

Bildung und radikale Gewalt

Essay über politische Radikalisierungsprozesse als bildungstheoretisches Themenfeld

Bildung and radical violence

Essay on political radicalization processes as a field of Philosophy of Education

ALEX AßMANN, GÖTTINGEN

Zusammenfassung: Stellt sich beispielsweise in Ermittlungsverfahren heraus, dass es sich bei solchen Terroristen und gewalttätigen Radikalen, die für schwere Gewalt- und Hassverbrechen zur Verantwortung gezogen werden, zugleich um formal hoch gebildete und qualifizierte Menschen handelt, dann reagiert die Öffentlichkeit oftmals besonders irritiert darauf. Unschwer ließe sich das auf eine weitverbreitete Auffassung zurückführen, wonach Bildung und Gewalt einander ausschließen. Der vorliegende Essay geht hingegen von einer anderslautenden These aus. Diese besagt: Auch Radikalisierungsprozesse lassen sich als Bildungsprozesse beschreiben – und individuelle Radikalisierungsprozesse ließen sich auf diese Weise an vielleicht entscheidenden Punkten besser verstehen, als wenn man sie sich über Bezugsideologien, Gruppenstrukturen oder kritische Sozialisationsverläufe zu erklären versucht. Zwar greifen nur die wenigsten Radikalen auch zu gewaltsamen Mitteln, um ihre Ziele durchzusetzen. Doch selbst in solchen Fällen, argumentiert der Essay, wo es zur Gewaltanwendung kommt, widerspricht dies nicht zwingend der hier vertretenen These. Die Annahme, dass sich Radikalisierungsprozesse genauer noch als transformatorische Bildungsprozesse rekonstruieren lassen, könnte nicht nur eine Erklärung für das unausgesetzte Attraktionspotenzial bedeuten, über das die Radikalität selbst in Gesellschaften verfügt, die nicht vorrangig von gewaltsamen Konflikten oder materieller Not gezeichnet sind. Sie lässt sich zudem als produktiver Beitrag zu einer grundlagentheoretischen Debatte in der Extremismus- und politischen Gewaltforschung aufgreifen, in der das Konzept der Radikalisierung wegen seiner Gewaltgebundenheit, Subjektferne und seiner sicherheitspolitischen Agenda grundlegend in

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Frage gestellt wird. Doch vor allem möchte der Essay dazu anregen, sich vermehrt mit bildungstheoretischen Zugängen zum Phänomen der Radikalität auseinanderzusetzen; und zwar insbesondere auch dann, wenn dies selbst gewaltsame Formen mit einschließt. Auf diese Weise ließen sich womöglich neue und weiterführende Erklärungsansätze zur Genese von radikaler Gewalt entwickeln.

Schlagwörter: Bildungstheorie; Theorie der Radikalisierung; politische Gewalt; Extremismus; Biografieforschung

Abstract: If, for example, preliminary investigations reveal that such terrorists and violent radicals, who are held responsible for drastic hate crimes, are at the same time formally highly educated and qualified people, the public often reacts with particular irritation. This could easily be attributed to a widespread perception that education and violence are mutually exclusive. This essay, however, is based on a different thesis. This thesis states that radicalization processes can also be described in terms of „Bildung“ – and individual radicalization processes can thus be better understood at some points than if one tried to explain them through ideologies, group structures or toxic socialization. It is true that only very few radicals resort to violent means to achieve their goals. But even in such cases, the essay argues, where the use of violence occurs, this not necessarily contradicts the thesis advocated here. The assumption that individual radicalization processes can be more accurately reconstructed as forms of transformative learning could not only provide an explanation for the untapped attraction that radicalism itself has at its disposal in societies that are not primarily marked by violent conflict or material need. It can also be taken up as a productive contribution to a fundamental theoretical debate in research on extremism and political violence, in which the concept of radicalization is fundamentally challenged because of its violence-bound, remote and security agenda. But above all, the essay aims to encourage a more intensive engagement with educational theory approaches to the phenomenon of radicalization, especially when these approaches themselves include violent forms. In this way, new and further explanatory approaches to the genesis of radical violence could possibly be developed.

Keywords: Philosophy of Education; theory of radicalization; political violence; extremism; biography research

Es war einem Datenleck zu verdanken, dass international ermittelnde Behörden 2016 erstmals differenzierte Einsichten in das soziale Profil ausländischer Anwerber¹ bei der Terrormiliz „Islamischer Staat“ (IS) erhielten. In

1 In Fällen, wo das Geschlecht von Personen und/oder Gruppen nicht eindeutig zu bestimmen ist, verwende ich die weibliche und männliche Form im beliebigen

einer geleakten Datei mit sozioökonomischen und biografischen Informationen zu fast 4000 internationalen Anwerberinnen, darunter auch viele aus europäischen Ländern, hatte die Terrororganisation ebenfalls Daten zur angestrebten Funktion und den Bildungsabschlüssen jener Rekruten dokumentiert, die sich wahrscheinlich in den Jahren 2013–2016 dafür interessierten, einer Organisation beizutreten, die den Begriff der „totalen Herrschaft“ (vgl. Arendt 2017) qualitativ um einige Grausamkeitsdimensionen erweitert hatte, indem sie vor laufender Kamera Köpfe abschnitt oder Menschen bei lebendigem Leibe verbrannte; oder indem sie in aufwendig inszenierten Videos zeigte, wie sie ihre Opfer erschoss, in die Luft sprengte oder ertränkte. 25,4 Prozent der internationalen Rekruten, deren Bild vom IS und ihrer angestrebten, zukünftigen Tätigkeit maßgeblich auch durch solche Propaganda-Videos geprägt gewesen sein musste, gaben zugleich an, über einen Hochschul- oder Universitätsabschluss zu verfügen. Lediglich 1,6 Prozent von ihnen machten die Angabe, dass sie über keinen Schulabschluss verfügten. Das Durchschnittsalter der Rekruten, so lautete ein weiteres Ergebnis jener von der Weltbank in Auftrag gegebenen Studie zum sozialen Profil westlicher IS-Anwerberinnen, betrug bei Kontaktaufnahme mit der Terrororganisation 27,4 Jahre (vgl. Devarajan et al. 2016, 15ff.). Für Verwunderung sorgte jedenfalls, dass man es im Falle der Daesh-Terroristen offenbar in deutlich geringerem Umfang als erwartet mit den Ungebildeten, Brutalisierten und Chancenlosen in dieser Gesellschaft zu tun hatte, sondern – im Gegenteil – zu einem beträchtlichen Anteil sogar mit formal hoch qualifizierten und sogar gebildeten Menschen.

Zunächst scheint weder der Gegenstand, also die terroristische Gewalt, noch der (bemessen an jenen Altersspannen, für die sich die Disziplin traditionellerweise besonders interessiert) relativ hohe Altersdurchschnitt der Rekruten für ein erziehungswissenschaftliches oder gar bildungstheoretisches Interesse an der Sache zu sprechen. Doch wäre immerhin für ein Viertel dieser Menschen ebenfalls zu unterstellen, dass sich ein relativ lang ausgedehnter Zeitraum, in dem sie ihre kognitiven Kapazitäten, Zeit und auch Geld in den Erwerb hoher Bildungszertifikate investierten, mit einer Lebensepisode überschneiden haben musste, in der sie sich radikalisierten und zunehmend für extreme Gewaltformen öffneten – bis sie schließlich

gen Wechsel. Auf diese Weise werden stets alle Geschlechter mit einbezogen und es ist mir möglich, auf komplizierte syntaktische Konstruktionen zu verzichten. Michael Geiss (Zürich) sei herzlich für die Diskussion eines früheren Entwurfs zu diesem Text gedankt.

selbst dazu bereit und offenbar auch entschlossen waren, das von ihnen unterdessen angestammte kulturelle Kapital einer brutalen Gewaltgruppierung zur Verfügung zu stellen.²

