktiken vollzieht, die als Vergewisserung der pädagogischen Autoritätsbeziehung fungieren.

## 4 Fazit

Die vielfältigen Formen, in denen sich zu Beginn einer Unterrichtsstunde Beanspruchung und Anerkennung eines pädagogischen Führungsverhältnisses vollziehen, zeigt zunächst, dass die performativitätstheoretische Perspektive der Autorisierungen in der Lage ist, neue Perspektiven auf ein vermeintlich bereits bekanntes Phänomen zu gewinnen. Was in vorhandenen Studien als Herstellung unterrichtlicher Ordnung, Kooperations- oder Teilnahmebereitschaft erscheint, gerät nun als (in Praktiken sich situativ vollziehendes) Autorisierungsgeschehen in den Blick, das bedingt wird durch normative, diskursive Ordnungen.

Von der Warte der Autorisierungen her ließ sich zudem die *grundsätzliche* Ungewissheit der pädagogischen Handlungsfähigkeit aufzeigen. Die empirische Analyse zeigt zugleich aber auch, dass diese theoretisch grundsätzlich bestehende Ungewissheit *im Vollzug der Praxis keinesfalls so fragil erscheint*. Zu keinem Zeitpunkt schien die Autorisierung der Lehrkräfte grundsätzlich in Frage gestellt. Das legt nahe, dass sich hier zeigt, was Meseth et al. systemtheoretisch als „Formbildungen“ verstehen, die „als pädagogische Lösungen für das Bezugsproblem doppelter Kontingenz“ gelten (2012: 227). Diese Formbildungen lassen sich poststrukturalistisch-machanalytisch verstehen als vorübergehende „Schließungen, welche ihre eigene Kontingenz unsichtbar machen“ (Moebius & Reckwitz 2008: 15). Vor dem Hintergrund der bestehenden Studien zum Anfang des Unterrichts und der hier dargestellten Analyse scheinen mir vor allem zwei *Strategien der Macht* (Foucault 1994, 2015) diese vorübergehende Kontingenzschließung und damit die Vergewisserung der Autorisierung zu begründen:

Erstens die ritualisierte Praxis des Stundenbeginns, die nicht nur eine aktive Teilnahmebereitschaft herstellt (vgl. Rabenstein & Reh 2010: 73), sondern durch die Wiederholung auch Erwartungssicherheit und Vergewisserung herstellt. Denn „Unsicherheitsabsorption läuft über die Stabilisierung von Erwartungen“ (Luhmann 1987: 158).

Eine zweite Form von Kontingenzschließungen und damit Vergewisserung scheint sich darin zu vollziehen, dass Lehrkräfte – wie Helsper es nennt – „im Modus des ‚Als-ob‘ Gewissheit simulieren“ (Helsper 2008: 165). Unabhängig davon, ob man der strukturellen Argumentation folgt – dass Lehrkräfte dies müssen, weil „ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde“ (Helsper 2008: 165) – zeigt sich eben in vorhandenen Studien (vgl. insb. Meister 2012: 84) und der obigen Analyse, dass Lehrkräfte im Modus der Gewissheit agieren, indem sie Autorisierungen (zum Teil kontrafaktisch) schlicht unterstellen.

Die Analysen zeigen darüber hinaus, dass die Notwendigkeit der „*Arbeit am Legitimitätsglauben*“ (Jergus & Thompson 2017: 9) gerade *nicht* bedeutet, Lehrkräfte müssten ihr Handeln durch explizite Begründungen legitimieren, um die Anerkennung ihres Führungsanspruchs erreichen zu können. Das legt nahe, dass neben den beiden genannten Strategien der Kontingenzschließung im unterrichtlichen Alltag weitere, hier implizit gebliebene Gründe den Legitimitätsglauben pädagogischer Autorität fundieren. Um diese zu rekonstruieren scheinen mir insbesondere die bisher nur am Rande angesprochenen diskursiven Verweise in den Mikropraktiken empirisch fruchtbare Anknüpfungspunkte zu sein. Nicht zuletzt scheint für diese Fragen nach der Funktion spezifischer Diskurse für die Schließung von Kontingenz im Unterricht eine *hegemonie-theoretische Diskursanalyse* anschlussfähig (vgl. Marchart 2017).

## Autorenangaben

Dr. Thorsten Merl  
Universität Siegen  
Adolf-Reichwein-Str. 2a  
57068 Siegen  
thorsten.merl@uni-siegen.de

## Literatur

- Balzer, Nicole /Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35-88.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, Arno/Paeska, Angelika und Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-79.
- Düttmann, Alexander (1997): Zwischen den Kulturen: Spannungen im Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Foucault, Michel. (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Foucault, Michel/Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul: *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz-Athenäum, S. 243-261.
- Foucault, Michel (2015): *Archäologie des Wissens*. Übersetzt von Ulrich Köppen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (2019): Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-16.
- Gruschka, Andreas (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-29.
- Hecht, Michael (2013): On doing attentiveness. Unterricht als die Herstellung von Aufmerksamkeit. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–238
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8: *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 162-168.
- Helsper, Werner (2009): Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorität. Pädagogik Perspektiven*. Paderborn: Schöningh, S. 65-84.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2005): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/ Graßhoff, Gunther/Jung, Dana (2007): *Autorität und Schule: Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): *Autorität und Autorisierung*. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-224.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung*. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-45.
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (Hrsg.) (2017): *Ordnungen des Politischen: Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meister, Nina (2012): *Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland*. Opladen: Budrich Verlag.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): *Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 58/H. 2, S. 223-241.
- Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (2008): *Einleitung: Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: eine Standortbestimmung*. In: Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-26.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Paris, Rainer (2009): *Die Autoritätsbalance des Lehrers*. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorität*. Paderborn: Schöningh, S. 37-64.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.) (2018): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.

- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rabenstein, Kerstin (2020): Wiederholung als Veränderung. PraxisForschungLehrer\*innenBildung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, Jg. 1/H. 1, S. 6-19 online unter: <https://doi.org/10.4119/PFLB-3314>
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion: Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In: Schelle, Carla/ Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71–98.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. In: Böhme, Jeanette Böhme/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-157.
- Ricken, Norbert (2016): Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung: Eine kritische Relektüre. In: Lindmeier, Christian/Weiß, Hans (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung: 1. Beiheft (62). Weinheim: Beltz Juventa, S. 32-50.
- Ricken, Norbert (2019a): Bildung und Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita und Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz, S. 95-118.
- Ricken, Norbert (2019b): Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, Kathrin/ Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin und Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-48.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-235.
- Rosa, Hartmut (2017): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Schäfer, Alfred (2014): Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitisierungsstrategie. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 67-92.
- Thompson, Christiane (2013): Im Namen der Autorität: Spielarten der Selbstinszenierung in pädagogischen Ratgebern. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt Verlag, S. 9-36
- Weitkämper, Florian (2018): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit: eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wimmer, Michael (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität. Paderborn: Schöningh, S. 85-120.
- Zizek, Boris (2015). Exemplarische Rekonstruktion der Eröffnungsphase von Unterricht. Sozialisations-, bewährungs- und professionalisierungstheoretische Perspektiven auf Schule. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 35/H. 33, S. 302-320.