

Hegemonie und Artikulation

Steffen Wittig

Abstract *Im Beitrag wird untersucht, wie der Begriff der Hegemonie in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung relevant wird, wobei er insbesondere auf die Perspektiven von Gramsci sowie Laclau und Mouffe eingeht. Gramscis Hegemoniebegriff wird als pädagogisches Verhältnis skizziert. Deshalb wird vor allem der Modus der aktiven Zustimmung der Beherrschten zu hegemonialen Ideen thematisiert. Laclau und Mouffe erweitern diese Perspektive durch den Begriff der Artikulation, der die kontinuierliche und performative Herstellung von Identität und Hegemonie in sozialen Diskursen beschreibt. Der Beitrag zeigt auf, wie sich Subjektivität im Spannungsfeld hegemonialer Diskurse konstituiert und welche Bedeutung dies für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung hat.*

1. Einleitung: Warum ist Hegemonie für die Subjektivierungsforschung interessant?

Pädagogische Diskurse und die Konstruktionen ihrer Begriffe sind durch das geprägt, was sich als Hegemonie bezeichnen lässt. Ein Beispiel hierfür findet sich im Diskurs über das Lernen. Roland Reichenbachs Essay »Die Pädagogik der Privilegierten« (2025: 10) beginnt mit einer interessanten Beobachtung in Bezug auf das Phänomen Lernen: Einerseits schillert im »Reden über das Lernen heute vielleicht noch mehr als früher« eine »Herstellungsmentalität«. Am »Lernprodukt« (ebd.; Herv. i.O.) scheint ausgemacht werden zu können, dass jemand etwas gelernt hat. Andererseits »haftet« dem »Lernen bzw. Lernprozess etwas Mysteriöses an« (ebd.): Lernen kann letztgültig nicht dingfest gemacht werden. Es scheint bspw. schwierig, Handlung x oder Absicht y als (kausale) Momente eines Lernprozesses oder eines sich artikulierenden Lerneffekts zu beschreiben, weil nicht genau gesagt werden kann, ob eine Wirkung auf eine spezifische Handlung zurückgeführt werden kann, ob eine Absicht in Anbetracht der Heterogenität von Situationen nicht nur nachträglich inszeniert ist oder ein Lernprozess retrospektiv als kohärent konstruiert wurde (vgl. Schäfer 2017). Lernen wird zu etwas Ambivalentem: Es ist zugleich möglich als auch unmöglich festzustellen, ob jemand gelernt hat. Trotz dieser *Uneindeutigkeit* des Lernens ist es aber zugleich nicht unproblematisch, beliebig über Lernen zu sprechen: »Um bei diesem *Reden* über das Lernen erfolgreich zu sein«, müssen

Redeweisen bedient werden, die einfach »sympathischer«, sprich: anschlussfähiger¹ sind als andere (Reichenbach 2025: 10; Herv. i.O.). Begriffe wie »offenes«, »aktives« oder »entdeckendes« Lernen erscheinen ansprechender als andere, doch bei genauerer Betrachtung zeigen sie, dass sie Lernen nicht wirklich letztgültig fassen können, sondern vielmehr rhetorische Mittel sind, die erzeugen, wie über gutes Lernen gesprochen wird. Solche Diskurse bringen hervor, was unter »gutem Lernen« zu verstehen ist – und dies wiederum beeinflusst subjektive Sprechweisen über Lernen. Was Reichenbach also hinsichtlich des Lernens *indirekt* beschreibt, lässt sich als ein Beispiel für Hegemonie lesen.

Den Begriff der Hegemonie in einem Handbuch für erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung vorzufinden, mag auf den ersten Blick irritieren, verstehen einige politikwissenschaftliche Deutungen darunter doch eher »die Vorherrschaft eines Staates gegenüber einem oder mehreren anderen Staaten«, die »sowohl militärisch als auch wirtschaftlich und kulturell begründet sein« (Schneider/Toyka-Seid 2025, o.S.) kann. Unter kultur- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive eröffnen sich jedoch andere Blickwinkel. So führen Candeias (2007: 19) oder auch Barfuss und Jehle (2014: 24) Hegemonie stärker etymologisch ein und machen den Begriff hierdurch sozialwissenschaftlich fruchtbar. Sie betonen die Herkunft vom altgriechischen *ἡγεμονία* (igemonia), was mit »voransein«, »führen«, »vorangehen« übersetzt werden kann. Damit unterstreicht die kulturwissenschaftliche Deutung des Hegemoniebegriffs, dass es sich bei Hegemonie nicht einfach um eine »erzwungene Unterwerfung« handelt. Die Unterwerfung unter eine Art der hegemonialen Führung bedarf der »aktive[n] Zustimmung« der Geführten (ebd.). Dies lässt sich am Beispiel des Lernens weiter veranschaulichen. Um in *spezifischen* Diskursen rund um das Lernen mitsprechen zu können, müssen die eigenen Gedanken in Bezug auf einen historisch gewordenen Lernbegriff anschlussfähig gemacht werden und bspw. Lernprozesse gegenwärtig als aktiv, offen (oder alteritätstheoretisch) adressiert werden. Diese sich so (re-)artikulierenden Weisen, über Lernen zu sprechen, sind dabei nicht erzwungen. Sie schreiben sich als »Überzeugungen« – bei denen es sich um »Vokabeln zum guten und richtigen Lernen« handelt – in eine »pädagogische Mentalität« ein, »die sich sicher scheint, das Wohlbefinden des individuellen Kindes und die Autonomie der Jugendlichen ganz besonders im Auge zu haben« (Reichenbach 2025: 11). Hierüber artikulieren sich wiederum normativ wirksame aber »stillschweigende Annahmen«, die reproduzieren, was wie als relevant oder irrelevant, richtig oder falsch, legitim oder illegitim adressiert werden kann. Das wiederum hat Konsequenzen für das Nachdenken über Subjektivierung.

Im Folgenden möchte ich, um einen analytischen Zugang zur erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung zu ermöglichen, zunächst mit Antonio Gramsci (2.1) sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (2.2) zwei Optiken auf Hegemonie darstellen. Dabei geht es auch darum, beide Blickwinkel voneinander zu unterscheiden: Während Gramsci Hegemonie als »kulturelles Ringen« innerhalb einer stabilen, dialektischen

1 Wird das Wort »sympathisch« etymologisch vom Griechischen »synpathos« (»syn« bedeutet »mit« oder »zusammen«, »pathos« bedeutet »Leiden« oder »Gefühl«) abgeleitet – also im Sinne von »Mitleiden« verstanden –, so kann diese Vokabel des Anschlusses m.E. durchaus Ausdruck einer Weise sein, über das Phänomen zu sprechen, die geradezu als Aufforderung zum Mitleiden verstanden werden kann.

Verbindung von Zwang und Konsens betrachtet, artikulieren Laclau und Mouffe Hegemonie als offenen, performativen Prozess, der durch diskursive Aushandlungen und die Artikulation von Identitäten in ständiger Veränderung entsteht. Hierbei werde ich vor allem mit den Begriffen des ›kulturellen Ringens‹, des Antagonismus und der Artikulation eine Brücke zur Subjektivierungsforschung schlagen und in einem letzten Schritt zeigen, wie das Konzept der Hegemonie in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung Eingang gefunden hat (3). Ich schließe mit einem Fazit (4).