Auch will es *normativ* problematisch erscheinen, Prozesse, die man gemeinhin unter der Kategorie Bildung rubrizieren würde, und solche, die zur terroristischen Gewalt führen, in einen Zusammenhang zu stellen. Orientierte man sich nur an der weitverbreiteten Vorstellung von „Bildung der Persönlichkeit zum vollen Menschsein“ (Hörner, Drinck und Jobst 2008, 18), dann wäre es ja allzu verständlich, wenn man nur äußerst ungerne solche individuellen Wandlungsprozesse unter der entsprechenden Kategorie einordnete, „in denen offensichtlich sowohl der Prozess als auch das Ergebnis von Bildung negativ zu beurteilen sind“ (Drerup 2019, 73). Nur scheinen es Terroristinnen nach anderen Maßstäben zu beurteilen, was sie tun. Außerdem haben sie es wohl auch *gelernt*, die zunehmend gravierenden moralischen Ambivalenzen ihres Handelns nicht nur auszuhalten, sondern in deren stetiger Überwindung sogar zu einer Form der persönlichen Erfüllung zu gelangen. Etwas an der Radikalität als einer Lebensform und Praxis (einschließlich ihrer moralischen Ambiguitäten) scheint sie zu faszinieren und zu motivieren; an extremistischen Ideologien scheinen sie noch andere Dinge zu beeindruckern, als nur deren scheinbare Schlüssigkeit, und gewisse Voraussetzungen dafür haben sie offenbar bereits erworben, *bevor* Ideologien und Ideologeme für sie Evidenz erzeugten. Auch zur Gewalt entwickeln sie anscheinend einen komplexeren Bezug als nur einen auf Menschenverachtung und Hass konzentrierten.³ Selbst wenn also die ‚Ergebnisse‘ solcher

2 Wenn auch mehrheitlich in einer angestrebten administrativen Funktion, anstatt z. B. als *suicide bomber*.

3 Stattdessen konnten Cottee und Hayward (2011) in einer vergleichenden Studie, der autobiografische Berichte und Interviews mit radikalen Gewalttäterinnen und Terroristen, aber auch mit Angehörigen von risiko- und gewaltaffinen Berufsgruppen wie Feuerwehrleuten, Ärztinnen und Soldaten zugrunde lagen, auf die Ähnlichkeiten der Gewaltbezüge in beiden Gruppen hinweisen. Beispielsweise geht es den meisten Terroristinnen ebenso wie Angehörigen gewaltaffiner Berufe darum, einen (in ihrem Sinne) *verantwortungsvollen* Umgang mit der Gewalt zu pflegen. Wie fragwürdig auch immer einem diese Selbsteinschätzung erscheint, lässt sie sich dennoch vom Gewaltbezug beispielsweise von Hooligans unterscheiden; oder von den Gewaltbezügen in manchen Bereichen des organisierten Verbrechens (vgl. Hobsbawm 1979, 79ff.). In eine ähnliche Richtung gehend argumentiert auch Peter Waldmann. Selbst terroristische Aktivitäten, so Waldmann, ließen sich alleine deshalb

Transformationsprozesse nach weithin geltenden normativen Maßstäben ‚negativ‘ zu beurteilen wären, hätte man hierbei dennoch von Formen der Selbstaneignung auszugehen, die zumindest gewisse Ähnlichkeiten mit dem aufweisen können, was in anderen Theoriekontexten ‚Bildung‘ genannt wird.

Das jedenfalls stellt für mich den Ausgangspunkt dar, um meinem Essay die These voranzustellen, auch bei Radikalisierungsprozessen könne es sich *um* Bildungsprozesse handeln. Nur wie ließen sich *diese* Bildungsprozesse auch als solche beschreiben? Zunächst einmal will das als Anregung verstanden sein, um über neuartige Zugänge zur individuellen und subjektiven Dimension der Radikalisierung nachzudenken; dann aber ebenso darüber, ob *Quellen* für individuelle Radikalisierungsprozesse sogar *im* Bildungssystem, *in* der Bildungsamkeit und Selbsttätigkeit des Individuums sowie *in* bestimmten Bildungstraditionen zu lokalisieren wären. Diese Annahmen unterscheiden sich naturgemäß sehr deutlich von jenen der Extremismus- und politischen Gewaltforschung. Und entsprechend anders hätten mithin auch die dazugehörigen Heuristiken auszusehen.

Diesbezüglich scheint nun weniger jene besondere normative Aura des Bildungsbegriffs problematisch, die selbst in öffentlichen Debatten noch die Hoffnung zu erwecken scheint, dass Bildung und Kultur das Potenzial dazu hätten, „die Gesellschaft gegen die Gewalt zu feien“ (Enzensberger 2015, 107). Als problematisch erweist sich vielmehr – erstens –, dass die Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft, obwohl dies ja überaus hilfreich wäre, den Bezug zwischen dem Phänomen der Radikalität und einem ihrer Hauptbegriffe gar nicht erst herstellt.⁴ Zudem besagen Bildungszertifikate tatsächlich nur wenig oder auch gar nichts über die moralischen Einstellungen und

„ganz unpathetisch als ‚Rolle‘ oder ‚Beruf‘ [...] begreifen“ (Waldmann 2011, 216), weil sie in einigen Hinsichten über die gleichen Merkmale wie soziale oder auch Berufsrollen verfügten. Weil die Rolle des Terroristen in modernen Gesellschaften eine Funktion habe und darin verankert sei, kann sie auch gesellschaftlich erstrebenswert erscheinen und der Weg dorthin sich in Analogie zu einer Karriere beschreiten lassen.

- 4 Eine Ausnahme wäre freilich in Klaus Mollenhauers inzwischen seinerseits historischem Versuch zu erkennen, die spezifischen Entstehungsbedingungen des Linksterrorismus der Siebzigerjahre im Kontext eines gescheiterten Generationenverhältnisses zu verorten, das er im Sinne Schleiermachers deutete (vgl. Mollenhauer 1979). Wenn im zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs ansatzweise die Radikalisierungsthematik aufgegriffen wird, dann zumeist jedoch mit Bezug auf neoautoritäre oder populistische Bewegungen (vgl. z. B. Akbaba und Bob 2017; Oelkers 2018).

Haltungen derjenigen, die sie besitzen. Und so erinnert uns alleine die darin implizierte Unterscheidung von Bildungszertifikaten und -prozessen an einen zweiten problematischen Aspekt: Wenn wir über Bildung sprechen, haben wir es mit höchst heteronormen semantischen Verwendungsweisen zu tun (vgl. Tenorth 1997), aber auch, wenn wir über Radikalisierung reden (vgl. Sedgwick 2010). Wohl oder übel bleibt man an dieser Stelle (und zu diesem Zeitpunkt) also vorerst auf den Essay als Form angewiesen.⁵

Die teils widersprüchlichen, teils heteronorm gefassten, jedenfalls aber systematisch inkohärenten Semantiken von Bildung und Radikalität scheinen mir hierfür jedoch ein weniger belastbares Ausgangsmaterial zu bieten als neuere Entwicklungen in der interdisziplinären Radikalisierungsdebatte (I.). Dort lassen sich zwar durchaus fruchtbare Ansatzpunkte für einen bildungstheoretischen Zugang zu Radikalisierungsprozessen ausmachen (II.). Gleichwohl erscheinen diese ihrerseits problematisierungswürdig, doch lässt sich vor allem eine Definition, die sich in der Debatte etabliert hat, auch erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlich produktiv machen (III.) – und zwar in Form eines zumindest skizzenhaft gefassten, bildungstheoretischen Begriffs der Radikalisierung (IV.), der seinen Gegenstand allerdings in gänzlich anderen Dimensionen fasst als die interdisziplinäre Radikalisierungsforschung.

I.

Bis vor zehn Jahren etwa galt der Radikalisierungsbegriff innerhalb der interdisziplinären Extremismus- und politischen Gewaltforschung als „standard term used to describe ‚what goes on before the bomb goes off‘“ (Sedgwick 2010, 479). Doch ungefähr ebenso lange ist er Gegenstand einer bis heute andauernden Debatte, die nicht nur seine theoretische Inkohärenz, sondern vor allem seine Gewaltgebundenheit und Subjektferne kritisch in den Blick rückt. In gewisser Weise ist das nicht ganz ohne Ironie. Denn tatsächlich ist das Konzept der Radikalisierung sogar auf ganz grundlegende Weise so umstritten wie nur selten zuvor. Und ebenfalls nahmen nur selten einmal populistische Strömungen, religiöser Fanatismus, ein erstarkender Rechts-

5 Und dennoch könnte man sich dabei auf die kluge Überlegung Robert Musils stützen, dass Essayistik nicht bedeutet, auf einem Gebiet, „wo man genau arbeiten kann“, nachlässig zu sein, sondern umgekehrt: „auf einem Gebiet, wo man eben nicht genau arbeiten kann“ (Musil o.J. [1983], 1334), dies mit Sorgfalt zu tun.

extremismus, ökologische, geschichts- und identitätspolitische Debatten *gleichzeitig* so viel Raum im öffentlichen Diskurs ein, wie das gegenwärtig der Fall zu sein scheint. Je mehr also der Gegenstandsbereich ubiquitär zu werden droht, desto umstrittener erscheint zugleich das dazu passende, erklärende Konzept.

Teil dieser Ironie ist, dass ausgerechnet mit Mark Sedgwicks Beitrag ein Text zu einem der meistzitierten in dieser Debatte wurde, der dem Radikalisierungsbegriff als analytischem Konstrukt fast jegliche Chance auf theoretische Kohärenz abspricht. Orientierte man sich beispielsweise an westlich-demokratischen Maßstäben, so Sedgwick in seiner philologisch-historischen Begriffsanalyse, dann würden gerade solche Gruppierungen in vielen Regimes der arabischen Welt als „radikal“ gelten, die nach westlich-demokratischen Maßstäben als „integriert“ galten (vgl. ebd., 485ff.). Unterdessen sähe sich die Radikalisierungsforschung aber mit dem Problem konfrontiert, dass ebenjene dschihadistischen Attentäter, die ungefähr ab der Jahrtausendwende Terroranschläge in europäischen und amerikanischen Metropolen verübt hatten, dort wiederum als „integriert“ gegolten haben – und kein in wissenschaftlichen Debatten etablierter Radikalisierungsbegriff wirklich brauchbare Erklärungen für deren Radikalisierung aus der Integration heraus lieferte. Was die interkulturellen Verwendungsweisen des Begriffs betrifft, sei es also illusorisch davon auszugehen, „that ‚radical‘ or ‚radicalization‘ are absolute concepts“ (ebd., 491). Stattdessen handelte es sich um höchst kontextabhängige Begrifflichkeiten ohne generalisierbaren Erklärungswert. In Bezug auf individuelle Radikalisierungsprozesse sehe es nicht viel besser aus. Hier lasse sich „Radikalismus“ allenfalls als relativer Begriff definieren: „as a position on a continuum of opinion“ (ebd., 490). Nur löste auch das nicht das Problem, dass man es mit einer analytisch kaum brauchbaren, nämlich abstrakten Bestimmung zu tun hat, die mit der komplexen Empirie moderner liberaler Gesellschaften kaum in Berührung kommt. So wenig nämlich in pluralistischen Gesellschaften von einem in sich stimmigen „continuum of organized opinion“ (ebd., 481) auszugehen wäre, so sehr unterlägen freilich auch die damit verbundenen normativen Orientierungen historischem Wandel. Als Wissenschaftsbegriff, so Sedgwicks These, sei er nachgerade dazu prädisponiert, für Verwirrung zu sorgen.

Sicherlich hat Mark Sedgwick mit seinem Bonmot, in dessen Zentrum die Detonation einer Bombe steht, zu einer anschaulich verdichteten Metapher für das meiste gefunden, was in der Radikalisierungsdebatte als umstritten gilt. Hier wären zunächst der *enge Gewaltbezug* des Konzepts und,

damit zusammenhängend, seine *sicherheitspolitische Agenda* zu nennen, die in der Forschung nicht nur zur Verfestigung eines Verständnisses von Radikalisierungsprozessen als „Einbahnstraßen“ in die Gewalt geführt haben, während doch zugleich „theoretische Einigkeit darüber besteht, dass es sich um einen veränderbaren, gar abbruchfähigen Prozess handelt“ (Gaspar et al. 2019, 34). Auch die Eigenheit jener vorrangig politik- und sozialwissenschaftlichen Radikalisierungsforschung, sich selbst als „Teil der Sicherheitsforschung“ (ebd., 35) zu begreifen, führt darauf zurück. Auch wenn dies in der empirischen Forschung eher stiefmütterlich behandelt wird, sind es größtenteils Formen von gewaltfreier Radikalität, mit denen es die Feldforschung zu tun hat.⁶

Beides, also der enge Gewaltbezug des Radikalisierungsbegriffs und seine sicherheitspolitische Agenda, lässt sich auf die historischen Entstehungskontexte der Radikalisierungsforschung zurückführen – so allerdings auch ein weiteres entscheidendes Problem, nämlich ihre Gruppen- und Ideologiebezogenheit, die sich vor allem in ihrer *theoretischen Subjektferne* auszahlt. Denn die allmähliche Etablierung jenes eher sozialwissenschaftlich ausgerichteten Paradigmas fällt historisch in eine Epoche ab den Siebzigerjahren hinein, in der liberale Demokratien von links- und rechtsterroristischen, zuletzt auch vermehrt von dschihadistischen Gewaltwellen heimgesucht wurden.⁷ Ebenfalls von dorthier rührt wahrscheinlich auch die

6 „Some radicals conduct, support, or encourage terrorism, whilst many others do no such thing, and actively and often effectively agitate against it“ (Bartlett und Miller 2012, 2), konnten beispielsweise Jamie Bartlett und Carl Miller auf der Grundlage eines breiten Datensamples von insgesamt 159 in vier Ländern geführten Interviews in ihrer konzisen *Grounded-Theory*-Studie herausstellen.

7 So konnten zunehmend auch innen- und sicherheitspolitische Behörden als Auftraggeberinnen für sozialwissenschaftliche Studien zu den Entstehungsbedingungen und Verlaufsformen von radikaler Gewalt auftreten – was jedoch ebenfalls zur Folge hat, dass die Daten, auf die sich die Radikalisierungsforschung in vielen Fällen stützte, oftmals von Sicherheitsbehörden erhoben und publiziert wurden. Weil zudem strafrechtlich relevante Tatbestände, schwebende Gerichts- oder laufende Ermittlungsverfahren nicht selten zu den Begleitumständen von Forschungsprojekten zur Entstehung radikaler Gewalt zählen, erschwert dies nicht nur die Erhebung eigener Daten; sondern es ist auch einer der Gründe, weswegen die subjektiv-biografische Seite der Radikalisierung für die Forschung eher schwierig zugänglich ist. Nachdem z. B. die ersten Bände der damals vom Bundesinnenministerium in Auftrag

traditionelle Tendenz der Radikalisierungsforschung, hauptsächlich in den Randmilieus liberaler Gesellschaften nach den Entstehungsbedingungen der radikalen Gewalt zu suchen, und weniger in jenen soziokulturellen Milieus, die eher einem „common sense outlook“ entsprechen (Sedwick 2010, 482). Ebenfalls ihre Vorliebe für eher *gruppen- und ideologiebezogene* Heuristiken ließe sich hierüber erklären; eine Neigung, die indes zur systematischen Vernachlässigung einer eigentlich sehr einfachen Annahme geführt hat: dass Radikalisierungsprozesse „stets hoch individuell“ verlaufen und mithin „streng biographiebezogen“ (Baaken et al. 2019, 199) zu verstehen sind. Zuletzt führte die Fixierung auf die gewaltsame Radikalisierung wohl auch dazu, dass sich die Analysen von Radikalisierungsprozessen meist auf den zeitlich kurzen Abschnitt unmittelbar „before the bomb went off“ konzentrierten. Deutlich weiter zurückliegende Entwicklungsetappen, in denen sich kognitive und emotionale Dispositionen herausbildeten, die spätere Radikalisierungsepisoden erst begünstigt haben mochten, auch wenn sie selbst noch keinerlei Gewalt- oder Hassbezüge aufwiesen, wurden indes kaum berücksichtigt. Und wenn, dann meist mit Blick auf besondere „Sozialisationsbelastungen“ oder „Identitätskrisen“ (vgl. z. B. Zick 2017; Srowig et al. 2017; Zick et al. 2019); also abermals auf die vermeintlich toxischen oder defizitären Elemente eines Sozialisationsprozesses fokussierend, in dem die Gewalttätigkeit als teleologisches Prinzip vermutet wird.

gegebenen Studien zum westdeutschen Linksterrorismus erschienen waren, hieß es in einer Rezension der sogenannten Lebenslaufanalysen (vgl. Jäger, Schmidtchen und Süllwold 1981): „Wenn man keine Daten hat, dann sollte man sie auch nicht analysieren.“ (Kreissl 1983, 317) Dieser durchaus spöttische und etwas lapidare Kommentar nahm nicht zu Unrecht auf den mehr als fragwürdigen Aussagewert qualitativer Interviews mit militanten Radikalen Bezug, gegen die zum Zeitpunkt des Gesprächs strafrechtlich ermittelt wurde und deren Aussagen nicht nur sie selbst, sondern auch andere Personen belasten konnten. Wenn es mitunter sogar um Untergrundorganisationen und illegale Handlungen geht, ist von vornherein klar, „dass der Forscher keinen Zugang zu den sensiblen Bereichen einer Terrororganisation erhält, schon gar nicht zu ihren operativen Köpfen“ (Schneckener 2006, 11). Jamie Bartletts anderweitig sehr eindrückliche und aufschlussreiche Sammlung von kleineren ethnografischen Studien zu unterschiedlichen radikalen Gruppierungen (vgl. Bartlett 2017) kann schnell darüber hinwegtäuschen, dass ein Standardverfahren wie teilnehmende Beobachtung ohnedies schwierig ist, wenn es um Radikalisierungsprozesse geht, aber nahezu unmöglich, sobald Gewalt und juristische Verfolgung im Spiel sind.