2. Hegemonie – Überblick über theoretische Konzepte und Begriffe

2.1 Gramsci

2.1.1 Hegemonie als Gleichzeitigkeit von Konsens und Zwang

Antonio Gramsci entwickelt in seinen »*Gefängnisheften*« (GH) das Konzept der Hegemonie als ein Schlüsselprinzip politischer Macht, das weit über eine einfache Vorstellung von Vorherrschaft hinausgeht. Hegemonie bezeichnet für Gramsci nicht nur die Fähigkeit einer dominanten Gruppe, ihre Interessen durchzusetzen, sondern auch die aktive Zustimmung der Beherrschten zu dieser Vorherrschaft (vgl. Barfuss/Jehle 2014: 26). Diese Zustimmung entsteht nicht nur durch Zwang oder Gewalt, sondern auch durch »moralische und intellektuelle Führung« (GH1: 101). Es geht um die Bildung eines Konsenses, bei dem die Beherrschten die herrschende Ordnung als legitim anerkennen. Gramsci beschreibt Hegemonie dergestalt als einen Konsens, der durch Zwang abgesichert wird (vgl. GH7: 783). Fehlt der Konsens, »reduziert« sich »Hegemonie auf Zwang und Gewalt« (Candeias 2007: 19). Für Gramsci ist Hegemonie dahingehend keine »politische Strategie oder Taktik«, sondern ein dialektischer Prozess (Bernhard 2005: 119) der ethisch-moralischen »Führung« und »Herrschaft« *auf kultureller Ebene* (vgl. Opratko 2014: 36). Der Konsens sozialer Akteur*innen und Gruppen muss aktiv kulturell erkämpft werden, er entsteht nicht von selbst. Dieses Ringen um Hegemonie bildet hierbei einen »Prozess, der sich von der Gesamtorganisation der Kultur über die Verbreitung« spezifischer »Vorstellungen, die systematische Beeinflussung des Alltagsverstandes bis hin zu Bildungs- und Erziehungsprozessen erstreckt« (Bernhard 2005: 120). Überall wird kulturell um Hegemonie gerungen.

2.1.2 Kulturelles Ringen um Hegemonie

Wie zeigt sich diese *Herstellung eines aktiven Konsenses* nun? Gramsci betont, dass »jedes Verhältnis von Hegemonie [...] notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis« (GH10: 1336) ist, das sowohl den Staat als auch die Zivilgesellschaft einbezieht. Die Differenzierung zwischen Staat und Zivilgesellschaft ist hierbei entscheidend. Gramsci unterscheidet sich mit seiner Perspektive auf den Staat von orthodox-marxistischen und liberalen Auffassungen, indem er Staat als »integralen Staat« begreift, der sowohl politische Macht als auch zivilgesellschaftliche Strukturen umfasst (Khakpour 2022: 224). Mit Zivilgesellschaft beschreibt er dabei ein »der formellen Politik vorgelagertes Feld des Vergesellschaftungshandelns«, »auf dem sich Überzeugungen, Gewohnheiten und Anhängerschaften bilden« (Barfuss/Jehle 2014: 117). Basis und Überbau können

(entgegen anderer marxistischer Perspektiven) bei Gramsci kaum analytisch getrennt werden; vielmehr wird Hegemonie zivilgesellschaftlich in gerade diesen (subjektiven) Überzeugungen bzw. dem Alltagsverstand (vgl. GH10) klassistisch (re-)produziert. Das macht Gramsci auch für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung interessant – unter dem Vorbehalt allerdings, dass Subjekt hier als Klassensubjekt gedacht wird. Ich möchte an dieser Stelle – argumentativ selektierend – zwei Weisen aufzeigen, inwiefern hegemoniale Verhältnisse zugleich pädagogische Verhältnisse darstellen und an der Hervorbringung spezifischer subjektiver Überzeugungen beteiligt sind.

Erstens versteht Gramsci den Staat nicht nur als eine Institution zur Ausübung sozialer Gewalt, sondern auch als Akteur, der durch die Gestaltung hegemonialer Beziehungen eine aktive Rolle als »Erzieher« (sic!) übernimmt. Er »[passt] die Einzelnen an neue gesellschaftliche Anforderungen an, einerseits durch Unterdrückung, andererseits durch die Eröffnung« individueller »Möglichkeitsräume.« (GH 7: 1548f.) Dieses Verhältnis ist keineswegs einseitig oder hierarchisch; vielmehr entsteht eine wechselseitige Beziehung, in der Zwang und die Schaffung subjektiver Freiräume gleichzeitig stattfinden. Schulen sind bspw. Institutionen des Staates, die einerseits durch den Lehrplan und die Disziplinarregeln Zwang ausüben, indem sie festlegen, dass man zur Schule gehen muss, welches Wissen dort als relevant gilt und wie sich die Schüler*innen zu diesem verhalten sollen. Andererseits bieten Schulen durch das Lernen, das Erwerben von Fähigkeiten und das Fördern von Kreativität sowie durch die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Ideen auseinanderzusetzen, auch Möglichkeitsräume zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, z.B. zum kritischen Denken. Während Schule den Rahmen setzt, welcher Wissensinhalt auf welche Weise vermittelt wird, gibt es gleichzeitig Spielräume, in denen Schüler*innen lernen können, bestehende gesellschaftliche Normen zu hinterfragen. Der Staat übt Zwang aus, verspricht jedoch gleichzeitig die Verwirklichung bestimmter individueller Möglichkeiten. Individuen unterwerfen sich dem ausgeübten Zwang nicht aus Selbsttäuschung, sondern aus »echtem Interesse« an den versprochenen Chancen. Deshalb akzeptieren Menschen diese Form der Unterwerfung, da sie im Rahmen der hegemonialen Struktur als legitim und (quasi-)natürlich erscheint (vgl. Candeias 2007: 19).