II.

Nun wird in dieser Debatte neuerdings auch großes Interesse an einer „educational theory of radicalization“ (vgl. San, Sieckelinck und Winter 2013; Sieckelinck 2016) geäußert, verspreche diese nämlich nicht nur Antworten auf die scheinbar ebenso einfache wie entscheidende Frage „What does it all mean to them?“ (Sieckelinck, Kaulingfreks und Winter 2015, 337) – sondern könne sie sich darin auch auf die Erkenntnis stützen, dass bestimmte Charakteristika radikaler Mentalitäten, wie z. B. ein besonders ausgeprägter Idealismus oder überscharfe Freund-Feind-Kontraste, vor allem für die Lebensphase Jugend typisch und mithin bis zu einem gewissen Grad völlig ‚normal‘ seien. Auf diese Weise, so glauben die Autorinnen, sei es nicht nur möglich, den Radikalisierungsbegriff gleichsam normativ zu entproblematisieren. Zudem werde dann auch deutlich, dass meist das Bildungssystem die entsprechenden jugendtypischen Phänomene gemäß der zivilgesellschaftlichen Dichotomie eines „desirable liberal-democratic citizen“ und einer „undesirable radicalized identity“ (San, Sieckelinck und Winter 2013, 278) interpretiere und sanktioniere, was womöglich bestimmte Verstärkereffekte erst auslöse.⁸ Einem *educational approach* sei stattdessen vor allem daran gelegen, eine Perspektive auf Radikale und die Wandlungsprozesse, die sie durchlaufen, zu durchbrechen, in der sie nur als ‚Opfer der Umstände‘ oder willfähige Handlanger feindseliger Ideologien erscheinen; entweder passiv oder noch nicht willensfest genug, aber nur selten als „active agents themselves“ (Sieckelinck, Kaulingfreks und Winter 2015, 335). Wollte man nun das Adjektiv *educational* mit dem Begriff der Bildung in Verbindung bringen und sich darunter (wenngleich sehr allgemein gefasst) zumindest eine Form der subjektiven Aneignung von Kultur und mithin des ungezwungenen Selbstseins vorstellen,⁹ dann könnten die von Sieckelinck et al. bislang vorgetragene Argumente zur Problematik der Radikalisierung freilich auch im bildungstheoretischen Kontext durchaus kohärent erscheinen.

8 Dieser von Sieckelinck et al. eher andeutungsweise geäußerten Vermutung wurde indes an anderer Stelle und mit Blick auf Regierungsprogramme zur „De-Radikalisierung“ an Schulen bereits nachgegangen, und zwar auf methodisch überzeugendere Weise. Vgl. hierzu Mattsson, Hammarén und Odenbring 2016.

9 Dies etwa in dem Sinne, dass Bildung „die subjektive Seinsweise der Kultur“ (Nohl 2002, 177) bzw. „nichts anderes“ sei, „als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Aneignung hin“ (Adorno 1997 [1959], 94).

Zweitens hat sich in der zuvor referierten Debatte eine Definition von Radikalisierungsprozessen etabliert, die nicht nur den Gewaltbezug des Radikalisierungsbegriffs merklich auflockert, sondern ihrerseits an einer vielleicht entscheidenden Stelle auf einen bildungstheoretisch relevanten Aspekt hinweist. Radikal sei eine Person, so Anja Dalgaard-Nielsen, die „ein tiefempfundenes Verlangen nach soziopolitischer Veränderung [verspürt]“ (Dalgaard-Nielsen zit.n. PISOIU 2013, 43).¹⁰ Infolgedessen lasse sich der Prozess der Radikalisierung als die „wachsende Bereitschaft“ einer Person definieren, „weitreichende Veränderungen in der Gesellschaft zu verfolgen und zu unterstützen, die mit der existierenden Ordnung in Konflikt stehen oder diese gefährden“ (ebd.). Unter gewaltsamer Radikalisierung hätte man sich schließlich einen Prozess vorzustellen, „in dem radikale Ideen mit der Entwicklung zur Bereitschaft, gewaltsame Taten direkt zu unterstützen oder sie zu begehen“ (ebd.), einhergingen. Daher sei, zumindest dieser Definition entsprechend, gewaltsame Radikalität weder die notwendige Folge eines Radikalisierungsprozesses, noch müsste überhaupt die vorübergehende Radikalität einer Person, die sich in einem ebenso flüchtigen wie arbiträren Verlangen nach soziopolitischer Veränderung zeigen kann, gezwungenermaßen einen Radikalisierungsprozess in Gang setzen.

Im Kontext der zuvor referierten Radikalisierungsdebatte und ihrer Probleme erscheint diese Definition Anja Dalgaard-Nielsens alleine deshalb bedeutsam, weil sie heuristisch zwischen der Radikalisierung *ohne* Gewalt, am Übergang *zur* Gewalt und *in* der Gewalt (vgl. Gaspar et al. 2019, 27ff.) unterscheidet, um diese drei Kategorien von Radikalität dennoch eng aufeinander zu beziehen. Doch erweist sie sich ebenfalls für unsere Frage, ob es sich bei Radikalisierungsprozessen um Bildungsprozesse handele, als aufschlussreich. Denn ein gewisses *Verlangen nach soziopolitischer Veränderung*, was demnach ein grundlegendes Definitionselement von Radikalität wäre, ist ja nicht nur völlig im Sinne des gesellschaftspolitisch idealisierten demokratischen Staatsbürgertums zu verstehen, das den *Citoyen* gegenüber den „apathischen Mehrheiten“ (Arendt 2017, 677) deutlich vorzieht; sondern darüber hinaus gilt es sogar als eine der zentralen Aufgaben der staatlichen Demokratieerziehung, den Wunsch nach soziopolitischer Beteiligung, wo er nicht vorhanden ist, möglichst frühzeitig anzuregen.

10 Zum Originalbeitrag von Anja Dalgaard-Nielsen, worin diese häufig zitierte Definition enthalten ist, vgl. Dalgaard-Nielsen 2010.

Dieser Radikalisierungsbegriff lässt sich einerseits auf ein Dilemma demokratischer Staatsordnungen beziehen, das sich mit Hannah Arendt etwa folgendermaßen beschreiben ließe: „[D]aß eine demokratische Verfassung auf die schweigende Duldung aller politisch inaktiven Elemente in der Bevölkerung angewiesen ist und von dieser inartikulierten und unkontrollierbaren Massenbestimmung ebenso abhängt wie von den artikulierten und organisierten öffentlichen Institutionen“ (ebd., 670), hat für sie fatalerweise jedoch ebenfalls zur Folge, dass prinzipiell zu jeder Zeit ein totalitärer (und *gegen* die staatliche Ordnung gerichteter) Mechanismus ausgelöst werden kann, sobald das *aktive Interesse* einer schweigenden Mehrheit durch entsprechend geregelte, institutionelle Prozesse angeregt wird. Denn als schweigende Mehrheit lässt sie sich ja mitunter dadurch definieren, dass bei ihr weder demokratische Werte und Überzeugungen noch überhaupt ein Interesse daran vorauszusetzen ist. Wird nun diese Mehrheit in demokratischen Prozessen gleichsam aktiviert, so nimmt die staatliche Ordnung damit zugleich das Risiko antidemokratischer Effekte in Kauf. Doch in ebendiesem Sinne lässt sich mit Anja Dalgaard-Nielsens Radikalisierungsbegriff andererseits auch die etwas zwiespältige Rolle des Bildungssystems akzentuieren. Besteht nämlich eine seiner basalen demokratischen Aufgaben, die es übernimmt, darin (und entspricht dies zugleich seiner „Bildungsphilosophie“),¹¹ dass *im* Bildungssystem frühzeitig Partizipationswünsche geweckt und der Glaube an die Gestaltbarkeit der öffentlichen Belange durch die Bürgerin gefestigt werden sollen, so wäre auch von Voraussetzungen auszugehen, dass es *außerhalb* des Bildungssystems zu diesbezüglichen Enttäuschungen kommen wird.¹² Dass solche Erwar-

11 Am Beispiel des (west)deutschen Bildungssystems: Der neueren politischen Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Zielsetzung der Demokratiefähigkeit bereits „mit der Kontrollanweisung Nr. 54 von 1954 in die Wiege gelegt („Grundsätze zur Demokratisierung in Deutschland““ (Beine 1997, 279). Und noch vor der Gründung der Bundesrepublik war den Amerikanern bereits klar, „daß jede Reform des Bildungswesens von den Deutschen selbst ausgehen müsse“. Weil diese Befähigung zu Demokratie und Reform jedoch *durch* Erziehung erst herzustellen war, erschien in dieser historischen Situation noch wichtiger als „veränderte Schulstrukturen [...], was von wem wie unterrichtet würde: die Grundlegung einer demokratischen Bildungsphilosophie“ (Füssl 2004, 175). Und *diese* sollte das Bildungswesen demokratisch legitimieren (nicht so sehr seine Form).

12 Sei es nun durch das meritokratische Prinzip, das Kindern von Anfang an klarmachen möchte, in dieser (zugleich im Klassensaal repräsentierten) Gesellschaft komme es alleine auf die Leistung an, nicht auf die soziale Herkunft

tungen regelmäßig enttäuscht werden, Jahr für Jahr und zigtausendfach aufs Neue, ist wohl leider anzunehmen.

III.

Nicht nur mit den Überlegungen von Stijn Sieckelinck et al., die sich um eine ‚educational theory of radicalization‘ drehen, sondern auch mit dem Radikalisierungsbegriff von Anja Dalgaard-Nielsen, haben sich Beiträge zu einer grundlagentheoretischen Debatte des Konzepts der Radikalisierung behauptet, die für die Allgemeine Erziehungswissenschaft eigentlich von größtem Interesse sein sollten. Denn mal explizit, mal eher indirekt fordern sie zur Thematisierung von *humanen Bildungsprozessen* in einem für moderne Gesellschaften charakteristischen Spannungsfeld auf, das, um die Formulierung Sieckelincks aufzugreifen, sich zwischen der Hervorbringungen einer ‚radicalized identity‘ und dem Ideal des ‚liberal-democratic citizen‘ konkretisiert. Während Dalgaard-Nielsen hier allerdings theoretisch noch in Rechnung stellt, dass die ideelle Konzeption des ‚liberal-democratic citizenship‘ ihrerseits auf einem Konzept der ‚radicalized identity‘ fußen kann, geht es hingegen Sieckelinck et al. um etwas völlig anderes. So ist es nämlich eine überraschende Wendung,¹³ wenn sie im weiteren Verlauf ihrer Erörterung in jugendlicher Radikalität nicht mehr so sehr den ganz gewöhnlichen „eingeborene[n] Überschwang der Jugend“ (Erikson 1981, 254) erkennen, wie noch zu Beginn, sondern nunmehr den Ausdruck einer handfesten Identitätskrise, aus der jungen Menschen freilich herausgeholfen werden müsse. Dank ihres angeblich ‚vorbehaltsfreien‘ Herangehens an die Radikalität wäre eventuell sogar an „new starting points for interventions“ (San, Sieckelinck und Winter 2013, 277) zu denken, hoffen sie. Ginge es nach ihnen, dann soll-

und auch nicht auf das Geschlecht oder den Glauben; oder sei es, indem immer wieder abstrakte Kollektive wie das „katholische Mädel vom Lande“ oder der „städtische Junge mit Migrationshintergrund“ (und wie die parolenhaften Sinnbilder noch heißen) zu Trägersubjekten von Bildungsreformen erklärt werden: Für die solcherart jeweils Adressierten zahlen sich ihre Aufstiegsbemühungen meist nur im statistischen Mittelwert als Erfolge aus, aber nur in seltenen Fällen auch individuell.

13 Schließlich warben ja die Autoren zunächst selbst so vehement dafür, Radikale besser verstehen und insbesondere jugendlicher Radikalität einen gewissen Normalitätsstatus zubilligen zu wollen – weshalb ein *educational approach* zudem als „theory of human nature“ (Sieckelinck 2016, 8) und „vision of the kind of mind-set we are dealing with here“ (ebd.) zu konzipieren wäre.

te es Lehrerinnen weniger um die De-Radikalisierung als viel eher um eine „Re-Radikalisierung“ ihrer Schülerinnen gehen; nicht darum, ihnen etwas auszureden, sondern sie stattdessen für die ‚richtige‘ Sache zu entflammen (vgl. Sieckelinck 2016, 8). Diese Volte kommt nun mindestens dahingehend ziemlich überraschend, weil auf diese Weise der ‚desirable liberal-democratic citizen‘, der ja zuvor noch als hegemoniales Bezugsmodell der Zivilgesellschaft kritisiert wurde, schnell, um nicht zu sagen, zackig zur Hintertür wieder hereinschreitet. Eine Erklärung dafür findet sich allerdings in Erik H. Eriksons Konzept der *Ich-Identität*, auf das sich Sieckelinck et al. durchgängig stützen und das nicht nur einen positiven Normalverlauf der Identitätsentwicklung aus dem eher negativ geprägten, klinischen Bild der Identitätskrise destilliert (vgl. Noack 2010, 47ff.), sondern bei dem es sich darüber hinaus um einen Ansatz handelt, der – noch in den Fünfzigerjahren und der Epoche des Kalten Krieges begründet – seinerseits alles andere als frei von Ideologie ist. Vielmehr lässt er sich sehr direkt jener antitotalitär-liberalen Phase der zweiten Nachkriegsepisode des 20. Jahrhunderts zuordnen, in der insbesondere den Erziehungs- und Sozialwissenschaften erstmalig die Schlüsselfunktion zufiel, „struktur-, kultur- und bildungspolitische Aufgaben zur inneren Festigung der Demokratie“ (Bock 1999, 552) wissenschaftlich zu begleiten.¹⁴ Ein ganz so ‚vorbehaltsfreies Verstehen‘ jugendlicher Radikalität ist von dorthier also kaum zu erwarten.

Mehr Offenheit dafür, eine ‚radicalized identity‘ geradezu als *Implikation* von ‚liberal-democratic citizenship‘ zu denken, die darin weder aufgehoben noch überwunden wird, bewahrt sich freilich Anja Dalgaard-Nielsens Radikalisierungsbegriff. Denn was Radikale vor allem ausmache, nämlich ihr tiefempfundenes Verlangen nach soziopolitischer Veränderung, treibt Demokratisierungsprozesse ebenso voran, wie es sich selbstverständlich auch radikalieren lässt. Wird dies zumal frühzeitig im Bildungssystem

14 Erik H. Erikson konstatierte selbst: In einer Demokratie sei „eine allmählich sich anreichernde Ich-Identität das einzige Bollwerk gegen die *Anarchie der Triebe* wie gegen die *Autokratie des Gewissens*“; das wirksamste Mittel gegen „[u]nsere Gegner“, deren „[p]sychologische Kriegsführung [...] in der unterschiedenen Perpetuierung von Bedingungen [besteh], die es ihnen erlauben, die Menschen innerhalb ihres Machtbereiches an den einfachen und doch zweifellos wirksamen Identitäten von Klassenkampf und Nationalismus auszurichten“ (Erikson 1973, 112f.). Im Sinne einer Selbstzuordnung der Theorie in den Kontext des liberalen Nachkriegs-Antitotalitarismus wären die ebenso ausführlichen wie eindringlichen Erläuterungen in Erikson 1981, 73–90, zu verstehen.

und vermittelt einiger in liberal-demokratischen Gesellschaften charakteristischen Adressierungsformen außerdem angeregt, so wäre hier indes zu fragen, ob, um sich am Wortlaut Dalgaard-Nielsens zu orientieren, einem *tiefempfundenen Wunsch nach soziopolitischer Veränderung* nicht seinerseits mehrere Radikalisierungssequenzen vorauszusetzen wären, um eine Empfänglichkeit für jenes besonders gesteigerte Rechts- und Unrechtsbewusstsein begründen zu können. Denn was auch immer der äußerliche Auslöser für diesen Wunsch sei, so handelt es sich hierbei sicherlich weder um einen konditionierten Reflex noch um ein zwangsläufiges Ergebnis moralischer Urteilsbildung. Stattdessen rekuriert ein tiefempfundener Wunsch nach soziopolitischer Veränderung bereits auf eine spezifische Sensibilität für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, die ihrerseits nur radikalisiert darin zum Ausdruck kommt. Dann aber hätte man ebenfalls die Genese jener Prädispositionen in das Konzept der Radikalisierung mit einzubeziehen, soll die *Radikalität* der einen Person (im Sinne Dalgaard-Nielsens) gegenüber der *soziomoralischen Indifferenz* der anderen in vergleichbaren Situationen eine signifikante Unterscheidung bedeuten. Sollte es sich also um einen *bedeutsamen* Unterschied handeln, wenn Fernsehaufnahmen von mit Hilfsbedürftigen überfüllten Schlauchbooten vor der europäischen Mittelmeerküste manche Menschen zumindest kurzzeitig zutiefst erregen, während dies andere scheinbar kalt lässt, dann führte diese ihrerseits mit Radikalität zu bezeichnende Differenz auf jene soziomoralischen Prädispositionen zurück. Die Bildung eines spezifischen Unrechtsempfindens, das radikale und nichtradikale Personen unterscheidet, geht dem Moment, in dem sich die Radikalität der einen und die moralische Indifferenz der anderen zeigt, jeweils vorher, bleibt aber auch bei Anja Dalgaard-Nielsen klärungsbedürftig.