Zweitens fungieren Institutionen zwar als zentrale Elemente der Zivilgesellschaft. Dennoch werden in diesen bestimmte Wissensbestände vermittelt, die als relevant gelten, während andere Wissensformen als nicht überzeugend abgelehnt werden. Diese Institutionen der Zivilgesellschaft (re-)produzieren (kulturelle) Hegemonie durch die Übermittlung einer spezifischen Suggestion: »So viele [können] sich [über die Bedeutsamkeit eines bestimmten Sachverhalts – S.W.] nicht irren« (GH11: 1390). Der Konsens über die Relevanz eines spezifischen Themas (etwa eines konkreten Wissensgegenstandes, z.B. dass »die Geschichte der Menschheit eine Geschichte von Klassenkämpfen« ist) wird pädagogisch hervorgebracht, *indem es vermittelt wird*. Diese Vermittlungsarbeit kommt dabei u.a. jenen zu, die Gramsci als »organische Intellektuelle« bezeichnet. Sie gehen »aus gewachsenen sozial-ökonomischen Strukturen der Gegenwart« hervor, repräsentieren diese, »unterstützen« bei der »Selbstvergewisserung der Klasse« und helfen dabei, deren Interessen in der Gesellschaft zu verbreiten (Merkens 2006: 37). Aus der Vermittlungsarbeit organischer Intellektueller gehen so weitere organische

Intellektuelle hervor, die wiederum Perspektiven verbreiten und bei der Herausbildung einer Klassenidentität helfen. Konsens multipliziert sich durch die kontinuierliche Vermittlungsarbeit der organischen Intellektuellen, wodurch hegemoniale Perspektiven weiter übertragen werden, ähnlich einem sich stetig ausweitenden Netzwerk von Ideen und Überzeugungen. Hegemonie wird so vor allem intellektuell und kulturell errungen. Gramscis Äußerung, »Hegemonie entspringt in der Fabrik« (GH9: 2069), könnte so thesenartig umformuliert werden: Hegemonie wird in der Institution (re-)produziert. Konsens bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht automatisch, dass der als relevant vermittelte Gegenstand subjektiv auch als relevant anerkannt wird. Für Gramsci setzt dieser Konsens vielmehr die Einsicht voraus, dass – auch wenn man persönlich eine andere Meinung hat – eine große Zahl von Menschen anzunehmen ist, die diesen als relevant vermittelten Gegenstand für bedeutsam erachten und er deswegen nicht ohne Weiteres als falsch angesehen werden kann.

Gerade weil sich gramscianisch Hegemonie als pädagogisches Verhältnis artikuliert, eröffnen sich Anschlussmöglichkeiten für die Subjektivierungsforschung – dort nämlich, wo das Subjekt nicht nur Adressat*in hegemonialer Deutungen ist, sondern in der Aneignung, Übersetzung oder Infragestellung dessen, was als relevant gilt, selbst zum Ort eines kulturellen Ringens um Hegemonie wird.

2.2 Laclau und Mouffe²

2.2.1 Antagonismus

Im Gegensatz zu Gramsci, der Hegemonie als Dialektik von Zwang und Herrschaft versteht und die Bedeutung einer Klassenidentität als zentral betrachtet, entwickeln Laclau und Mouffe eine Theorie, die Hegemonie als einen offenen, performativen Prozess aufruft, in dem *soziale Identitäten* und *politische Bedeutungen durch Artikulation konstruiert werden*. Dieser Unterschied soll im Folgenden die zentrale Differenz zwischen beiden Perspektiven markieren und die weitere Argumentation strukturieren. Laclau und Mouffe beziehen sich zwar ausdrücklich auf Gramscis Hegemoniebegriff, grenzen sich jedoch in ihrer Dekonstruktion des Marxismus – unter Rückgriff auf ein breites Ensemble theoretischer Referenzen (Strukturalismus Saussures', Psychoanalyse Freuds und Lacans sowie die Dekonstruktion Derridas) (vgl. Nonhoff 2007: 7) – deutlich von dessen ambiguer Klassenidentitärer Perspektive ab.³ Durch diese Arbeit am Begriff der Hegemonie artikulieren Laclau und Mouffe eine »Theorie des Sozialen und des Politischen« (ebd.), die einen Einsatzpunkt erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung markiert.

Für Laclau und Mouffe ist das Soziale keine stabile oder natürliche Ordnung, sondern ein ständig offenes, sich veränderndes Feld sozialer und politischer Auseinandersetzungen. Sie lehnen jede Vorstellung einer »festen« sozialen Ordnung (bspw. einer Klassenordnung, so wie sie Gramsci sieht) ab und argumentieren, dass Identitäten und soziale

2 Die folgenden Ausführungen sind ausführlicher in Wittig/Sperschneider 2024 zu finden.

3 Gramsci schwankt zwischen einer »historisch kontingenten« und einer »notwendigen« Bestimmung der Arbeiterklasse: Mal soll sie ihre Rolle durch Artikulation mit anderen Kämpfen aktiv verändern, mal erscheint ihre Zentralität als naturwüchsig aus der Ökonomie abgeleitet (Laclau/Mouffe 2012: 106).

Praktiken das Ergebnis diskursiver Aushandlungen sind. Sie begründen diesen Punkt mit der Beobachtung, dass soziale Identitäten »keine letzte Buchstäblichkeit besitzen« (Laclau/Mouffe 2012: 133) – sie sind »socially constructed« (Laclau 1990: 100). Diese soziale Konstruiertheit von Identitäten wiederum belegen sie mit einem aus der strukturalistischen Linguistik entnommenen, aber durch Laclau und Mouffe poststrukturalistisch gewendeten Argument Ferdinand de Saussures': Der Versuch, soziale Identitäten zu bezeichnen, entspricht der Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat (vgl. Saussure 2016: 26). Während bei Saussure die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat zwar nicht als natürlich oder objektiv festgelegt, sondern durch soziale Konventionen strukturalistisch stabilisiert erscheint, betonen Laclau und Mouffe gerade die bei Saussure schon angelegte Arbitrarität dieser Relation und heben die grundlegende Differenz hervor, die jede feste Bedeutungszuweisung unterläuft (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 124; Saussure 2016: 28f.; Marchart 2017: 57).

Diese fundamentale Differenz wird für Laclau und Mouffe mit dem Begriff »Antagonismus« beschrieben (vgl. Lefort/Gauchet 1990). Sie verwenden diesen einerseits, um zu zeigen, dass eine feste soziale Identität unmöglich ist. Andererseits beschreiben sie damit aber auch die Notwendigkeit, »partieller Versuche«, diese Identitäten dennoch »zu konstruieren« (Laclau/Mouffe 2012: 165). Der »Antagonismus« ist für die beiden »die ›Erfahrung‹ der Grenze des Sozialen« (ebd.) – und damit die ›Erfahrung‹ des Scheiterns letztgültiger Fixierungen von Identität. Mit der für Laclau und Mouffe zentralen Referenz auf Claude Lefort und Marcel Gauchet lässt sich dies noch weiter vertiefen. Lefort und Gauchet fügen dieser ersten Dimension des Antagonismus noch eine zweite Dimension hinzu – die der *Antagonismen*. Eben weil soziale Identitäten nicht (wie noch bei Gramsci) letztgültig fixiert werden können, brechen soziale Auseinandersetzungen darüber aus, welche Identifizierung (welche Bestimmung z.B. von Bildung, Erziehung, Lernen, Lehren usw.) die anschlussfähigste sein könnte. Die Dimension der *Antagonismen* zeigt die »innere Teilung von Gesellschaft« (Marchart 2010: 25) und die innere Spannung zwischen ihren Mitgliedern (vgl. ebd.: 26). Die konstitutive Offenheit des Sozialen markiert für Laclau und Mouffe damit nicht nur die Unmöglichkeit stabiler Identität, sondern auch den Ausgangspunkt permanenter Auseinandersetzungen um die hegemoniale Besetzung eben dieser Offenheit, in deren Zusammenhang sich schließlich auch Subjektpositionen hervorbringen.

Diese abstrakte Perspektive lässt sich konkretisieren, wenn Reichenbachs Überlegungen zum Phänomen des Lernens diskurstheoretisch durchdacht werden. Auch der Terminus »Lernen« ist nicht stabil fixierbar, sondern Gegenstand fortwährender Bestimmungsversuche, die in unterschiedlichen disziplinären Kontexten – etwa der Psychologie oder der Pädagogik – mit normativen Erwartungen verknüpft sind. Das »Lernen [entzieht sich] dem letzten Zugriff der wissenschaftlichen Erklärung immer noch kapriziös« (Reichenbach 2025: 10). Diese Fixierungsversuche erfolgen aus unterschiedlicher Richtung: Ob Lernen nun (lern-)psychologisch als kognitive Konstruktion (vgl. Herzog 2005) oder pädagogisch(-anthropologisch) als »erfahrungsreflexive« Praxis (Zirfas 2018: 47) bestimmt wird, ist nicht nur eine theoretische Frage. Jede artikulierte Position beansprucht für sich, von der Plausibilität der eigenen Perspektive zu überzeugen, indem sich in ihrem Gefolge diskursiv unterschiedliche Narrative artikulieren, die – mit »persuasiver Kraft« (Reichenbach 2025: 11) bewaffnet – darum buhlen, die (einzig oder zu-

mindest eine) richtige Sichtweise auf Lernen (auch für das spezifische Subjekt) zu vertreten. Zwischen den unterschiedlichen Positionen und Narrativen zeigen sich Konflikte und Abgrenzungen (die besagten Antagonismen) mithin, weil von den opponierenden Positionen das Scheitern der Fixierung des Lernbegriffs ausgemacht wird.

Das, was Laclau und Mouffe im Anschluss an Gramsci als Hegemonie bezeichnen, ist ohne ihre Figur(en) des Antagonismus bzw. der Antagonismen nicht zu denken – kaum aber auch ohne die der Artikulation.

2.2.2 Hegemonie und Artikulation

Der postfundamentalistische Hegemoniebegriff bei Laclau und Mouffe wird auf unterschiedliche Weise an die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung anschlussfähig, aber *insbesondere* durch den Begriff der *Artikulation* (vgl. dazu auch Wittig/Mayer/Sperschneider 2024). Artikulieren bedeutet, dass die Identität gesellschaftlicher Gruppen und Subjekte durch die sprachliche und symbolische Verknüpfung sozialer Elemente hervorgebracht wird. Laclau und Mouffe fassen dies folgendermaßen: Artikulation ist »jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, daß ihre Identität als Resultat einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird. Die aus der artikulatorischen Praxis hervorgehende strukturierte Totalität nennen wir *Diskurs*« (Laclau/Mouffe 2012: 14; Herv. i.O.). Artikulation ist hier also nicht von Diskurs zu trennen.

In »Hegemonie und radikale Demokratie« dekonstruieren Laclau und Mouffe unterschiedliche marxistische Ansätze und entwerfen daraus eine umfassende »allgemeine Diskurstheorie« (Stäheli/Hammer 2016: 63). Laut Reckwitz (2011: 300) handelt es sich bei dieser Theorie des Diskurses nicht um eine bloße Zusammenstellung verschiedener diskurstheoretischer Ansätze. Vielmehr entsteht bei Laclau und Mouffe ein theoretisches Modell, das maßgeblich von zwei wesentlichen »Theoriekomplexen« (ebd.: 301) geprägt wird. Zum einen wird die Theorie durch postmarxistische Strömungen beeinflusst, insbesondere durch Gramscis Hegemoniekonzept (siehe 2.1). Zum anderen fließen poststrukturalistische Perspektiven mit ein. Dies schließt einen Diskursbegriff ein, der sich nur marginal an Foucaults Begriff von Diskurs orientiert (vgl. Langer/Ott i.d.B.; Glasze/Mattisek 2015: 158; Laclau 2013: 353). Viel eher lehnen sich Laclau und Mouffe einerseits an die psychoanalytische Theorie Lacans, andererseits aber an die bereits angerissene strukturalistische Zeichentheorie Saussures an. Für Laclau und Mouffe ist jede soziale Praxis diskursiv. Diskurs bildet und vollzieht sich für sie *durch Artikulation* – und diese existiert im Modus der Sprache (vgl. Saussure 2016: 11). Es ist vor allem die Perspektive, dass sich Identitäten spezifischer Positionen durch *Abgrenzungs- und Ähnlichkeitsbeziehungen* hervorbringen (Saussure 2016: 29; vgl. Reckwitz 2008: 19), mit der schließlich der Artikulationsbegriff konkret wird. Laclau und Mouffe (2012: 167) nennen dies »Logik der Äquivalenz und Logik der Differenz«.

Diese Logiken stellen den Modus der Artikulation dar, *in dem* und *durch den* sich Diskurse konstituieren – *in dem*, weil Artikulation eine Weise beschreibt, *wie* Diskurse prozessieren; *durch den*, weil sich mit Artikulation *zugleich* Diskurse hervorbringen. Eine janusköpfige doppelte Logik also, deren Seiten nicht voneinander getrennt werden können. Laclau und Mouffe versuchen zu zeigen, wie Artikulationen Identität durch Ähnlichkeitsbeziehungen gerade dadurch bilden, dass Differenzen ausgemacht und benannt werden. Hierfür verwenden sie das Beispiel des Kolonialismus und gehen der

Frage nach, wie sich die Identitäten von Kolonisierten und Kolonisator*innen bilden. In »Hegemonie und radikale Demokratie« beschreiben sie (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 167), wie tagtäglich die Differenz zwischen Kolonisator*innen und Kolonisierten markiert wird. Kolonisierte tragen diese Kleidung, haben diese Sprache, Hautfarbe, Sitten und Gebräuche, Kolonisator*innen jene. Identität ist nicht fixiert, sondern konstituiert sich ständig in Differenz zu anderen Identitätskonstruktionen. Selbst wenn Kolonisierte beginnen, die Kleidung der Kolonisator*innen zu tragen, ihre Sprache zu sprechen und Gebräuche auszuüben – es bleibt »koloniale Mimesis« (Bhabha 2000: 129). Wie Laclau und Mouffe (2012: 167) näher ausführen, verlieren die Merkmale, die Kolonisator*innen und Kolonisierte unterscheiden, ihre isolierte Bedeutung. Sie bilden Teile einer Kette von Ähnlichkeiten, die miteinander verbunden sind (für Kolonisator*innen bzw. Kolonisierte stehen), aber weiterhin die Differenz zwischen den »zwei Lagern« betonen (ebd.: 172). Die Differenzierung zwischen Kolonisator*innen und Kolonisierten bringt in diesem Sinne erst jene Äquivalenzen hervor, die Identitäten konstituieren, indem sie gleichzeitig Differenzen neu artikulieren. Die (performative) Identität kann in diesem Sinne *nicht positiv definiert werden*. Sie bedarf einer »negativen Konstruktion« (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 168). *Kolonisator*innen* bringen ihre Identität bspw. als Vertreter*innen der »Zivilisation« hervor, indem sie Kolonisierte als »primitiv« und »unentwickelt« konstruieren und sich von diesen abgrenzen, wodurch sie sich wiederum als Repräsentant*innen der »Zivilisation« produzieren.⁴