Überhaupt hätten dieser Definition weitere kategoriale Differenzierungen zur *Phänomenologie der Radikalität* möglicherweise mehr heuristische Tiefe verliehen.¹⁵ Denn außer dem gesteigerten Unrechtsbewusstsein,

15 Aber es hätte wohl auch Rahmenverschiebungen in der Theorie zur Folge gehabt. Wenn nämlich Radikalität im Sinne Dalgaard-Nielsens bereits Radikalität in einer anderen Form voraussetzt, dann verliert auch die Kategorie ihre distinktive Trennschärfe, über die sie in diesem Wortlaut noch verfügt – was freilich ebenfalls auf das Konzept der Radikalisierung Auswirkungen hätte. Setzt wiederum die Hinwendung zur Gewalt eine soziomoralische Beschäftigung mit ihr voraus, so weicht das abermals die vermeintlich klare kategoriale Unterscheidungsfähigkeit von Radikalisierung im Allgemeinen und der gewaltsamen Radikalisierung im Besonderen auf. Nur käme gerade diese Per-

das für radikale Mentalitäten charakteristisch scheint, wäre noch eine besondere *Risikobereitschaft* zu nennen, der in den Biografien von Radikalen große Bedeutung zukommt.¹⁶ Alleine die Teilnahme an einer Demonstration kann das Risiko einer erkennungsdienstlichen Behandlung durch die Polizei oder gar einer unbeabsichtigten Verwicklung in Gewaltsituation mit sich bringen – was für viele schon ausreicht, um einer Demonstration lieber fernzubleiben, obwohl sie gerne daran teilgenommen hätten, während es für andere ein unerwünschtes Risiko darstellt, das sie dennoch in Kauf nehmen. Für die wenigsten stellt es sogar den entscheidenden Grund dar, um zu demonstrieren. Auch wer sich an einem Hungerstreik beteiligt, nimmt, will er es auf überzeugungskräftige Weise tun, ein Gesundheitsrisiko auf sich. Wer sich mit einer politischen These allzu offensichtlich in einen gesellschafts-politischen Diskurs hineinbegibt, riskiert es, fortan von manchen Menschen sozial gemieden zu werden. Wenn all die äußerst heterogenen Formen von Radikalität systematisch nur wenig mehr miteinander gemeinsam haben, außer dass nahezu alle Radikale, gleich welcher politischen Couleur und ungeachtet ihrer Gewaltbezüge, im Prozess der Radikalisierung „a project to live a life less ordinary“ (Cottee und Hayward 2011, 965) erkannten und sich darin ihr Wunsch „[to] find both meaning and purpose in being part of something bigger than themselves“ (Bartlett 2017, 302) erfüllen, dann könnte eine genaue Betrachtung der Genese ihrer Risikobereitschaft ein differenzierteres Bild von der Radikalität abgeben.

Doch zweifellos sind auch die *Hass- und Gewaltbezüge* bestimmend für das Phänomen. Selbst diejenigen Radikalen, die niemals zu einer Waffe greifen würden und stattdessen ihr Leben der völligen Gewaltlosigkeit verschreiben, kennen kein anderes Thema mehr. Auch wer sich mit Gleichgesinnten in einer Landkommune verschanzt, weil er oder sie davon überzeugt ist, nur auf diese Weise lasse sich noch ein friedfertiges und harmonisches

spektive, die die Übergänge akzentuiert, der subjektiven Prozessperspektive, um die es hier geht, deutlich näher.

16 Dieser Aspekt spielt in der kriminologischen Radikalisierungsforschung zwar eine Rolle, aber erst spät im Radikalisierungsprozess – und dann vor allem in Zusammenhang mit Straftaten. So könnten angesichts zu erwartender Strafen auch „weitere Taten zunehmend risikolos erscheinen“ (Böllinger 2002, 121); doch erklärt das nichts über die Risiken, die jemand bereits im Vorfeld eingegangen sein musste, um sich überhaupt zur Ausübung von Straftaten zu befähigen, sowie es umgekehrt zu den entsprechenden Taten dann ohnedies wohl gar nicht gekommen wäre.

Miteinander kultivieren, institutionalisieren und als Gegenmodell zu einer anderweitig hasserfüllten Welt etablieren, denkt nur an Hass. Nur lässt sich Hass dann nicht auf Menschenverachtung oder Gewaltprojektierung reduzieren, sondern gerade dann kommt er als subjektivierende Kraft und „persönlicher Einsatz“ (Kolnai 2007, 110) voll zur Geltung, so wie ebenfalls die Gewaltbezüge der Radikalen strukturgenetisch eher mit Blick auf die ihnen immanenten „Ordnungsvorstellungen, Wertüberzeugungen, auch Konzeptionen des Guten“ (Wolters 2019, 202) zu klären wären. Nur deutet sich hier auch an, dass die jeweiligen *Konzepte* des Hasses und der Gewalt für das Verständnis einer umfassenden „transformation of the meaning perspective“ (Wilner und Dubouloz 2011, 419) bzw. „an individual’s personal belief system“ (ebd., 420) mindestens ebenso bedeutsam sind wie die tatsächlichen Gewalthandlungen und Hassgefühle.

IV.

Sicherlich könnte man nun erneut versuchen, jene unterschiedlichen sozio-moralischen Sensibilitäten, Risiko-, Gewalt- und Hassbezüge, die Radikalitätsaffinitäten begründen, auf für sie jeweils typische Sozialisationsverläufe zurückzuführen bzw. passende Sozialisationstypen zu identifizieren. Nur sind bislang alle Versuche fehlgeschlagen, spezifische Sozialisationseinflüsse zu identifizieren, die besonders signifikant nur auf den Personenkreis der Radikalen und Extremistinnen zutreffen.¹⁷ Innerhalb ihrer Vergleichspopulation hat sich stets die Mehrheit *nicht* radikalisiert, obwohl sie unter vergleichbaren historischen und sozialen Einflüssen aufgewachsen ist. Zudem ist und war die Gruppe der Radikalen nie in sich homogen. Stattdessen waren es seit jeher Menschen aus allen nur denkbaren Schichten und Milieus, die sich radikalisierten. Eher schon wären die höchst individuellen Entscheidungen und Praxen aufschlussreich, die dem Phänomen der Radikalität seine Spezifität verleihen – und mithin wäre die probate konzeptuelle Alternative zum Sozialisationsbegriff im Bildungsbegriff zu erkennen, käme man auf diese Weise doch in unterschiedlichen Dimensionen jener individuellen Entscheidungs- und Gestaltungspraxis deutlich näher, sowie sich dann auch produktive Zugänge zu den offenen Flanken der zuletzt diskutierten Ansätze

17 Begünstigende Faktoren seien freilich nicht in Abrede zu stellen (Zick 2017; Srowig et al. 2017; Zick et al. 2019). Nur lässt sich von diesen ausgehend nicht ansatzweise nur die geringste Zwangsläufigkeit in Bezug auf den Einzelfall konstatieren.

eröffnen würden. Doch solange der Radikale ja tatsächlich dazu angehalten bleibt, „[to] appear as a ‚rebel without a cause‘“, wie „[the] radicals’ declared grievances are not taken into account“ (Sedgwick 2010, 480f.), wären hierbei auch die eigentümlichen Unrechts-, Risiko-, Hass- und Gewaltaffinitäten der Radikalen als wichtige Dimensionen ihrer Bildsamkeit zu respektieren.