Diese wechselseitige Beziehung zwischen Äquivalenz und Differenz beschreibt die Praxis der Artikulation, durch die sich der Diskurs als »relationaler Komplex« und »Praxis« hervorbringt, der kontinuierlich durch soziale Aushandlungen und Artikulationen neu gebildet wird (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 127). Artikulation meint dahingehend zum einen eine Praxis des »In-Beziehung-Setzens« (Nonhoff 2007: 36) sozialer Elemente, aus dem wiederum Identität (qua Äquivalenz und Differenz) *instabil* hervorgeht. Zum anderen müssen zugleich Versuche der Identitätskonstruktion aufvorgängige Artikulationen referieren. Diskurs existiert dergestalt in einer Praxis der Artikulation, die performativ eine Verbindung von Elementen instabil hervorbringt *und* zugleich eine »Praxis« der »Artikuliertheit« (Reckwitz 2011: 303) darstellt, weil sie auf diskursiv relevant, legitim, wahr Erscheinendes Bezug nimmt. Das versuchen Laclau und Mouffe mit dem Begriff der Hegemonie zu fassen.

Laclau und Mouffe entwickeln in ihrer Theorie der *Hegemonie* ein Konzept, das auf der Unmöglichkeit der vollständigen Repräsentation des Universalen basiert. Das Universale, so die Autor*innen, kann sich durch den Bezug auf einen partikularen »Inhalt« materialisieren, der sich zwar von diesem Universalen unterscheidet, aber dennoch auf dieses verweist. Beispielsweise kann diskursiv eine spezifisch partikuläre Artikulation dessen, was unter »gutem Lernen« zu verstehen ist, privilegiert werden (z.B. digitales

4 Es sind u.a. post-koloniale Positionierungen, die dies ausweisen, bspw. die von Edward Said, der diese negative Identitätskonstruktion des Westens in »Orientalismus« (2012: 38) prägnant skizziert. Der »Westen« konstituiert sich u.a. durch die Referenz auf eine »wissenschaftliche und literarische Dämonisierung« des mysteriösen Orients«. Diesbezüglich erscheint der »Westen« »freiheitsliebend« und »demokratisch« im Gegensatz zu einem »totalitär« und »terroristisch« artikulierten Bild der »Araber« (ebd.).

Lernen oder ›Lernen auf Augenhöhe‹). Diesem partikularen Inhalt kann dann von vielen sozialen Akteur*innen zugesprochen werden, dass genau diese Artikulation ›gutes Lernen‹ meint. Das heißt, es bilden sich Äquivalenzen, bspw. zu ›partizipativem Lernen‹, ›kooperativem Lernen‹ und ›demokratischem Lernen‹, die wiederum Abgrenzungsbewegungen gegenüber so etwas wie ›Frontalunterricht‹, ›autoritativem Lernen‹ oder ›lehrerzentriertem Unterricht‹ vollziehen. Mit solchen Bewegungen der Artikulation wird keineswegs die Partikularität einer spezifischen Artikulation negiert. Vielmehr verkörpert die sich so artikulierende Äquivalenzkette »die Fülle des Universalen« (Laclau 2002a: 213). Sie bildet eine Universalität, die zugleich partikular bleibt. Diese Dynamik erlaubt es, dass das Universale als eine Art »symbolische Repräsentation« in einem partikularen Moment hervortritt, jedoch nicht als vollständig fixiertes Konzept. Die Hegemonie bei Laclau und Mouffe beruht somit auf der Spannung zwischen universellen und partikularen Inhalten, die sich nie vollständig zusammenführen lassen, sondern im ständigen Prozess der Artikulation und Auseinandersetzung bleiben. Sie entsteht, wenn ein spezifischer partikularer Signifikant als universell dargestellt wird (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 175). Laclau und Mouffe nennen dies einen ›leeren Signifikanten‹. Diese ›partikulare Universalisierung‹ eines Signifikanten geschieht im Rahmen einer »hegemonialen Artikulation« (ebd.: 177), die den Gegensatz zwischen Universalität und Partikularität nutzt, um eine Form von Einheit (in der Differenz) zu schaffen. Wenn z.B. angenommen wird, dass »allein die Idee, dass Lernen [...] ›digital‹ sein« sollte, richtig ist (Reichenbach 2025: 93), diese Perspektive *zusätzlich* noch dadurch privilegiert wird, dass sie sich aktiv von anderen Lernperspektiven abgrenzt (z.B. digitales Lernen ist effektiver als Präsenzlernen), und gleichzeitig Äquivalenzen zu ›Eigenverantwortung‹, ›Individualität‹ oder ›Zukunftsfähigkeit‹ (u.v.m.) konstruiert werden, dann entleert sich der Begriff des digitalen Lernens möglicherweise so weit, dass er mit Konzepten wie mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess, größerer Flexibilität oder breiterem Zugang zu Lernmaterialien verknüpft werden kann. Digitales Lernen würde zu einem ›leeren Signifikanten‹ (Laclau 2007: 72; vgl. Laclau 2002b: 65; Laclau 2013: 70).

3. Hegemonietheoretische Anschlüsse für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung

In der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung wird der Begriff der Hegemonie sowohl über die Referenz auf Gramsci als auch über den Bezug auf Laclau und Mouffe aufgenommen. Ich will nun einen kurzen Überblick über mögliche Einsätze der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung geben. Dabei unterscheide ich zwei systematische Linien: Erstens einen an Gramsci angelehnten Ansatz, der Subjektivierung als (gegen-)hegemoniale Intervention betrachtet, und zweitens einen Artikulationsansatz, der von einer performativen Hervorbringung von Subjektivität im Rahmen der antagonistischen Besetzung leerer Signifikanten und der (Re-)Produktion hegemonialer Ordnungen ausgeht.

3.1 Subjektivierung als (gegen-)hegemoniale Intervention

In der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung wird Gramscis Hegemonietheorie auf verschiedene Weise aufgenommen. Ein zentraler Aspekt dabei ist die Frage, wie im Rahmen gegenhegemonialer Projekte (pädagogisch) gegen subjektiv ausgemachte Hegemonien und Formen der hegemonialen Subjektivierung vorgegangen werden kann. Spezifische Subjektpositionen werden z.B. nicht einfach übernommen, sondern aktiv umgeschrieben. Unter gramscianischer Perspektive rückt bspw. die Möglichkeit in den Fokus, dass unterdrückte oder marginalisierte Gruppen hegemoniale Positionen unterwandern und in ihren Diskursen neugestalten, um die bestehenden hegemonialen Strukturen zu subvertieren und neue, gegenhegemoniale Perspektiven zu etablieren, wie in Anschluss an Hall (2000: 41) formuliert werden könnte (vgl. auch Connell/Hilton 2015: 300). An dieser Stelle gehe ich exemplarisch auf zwei Positionen ein, die diesen Gedanken Gramscis aufnehmen.

Recht präsent ist erstens die Positionierung Armin Bernhards: Er erweitert Gramscis Theorie, indem er Bildung (*cultura*) einerseits als Praxis der Stabilisierung gesellschaftlicher Ordnung betrachtet, andererseits als Feld, in dem soziale Akteur*innen aktiv Bedeutungen verhandeln und umgestalten (vgl. Bernhard 2005). Bernhard hebt hervor, dass Hegemonie nicht nur Herrschaft und Führung umfasst, sondern auch Erziehung als »zentrale hegemoniestiftende Kraft« verstanden werden kann, die den »einer Gesellschaft adäquaten Menschentypus« formt (Bernhard 2005: 119; 2007: 123). Das Subjekt wird darüber hinaus als aktiver Teil eines »handelnden Verhältnisses zur Welt« verstanden, welches ihm (über Bildung) ermöglicht, seine Subjektwerdung zu reflektieren und sich in Bezug auf mögliche Widerständigkeiten und Gegenhegemonien zu »potenzieren« (Bernhard 2007: 148f.).

Zweitens möchte ich in Bezug auf diesen gramscianischen Ansatz der Hegemonietheorie die Position von Maria do Mar Castro Varela anführen. Herausgestellt werden kann einerseits der aktuelle Band »Hegemonie bilden« (2023), der viele interessante Ansätze für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung versammelt. Grundtenor ist dabei der »Kampf gegen zwanghafte Formen von Subjektivierung« (Dhawan 2023: 50; vgl. Spivak 2023: 41) bzw. die Reflexion auf die Machtförmigkeit von »Orten der Subjektivierung« (bspw. Schule) (Mecheril/Rangger 2023: 258), die Bedingung und Effekt hegemonialer Anrufungen sind. Andererseits ist in diesem Zusammenhang Castro Varelas Ansatz des »Verlernens« hervorzuheben (Castro Varela/Klug 2012). Sie betont die Notwendigkeit, hegemoniale Perspektiven zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Hegemoniale Diskurse und dominante Narrative werden in diesem Kontext nicht einfach abgelehnt oder zerstört, sondern gezielt von innen unterwandert – indem sie zunächst auf positive Weise aufgenommen und affirmativ, also zustimmend, aufgegriffen werden. Castro Varela nennt dies (in Referenz auf Spivak) »affirmative Sabotage«, wobei dieses Sabotieren oder Verlernen in drei Schritten erfolgt: erstens Verlernen und Aufgeben von Grundannahmen, zweitens »vertiefte affirmative Auseinandersetzung« mit den epistemologischen Bedingungen von Hegemonie und drittens kritische »Wendung« gegen zentrale epistemologische Bedingungen von Hegemonie (ebd.: 656).

3.2 Subjektivierung als Artikulation

Kerngedanke dessen, was ich in Anschluss an Laclau und Mouffe als artikulationsorientierten Ansatz bezeichne, ist die Grundannahme, dass Hegemonien performativ durch Artikulation entstehen. Sie existieren nicht per se materialistisch – wie die gramscianischen Hegemonien, denen man sich bewusst werden muss, um sich gegen sie zu wenden. Hegemonie wird kontinuierlich in diskursiven Praktiken hervorgebracht, in denen gleichsam auch Subjektivität konstituiert wird. Dies kann über zwei Schwerpunktsetzungen untersucht werden: *Erstens* wird untersucht, wie die Praxis der subjektiven Hervorbringung von Hegemonie in den diskursiven Praktiken analysiert werden kann, die Hegemonie performativ hervorbringen. Dabei wird der Fokus auf die spezifische Art und Weise gelegt, wie Subjektivität in diesen Praktiken artikuliert wird. *Zweitens* richtet sich die Forschung darauf, wie hegemoniale Artikulationen im Kontext der Auseinandersetzungen um die Besetzung ›leerer Signifikanten‹ entstehen und welche Wechselwirkungen zwischen dieser Artikulation und der performativen Hervorbringung von Hegemonie bestehen, die wiederum Subjektivierungsprozesse im Kontext hegemonialer Kämpfe beeinflussen. Ich versuche, diese Punkte kurz zu illustrieren:

Erstens stellt Kerstin Jergus (2011) in ihrer Arbeit zur diskursiven Konstruktion von Liebe fest, dass Identitäten nicht fixiert sind, sondern durch Artikulationen innerhalb des Diskurses hergestellt werden. Sie argumentiert, dass jede Essenz immer durch ihre Unmöglichkeit durchkreuzt wird. Subjektivität erscheint unter dieser Perspektive paradox, da sie keinen sicheren Bezugspunkt hat und stets als Effekt hegemonialer Diskurse innerhalb artikulatorischer Prozesse aufgerufen werden muss (vgl. ebd.: 217). Dieses dezentrierte Subjekt wird vielmehr in eine artikulatorische Praxis eingeführt, die nicht souverän an das Subjekt gebunden ist, sondern durch die soziale und diskursive Aushandlung ermöglicht wird (man muss erst lernen zu artikulieren – vgl. Ruitenbergh 2011), damit Hegemonie im sozio-politischen Raum herausfordert werden kann. Bildung und Erziehung spielen dabei eine zentrale Rolle, indem sie Subjekte in die Lage versetzen, die vorgegebene gesellschaftliche Ordnung zu hinterfragen und sich als politische Subjekte zu artikulieren (vgl. Ruitenbergh 2011: 379). Ruitenbergh und Wisniewski (2024) verdeutlichen in diesem Kontext die Praxis der subjektiven Hervorbringung einer möglichen (Gegen-)Hegemonie anhand des Beispiels der Solidarität von Lehrkräften mit den Jugendklimaaktivist*innen. Sie betonen, dass diese Solidarität nicht nur ein bloßes Unterstützen darstellt, sondern auch die aktive (Befähigung zur) Artikulation. Lehrer*innen tragen zur Bildung einer Kette von Äquivalenzen bei, die es den Jugendlichen ermöglicht, ihre Anliegen in einen breiteren politischen Kontext einzubetten. In diesem Sinne ist es dann möglich zu untersuchen, wie sich im Rahmen hegemonialer Diskurse so etwas wie eine ›pädagogische Beziehung‹ artikuliert. Büniger und Jergus (2024) untersuchen bspw. mithilfe von Laclaus Konzept der Hegemonie das pädagogische Verhältnis als politisches und konfliktreiches Vermittlungsgeschehen, das nicht nur durch Dialoge zwischen Generationen, sondern auch durch das ständige Aushandeln von Identitäten und Werten geprägt ist.