Auf einer individuellen Prozessebene eignet sich der Bildungsbegriff, um nicht vorrangig den Sozialisationsprozess, sondern vielmehr die Art und Weise in den Blick zu rücken, mit der sich Individuen „in ein Verhältnis zum Ansozialisierten“ (Schäfer 2014, 321) setzen; also in ein *spezifisches* „Verhältnis [...] zu den eingeübten Denk-, Urteils- und Handlungsmustern“ (ebd.) – und zwar *vermittels* derselben. Weil hierbei etwas spezifischer noch von „höherstufige[n] Lernprozesse[n]“ auszugehen wäre, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, „sondern [gleichzeitig, d.Verf.] auch die Art und Weise der Informationsverarbeitung sich verändert“ (Koller 2016, 217), handelt es sich freilich um Bildung. Perspektivisch käme das auch der rekursiven Ausdifferenzierung spezifischer Gerechtigkeits-, Hass- und Gewaltbezüge näher, in denen beispielsweise der Wunsch nach sozialpolitischer Veränderung bereits ein Interesse daran und eine Sensibilität dafür voraussetzt, Radikalität also bereits auf vorgängige Radikalisierung verweist. Wie im Falle aller (und folglich auch nichtradikaler) Sozialisationsverläufe, haben ebenfalls radikale Biografien ihren Ausgangspunkt in der soziomoralischen Ambivalenz ihrer Bezugskategorien.¹⁸ Doch müssen sich Radikalisierungsprozesse dann auch als eine Form der Biografisierung aufgreifen lassen, in der „das Ich sich seinen Lebenslauf zu einem je gegenwärtigen Zeitpunkt aneignet, indem es diesen mit dem nunmehr vergangenen Ich durch dessen Fortschreibung, Umschreibung, Neuschreibung in einen lebensgeschichtlich stimmigen Zusammenhang bringt. Auf Grund dieser

18 Während Misstrauen, Hass und Verachtung gemeinhin als „negative“ Haltungen gelten, Zuneigung, Vertrauen und Liebe hingegen als „positive“, ist dennoch keine Seite dieser Dichotomien „in sich homogen; so sind z. B. Zuneigung und Achtung, obzwar beide positive Haltungen sind, keinesfalls identisch, noch sind es Haß und Verachtung, obwohl beide negativ sind“ (Parsons 1994, 80). Weil die Dimension der subjektiven Empfindungen, wo sich Hass und Zuneigung gleichermaßen mit Lust und Unlust assoziieren lassen, noch bei Weitem heterogener ist (vgl. ebd., 80–84), erscheint es auch statthaft davon auszugehen, dass eine konzentrierte Auseinandersetzung mit der moralischen Ambivalenz der eigenen Gefühle ein starkes Bildungs- und Radikalisierungsmotiv zugleich darstellt. Dasselbe ließe sich auch in Bezug auf Gewalt annehmen (vgl. Wolters 2019, 199ff.).

Aneignungsoperation ist das Biographisieren selbst in einem eminenten Sinne ein Bildungsprozess.“ (Kade 2011, 34) Zu erfragen wäre also die spezifische und wahrscheinlich bis weit in ihre Kindheit zurückreichende Form der Aneignung von *Konzepten* eines riskanten Lebens oder von Hass als einem produktiven und motivierenden Gefühl. Wie allen anderen Menschen, deren Kindheit und Jugend nicht isoliert von soziokulturell gegebenen Gewalt- und Hasskonzepten verläuft, sind diese ebenfalls den Radikalen „ansozialisiert“ worden. Wie (und vermittelt durch welche Operationen) sie jedoch ein individuelles Verhältnis dazu herstellen, das spezifisch *radikal* erscheint, ist eine Frage, die sich an ihre Praxis der Biografisierung richtet.

Zweitens ließe sich auch anhand ihrer formalen Struktur genauer bestimmen, was Radikalisierungsprozesse *als* Bildungsprozesse beschreibungsfähig macht. Denn im Unterschied zu anderen Bildungsprozessen geht es darin längerfristig um die Ausdifferenzierung einer „unified and internally consistent interpretation of the world“ (Sedgwick 2010, 482) in Abgrenzung von einem „common sense outlook“ bzw. „the ,normal, ordinary, traditionally sanctioned world-view“ (ebd.). Gerade hierin wäre möglicherweise sogar der Grund zu erkennen, weswegen in Radikalisierungsprozessen besonders ausgeprägt die *Bildsamkeit* und *Selbsttätigkeit* des Individuums angesprochen werden. Besteht nämlich auch die ‚traditionally sanctioned world-view‘ nicht aus strikt kohärenten Überzeugungen (vgl. ebd.), hat sich die bewusste Abgrenzung davon vor allem in der Auseinandersetzung mit ihren Aporien zu vermitteln. Aber Lösungen für jene Aporien, die den Radikalen überzeugen könnten, kann ihm der *common sense* freilich nicht bieten; das definiert den *common sense* ja geradezu in des Radikalen Sicht und unterscheidet dessen eigenes Begehren davon. Was ihn die Gesellschaft, deren Teil der Radikale selbst ist, vor allem gelehrt hat, ist, dass sie nicht *richtig* ist. Doch wie sie richtig wäre, darüber informiert sie ihn naturgemäß nicht; dass sie die Option eines ‚richtigen‘ Lebens unausgesetzt verschleierte, anstatt sie preiszugeben, ist – so will es die Radikale – ein Element ihres Konstruktionsplans. Also ist in besonderem Maße *Selbsttätigkeit* von ihr gefordert; die Radikale muss kognitive Operationen erfinden und anwenden, die „nicht ‚lehrbar‘ [sind]“ (Mollenhauer 2003, 115). Doch in der Weise, in der sich ein Individuum vom ‚common sense‘ abgrenzt und individuiert, realisiert sich zugleich das besondere Autonomiebestreben von Radikalen, in dem sie auf intensiv erlebte Weise die an es adressierten Normen „zukünftig nicht zu zitieren, sondern diese“ – gleichsam als Modus ihrer Individuation – „zu verschieben“ (Rucker 2014, 918) lernen.

Eine mit dem *Identitätsbegriff* verbundene bildungsgeschichtliche Dimension, die Sieckelinck et al. jedoch nicht zur Kenntnis genommen zu haben scheinen, ist im Gegenstand der Radikalität ebenfalls gegeben. Denn in der neuzeitlichen Fassung der Idee einer „gelungenen Ich-Identität“ (Habermas 1995, 93), so Jürgen Habermas, ist auch eine totalitäre Dimension enthalten; woran sonst nämlich „sollte die Form totaler Vergesellschaftung sich erkennen lassen, wenn nicht daran, daß sie aufrechtgehende Individuen weder hervorbringt noch duldet“ (ebd., 65)? Nur impliziert das immer auch das Gegenbild einer missratenen, entfremdeten und nicht selbstbestimmten, also einer nicht vollwertigen Form des Menschseins. So ist auch die tiefempfundene Idee von einer ‚richtigen‘ Identität immer mit der Verachtung eines wie auch immer gearteten ‚falschen‘ Lebens vermittelt. Je greifbarer ein ‚ungezwungenes und mit sich identisches Ich‘, also die Perspektive auf eine ‚nichtentfremdete‘ Form des Selbstseins scheint, umso mehr liegt es auch nahe, dass in der Aussicht darauf Bildungs- und Radikalisierungsprozesse gleichermaßen in Gang geraten. Sucht man nun jedoch nach den historischen Quellen all jener Utopien von nichtentfremdeten Lebensformen, mit denen der Identitätsbegriff aufgeladen wurde und die ihm zu guten Stücken erst diese außerordentliche Schubkraft zur Radikalität hin verliehen haben, dann wird man in der bildungsphilosophischen Tradition wahrscheinlich am schnellsten fündig.¹⁹

Radikalität ist ein subjektiver Entwicklungsraum. Und ein bildungstheoretisch begründeter Radikalisierungsbegriff nähme Bezug auf eine darin angesiedelte Subjektivierungspraxis, die sich wohl am treffendsten anhand einer für sie spezifischen Ambivalenzstruktur und Vermittlung mit besonderen Risiko-, Gewalt- und Hassbezügen charakterisieren ließe.²⁰ Denn in Radikalisierungsprozessen begeben sich augenscheinlich die *zunehmende Ablehnung* gesellschaftlich dominanter Wertmaßstäbe und eine parallel dazu *abnehmende Bereitschaft*, sich mit diesen praktisch zu arrangieren, in ein charakteristisches Konvergenzverhältnis. Auch scheinen in Radikalisierungsprozessen die allmähliche Entstehung eines moralisch motivierten

19 Man beachte hier nur Alfred Schäfers weitsichtige Rekonstruktion der notorischen *Kommune-2*-Alltagsprotokolle, die dokumentieren, wie sich deren Mitglieder umso schneller in die Militanz katapultieren, je mehr sie ihr Projekt einer „nichtentfremdeten Kollektividentität“ intensivieren – und sich diese Praxis sogar relativ geradlinig in eine bis Rousseau zurückreichende Bildungstradition einordnen lässt (vgl. Schäfer 2015, 77ff.).