Zweitens ist das Pädagogische selbst, so argumentiert Alfred Schäfer, kein stabiler Begriff, sondern ein Feld fortwährender Auseinandersetzungen, in dem das Verständnis von Begriffen wie ›Bildung‹, ›Erziehung‹, ›Partizipation‹ und ›Inklusion‹ ständig neu ar-

tikuliert wird (vgl. Wittig 2021; Geldner 2024; Carusi/Szkudlarek 2024). Schäfer (2012) verdeutlicht, dass die Pädagogik im Kontext hegemonialer Diskurse als ein politisches Feld aufgerufen werden kann, in dem Auseinandersetzungen über die Hervorbringung der Bedeutung zentraler Begriffe und deren institutionelle Umsetzung stattfinden. Matthias Rangger (2024: 118) verdeutlicht mit Schäfer die Verwobenheit dieser Perspektive der artikulativen Hervorbringung des Pädagogischen mit Figuren der Subjektivierung, die den erwähnten Diskussionen inhärent sind: »Die Subjektivierung der Individuen erfolgt« in Bezug auf ein sozial auferlegtes ›Imaginäres, »das in den Praktiken der Subjekte symbolisiert und dabei als symbolische Ordnung hervorgebracht, aufrechterhalten und verändert wird« (ebd.). Die Untersuchung der Artikulation des Pädagogischen ist in diesem Sinne nicht von Fragen der Subjektivierung zu trennen. Die Subjektpositionen, die sich in Referenz auf hegemoniale Ordnungen erst hervorbringen, sind zugleich die Bedingung der Möglichkeit der Reproduktion hegemonialer Ordnungen. Gottuck (2024) zeigt in diesem Kontext exemplarisch in ihrer diskurstheoretisch fundierten Untersuchung zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung, wie hegemoniale Bedeutungen entlang der Differenzlinien ›Behinderung‹ und ›Migration‹ artikuliert und dabei Subjektpositionen professioneller Deutung hervorgebracht werden. Gemeinsam entwickeln Gottuck und Hoffarth (2022) ebenfalls im Anschluss an Laclau und Mouffe einen *methodologischen Zugang*, um sprachliche Äußerungen als bedeutungsproduzierende artikulatorische Praktiken zu analysieren und so empirisch nachzuzeichnen, wie sich hegemoniale Schließungen und Öffnungen in situ konkret vollziehen.

4. Fazit

Die Auseinandersetzung mit Hegemonie und Artikulation eröffnet der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung wichtige analytische Werkzeuge. Insbesondere ermöglichen jene diskutierten Konzepte eine differenzierte Untersuchung der diskursiven Prozesse, in denen Subjektivität in hegemonialen Ordnungen hervorgebracht wird. Im Vergleich zu Gramsci, der Hegemonie als einen Prozess versteht, der durch die Dialektik von Zwang und Konsens innerhalb *stabiler* gesellschaftlicher Strukturen funktioniert, entwickeln Laclau und Mouffe in ihrer Hegemonietheorie eine dynamische und offen-performative Perspektive. Bei Gramsci ist Hegemonie eng mit der Reproduktion sozialer Ordnungen verbunden, wobei das Subjekt in festen Klassenstrukturen eingebunden wird, während Laclau und Mouffe Hegemonie als einen performativen Prozess beschreiben, der kontinuierlich durch diskursive Aushandlungen und Artikulationen hervorgebracht wird. Hierbei werden Subjekte als dezentriert und instabil betrachtet. Die Bedeutung von Gramscis Konzepten für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung liegt sowohl in der Möglichkeit, die Reproduktion hegemonialer Ordnungen in sozialen Praktiken z.B. durch organische Intellektuelle zu untersuchen, als auch darin, den Fokus auf widerständige, gegenhegemoniale Praktiken der Subjektbildung zu richten, in denen spezifische Weisen der Subjektivierung aktiv umgeschrieben werden. Laclau und Mouffe hingegen bieten mit ihrer Theorie der Artikulation und des Antagonismus eine Methodik, um die kontinuierliche Aushandlung von Subjektivität und Identität in *hegemonialen Kämpfen* in Bezug auf soziale Antagonismen

und die Rolle ›leerer Signifikanten‹ zu analysieren. Subjekte gehen dann performativ aus »Subjektivationen antagonistisch organisierter Diskurse hervor, die ihnen einen Platz in einer symbolischen Ordnung zuweisen« (Hildebrand/Séville 2015: 31).

Unter beiden Perspektiven (Gramsci sowie Laclau und Mouffe) wird, werden diese Ansätze weitergedacht, explizit die Frage der Teilhabe thematisiert, die für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung von zentraler Bedeutung ist (vgl. Rose 2024). Um zum Anfang des Beitrags zurückzukehren: Mit Reichenbach (2025: 10) bin ich davon ausgegangen, dass diejenigen, die beim »Reden über das Lernen erfolgreich sein wollen«, sich Redeweisen bedienen müssen, die anschlussfähig sind. Subjekte müssen sich weitgehend affirmativ zu Äquivalenzketten verhalten, die Teil hegemonialer Artikulationen sind. Gleichzeitig müssen sie sich auch in gewissem Maße von den Artikulationen abgrenzen, von denen sich hegemoniale Artikulationen unterscheiden, um innerhalb dieser Diskurse über einen spezifischen Gegenstand (wie ›Lernen‹) anschlussfähig sprechen zu können und auch gehört zu werden. Damit eröffnet sich im Rahmen hegemonietheoretischer Positionierungen eine für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung interessante Problemstellung in Bezug auf Fragen der Demokratie und Teilhabe (vgl. Parade/Thole/Wittig 2019; Mayer/Wittig 2020; Geldner/Wittig 2023): Reichenbachs Beispiel zeigt, dass die Privilegierung bzw. Hegemonialisierung bestimmter Sachverhalte (bspw. Lernmythen) in der Pädagogik dazu führt, dass sich ambivalente Räume eröffnen, in denen Zugehörigkeit und Ausschluss permanent verhandelt werden. Wer sich als diskursiv zählend subjektivieren kann, hängt maßgeblich davon ab, wie sich Subjekte in diesen ambivalenten hegemonialen Diskursräumen hervorbringen, in denen zugleich immer auch zur Disposition steht, was innerhalb des Sozialen als wahr, relevant und legitim artikuliert wird. Die Subjektivierungsprozesse in diesen ambivalenten hegemonialen Diskursräumen eröffnen ein Terrain, auf dem Subjektivität nicht in festen Kategorien von Zugehörigkeit oder Ausschluss verankert ist, sich gar einer klaren Binartität entzieht, sondern ständig in einem Prozess der Neuverhandlung bleibt. Und gerade diese dynamische Aushandlung fordert die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung heraus: Wie lassen sich diese sich verändernden Räume von Subjektivierung demokratie-, partizipations- und inklusionstheoretisch reflektieren, in denen die Grenzen von Wahrheit, Relevanz, Zugehörigkeit und Ausschluss immer wieder neu verhandelt werden (müssen)?

Literatur

- Barfuss, Thomas/Jehle, Peter (2014): Antonio Gramsci. Zur Einführung. Hamburg: Junfermann.
- Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis politische Pädagogik. Hamburg: Argument.
- Bernhard, Armin (2007): Pädagogische Grundverhältnisse. Die Relevanz Antonio Gramscis für eine emanzipative Pädagogik. In: Merckens, Ansgar/Rego Diaz, Victor (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Hamburg: Argument, S. 141–156.
- Bhabha, Homi K. (2000): Von Mimikry und Menschen: Die Ambivalenz des kolonialen Diskurses. In: Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenberg, S. 125–136.

- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2024): Zur Politizität pädagogischer Beziehungen. In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–66.
- Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen. In: Merckens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Hamburg: Argument, S. 15–32.
- Carusi, F.Tony/Szkudlarek, Tomasz (2024): Ontological Instrumentalism, the Autotelic, and the Impossible Identity of Education. In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–85.
- Castro Varela, María do Mar/Khakupour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.) (2023): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Castro Varela, María do Mar/Kluge, Thomas (2012): Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe Anton/Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 647–660.
- Connell, Kieran/Hilton, Matthew (2015): The Working Practices of Birmingham's Centre for Contemporary Cultural Studies. In: Social History 40, H. 3, S. 287–311.
- Dhawan, Nikita (2023): Desubalternisierung und Dekolonisierung. Rethinking Gramsci. In: Castro Varela, María do Mar/Khakupour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.): Hegemonie bilden. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 50–63.
- Geldner-Belli, Jens (2024): ›Inklusion‹ als leerer Signifikant? In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–108.
- Geldner, Jens/Wittig, Steffen (2023): Inklusion und Demokratie. Zur Bedeutung des demokratischen Horizonts für erziehungswissenschaftliche Fragen von Teilhabe und Partizipation. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 97–117.
- Glasze, Georg/Mattisek, Annika (2015): Die Hegemonie- und Diskurstheorie von Laclau und Mouffe. In: Glasze, Georg/Mattisek, Annika (Hg.): Handbuch Diskurs und Raum. Bielefeld: transcript, S. 153–180.
- Golle, Julia/Wittig, Steffen (2022): Artikulation und Öffentlichkeit. In: Casale, Rita/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christian (Hg.): Öffentlichkeit(en). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 16–38.
- Gottuck, Susanne (2024): Differenzen (be)deuten – Macht sehen. Einsätze kultur- und machtkritischer Perspektiven in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Essen: DuEPublico2.
- Gottuck, Susanne/Hoffarth, Britta (2022): Cultural Studies und die Analyse von Artikulationen. In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hg.): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 191–204.
- Gramsci, Antonio (1991): Gefängnishefte. 12 Bde. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2000): Das theoretische Vermächtnis der Cultural Studies. In: Gramsci, Antonio: Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument, S. 334–51.

- Herzog, Walter (2005): Lernen als gemeinsamer Nenner? In: Herzog, Walter: Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 101–124.
- Hildebrand, Marius/Séville, Astrid (2015): Populismus oder agonale Demokratie? Bruchlinien der theoretischen Symbiose von Laclau und Mouffe. In: Politische Vierteljahresschrift 56, H. 1, S. 27–43.
- Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist ... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Bielefeld: transcript.
- Khakpour, Natascha (2022): Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.): Hegemonie bilden. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 222–239.
- Laclau, Ernesto (1990): New Reflections on the Revolution of Our Time. London/New York: Verso.
- Laclau, Ernesto (2002a): Von den Namen Gottes. In: Laclau, Ernesto: Emanzipation und Differenz. Wien: Turia + Kant, S. 201–217.
- Laclau, Ernesto (2002b): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: Laclau, Ernesto: Emanzipation und Differenz. Wien: Turia + Kant, S. 65–78.
- Laclau, Ernesto (2007): On Populist Reason. New York: Verso.
- Laclau, Ernesto (2013): Identität und Hegemonie. Die Rolle der Universalität in der Konstitution von politischen Logiken. In: Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (Hg.): Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Wien: Turia + Kant, S. 57–112.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Wien: Passagen.
- Lefort, Claude/Gauchet, Marcel (1990): Über die Demokratie. Das Politische und die Institutionierung des Gesellschaftlichen. In: Rödel, Ulrich (Hg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 89–122.
- Marchart, Oliver (2010): Claude Lefort. Demokratie und die doppelte Teilung der Gesellschaft. In: Bröckling, Ulrich/Feustel, Robert (Hg.): Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld: transcript, S. 19–32.
- Marchart, Oliver (2017): Zur Einheit von Theorie und Politik bei Laclau. In: Marchart, Oliver (Hg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Frankfurt a.M.: Springer, S. 1–9.
- Mayer, Ralf/Wittig, Steffen (2020): Gleichheit und Artikulation. In: Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Un-/Zugehörigkeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 123–141.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (2023): Die intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.): Hegemonie bilden. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 251–266.
- Merkens, Andreas (2006): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Merckens, Andreas (Hg.): Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader. Hamburg: Argument, S. 15–46.
- Nonhoff, Martin (2007): Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie. In: Nonhoff, Martin (Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript. S. 7–24.
- Opratto, Benjamin (2014): Hegemonie. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Parade, Ralf/Thole, Friederike/Wittig, Steffen (2019): Demokratie und Identität. Anti-Genderismus als Beispiel für einen Angriff auf moderne Demokratie. In: *Diskurs. Zeitschrift für theoretisch innovative Analysen politischer Praxis*, H. 5, S. 123–141, <https://ojs.ub.uni-due.de/diskurs/article/view/394/106> [Zugriff: 07.06.2025].
- Ranger, Matthias (2024): Das Politische und Bildung. In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–128.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2011): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In Möbius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: Springer, S. 300–310.
- Reichenbach, Roland (2025): *Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruitenbergh, Claudia (2010): Learning to articulate. From Ethical Motivation to Political Demands. In: *Philosophy of Education* 2010, S. 372–380.
- Ruitenbergh, Claudia/Wisniewski, Tierney (2024): Solidarity with Youth Climate Activists. In: Wittig, Steffen/Sperschneider, Julia/Mayer, Ralf (Hg.) (2024): Ernesto Laclau. *Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–148.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Said, Edward (2012): *Orientalismus*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Saussure, Ferdinand de (2016): *Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Schäfer, Alfred (2017): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Alfred (2012): *Das Pädagogische und die Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Schneider, Gerd/Toyka-Seid, Christiane (2025): *Das junge Politik-Lexikon*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.hanisauland.de> [Zugriff: 07.06.2025].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2023): Gramsci und das postkoloniale Projekt. Ein Interview mit Baidik Bhattacharya. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.): *Hegemonie bilden*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 36–49.
- Stäheli, Urs/Hammer, Stefanie (2016): Die politische Theorie der Hegemonie. Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodocz, André/Schaal, Gary S. (Hg.): *Politische Theorien der Gegenwart III*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 63–98.
- Wittig, Steffen (2021): Möglichkeit/Unmöglichkeit oder: Über das Mauern (einreißen). Versuch über den experimentellen Umgang mit der paradoxalen Lage der Pädagogik. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz-Kaspar (Hg.): *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 82–99.
- Wittig, Steffen/Sperschneider, Julia (2024): Was kann es heißen, Ernesto Laclau pädagogisch zu lesen? In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. *Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–42.
- Wittig, Steffen/Sperschneider, Julia/Mayer, Ralf (2024): Ernesto Laclau. *Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.

Zirfas, Jörg (2018): Lernen. In: Zirfas, Jörg: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 46–51.