20 Zu dieser wie zu den folgenden Überlegungen vgl. Aßmann 2018, 16f.

„Nein!“ und die Etablierung alternativer Handlungsorientierungen, also *Ab-lehnungshaltungen* und *positive Motivationssysteme*, zu einer spezifischen Form der Co-Genese zu finden. Was dies forschungsmethodisch im Einzelnen bedeutet, welche besonderen Herausforderungen damit verbunden wären und an welche etablierte Verfahren sich anknüpfen ließe, wäre freilich an anderer Stelle zu diskutieren. Und gewiss trifft es längst nicht auf alle Radikale zu, dass sich der Prozess ihrer Radikalisierung auch als Bildungsprozess beschreiben lässt. Aber die Bezugnahme auf den Begriff der Bildung gestattet es, auch hier genauer zu differenzieren und jedenfalls der Frage *What does it all mean to them?* etwas näher zu kommen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1997 (1959). „Theorie der Halbbildung“. In *Gesammelte Schriften*, herausgegeben von Rolf Tiedemann, Bd. 8, 93–121. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Akbaba, Yalız, und Jeffrey Bob, Hrsg. 2017. *The Implications of ‚New Populism‘ For Education*. O. O. (UK): Ethnography & Education Publishing.
- Arendt, Hannah. 2017. *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft*. 20. Aufl., München, Berlin, Zürich: Piper.
- Aßmann, Alex. 2018. *Gudrun Ensslin: Die Geschichte einer Radikalisierung*. Leiden, Boston MA, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Baaken, Till, Judy Korn, Maximilian Ruf und Dennis Walkenhorst (mit Reiner Becker, Tore Bjørgo, Michael Kiefer, Thomas Mücke). 2019. „Deradikalisierung in Deutschland: Herausforderung für Theorie und Praxis“. In *Gesellschaft Extrem: Was wir über Radikalisierung wissen*, herausgegeben von Christopher Daase, Nicole Deitelhoff und Julia Junk, 171–210. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Bartlett, Jamie, und Carl Miller. 2012. „The Edge of Violence: Towards Telling the Difference Between“. *Terrorism and Political Violence* 24 (1): 1–21.
- Bartlett, Jamie. 2017. *Radicals: Outsiders Changing the World*. London: Windmill Books.
- Beine, Theodor W. 1997. „Politische Bildung in der Grundschule? Überlegungen zur Lehrkräfteausbildung“. In *Soziologie und politische Bildung*, herausgegeben von Siegfried Lamnek, 277–298. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bock, Michael. 1999. „Metamorphosen der Vergangenheitsbewältigung“. In *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik: Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*, herausgegeben von Clemens Albrecht, Günter C. Behrmann, Michael Bock, Harald Homann und Friedrich H. Tenbruck, 530–566. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Böllinger, Lorenz. 2002. „Die Entwicklung zu terroristischem Handeln als psychosozialer Prozess“. *Kriminologisches Journal*, 34. Jahrgang, Heft 2: 116–123.

- Cottee, Simon, und Keith Hayward. 2011. „Terrorist (E)motives: The Existential Attractions of Terrorism“. *Studies in Conflict & Terrorism* 34: 963–986.
- Dalgaard-Nielsen, Anja. 2010. „Violent Radicalization in Europe: What We Know and What We Do Not Know“. *Studies in Conflict & Terrorism* 33 (5): 797–814.
- Devarajan, Shantayanan, Lili Mottaghi, Quy-Toan Do, Anne Brockmeyer, Clement Jean Edouard Joubert, Kartika Bhatia, Mohamed Abdel Jelil, Radwan Ali Shaban, Isabelle Chaal-Dabi und Nathalie Lenoble. 2016. *Economic and social inclusion to prevent violent extremism (English)*. Middle East and North Africa (MENA) Economic Monitor. Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/409591474983005625/Economic-and-social-inclusion-to-prevent-violent-extremism>.
- Drerup, Johannes. 2019. „Bildung und das Ethos der Transformation“. *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 6 (1): 61–90. <https://doi.org/10.22631/zfpp/6.1.3>.
- Enzensberger, Hans Magnus. 2015. *Versuche über den Unfrieden*. Berlin: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. 1973. *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. 1981. *Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Berlin, Wien: Ullstein.
- Füssl, Karl-Heinz. 2004. *Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert: Bildung – Wissenschaft – Politik*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Gaspar, Hande Abey, Christopher Daase, Nicole Deitelhoff, Julian Junk und Manjana Sold. 2019. „Vom Extremismus zur Radikalisierung: Zur wissenschaftlichen Konzeptualisierung illiberaler Einstellungen“. In *Gesellschaft Extrem: Was wir über Radikalisierung wissen*, herausgegeben von Christopher Daase, Nicole Deitelhoff und Julia Junk, 15–44. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Habermas, Jürgen. 1995. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hobsbawm, Eric J. 1979. *Sozialrebelln: Archaische Sozialbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert*. Gießen: Focus-Verlag.
- Hörner, Wolfgang, Barbara Drinck und Solvejg Jobst. 2008. *Bildung, Erziehung, Sozialisation: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Jäger, Herbert, Gerhard Schmidtchen und Lieselotte Süllwold. 1981. *Lebenslaufanalysen: Analysen zum Terrorismus 2*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kade, Jürgen. 2011. „Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Biographien: Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignisse“. *BIOS* 24 (1), 29–52.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. „Über die Notwendigkeit von Irritationen im Bildungsprozess: Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie“. In *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen*,

- Konflikten und Katastrophen*, herausgegeben von Andreas Lischewski, 213–236. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Kolnai, Aurel. 2007. *Ekel, Hochmut, Haß: Zur Phänomenologie feindlicher Gefühle*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kreissl, Reinhard. 1983. „Die Studien zum Terrorismus“. *Kritische Justiz* 3, 311–324.
- Mattsson, Christer, Nils Hammarén und Yiva Odenbring. 2016. „Youth ‚at risk‘: A critical discourse analysis of the European Dommission’s Radicalisation Awareness Network Collection of approaches and practices used in education“. *Power and Education* 9 (3), 251–265. <https://doi.org/10.1177/1757743816677133>.
- Mollenhauer, Klaus. 1979. „Terrorismus, Jugend und Erziehung“. In *Jugend und Terrorismus: Ein Hearing des Bundesjugendkuratoriums mit Beiträgen von Iring Fetscher, Klaus Mollenhauer, Heinz Steinert, Heinz Giehring und Thomas Ziehe*, herausgegeben vom Bundesjugendkuratorium, 27–39. München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, Klaus. 2003. *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*, 6. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Musil, Robert. O.J. (1983). „Über den Essay“. In *Gesammelte Werke, Essays und Reden, Kritik*, herausgegeben von Adolf Frisé, 1334–1338. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Noack, Juliane. 2010. „Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus“. In *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas, 37–53. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Herman. 2002. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 11. Aufl. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Oelkers, Jürgen. 2018. „Autoritarismus und liberale öffentliche Bildung“. *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 728–748.
- Parsons, Talcott. 1994. *Aktor, Situation und normative Muster: Ein Essay zur Theorie sozialen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pisoiu, Daniela. 2013. „Theoretische Ansätze zur Erklärung individueller Radikalisierungsprozesse: eine kritische Beurteilung und Überblick der Kontroversen“. *Journal EXIT-Deutschland: Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur* 1, 41–87.
- Rucker, Thomas. 2014. „Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung – oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivation‘“. *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 908–925.
- San, Marion van, Stijn Sieckenlinck und Micha de Winter. 2013. „Ideals adrift: an educational approach to radicalization“. *Ethics and Education* 8 (3), 276–289.
- Schäfer, Alfred. 2014. „Bildung: Zwischen ‚essentially contested concept‘ und humanwissenschaftlichem Grundbegriff“. *Erwägen – Wissen – Ethik* 25, Heft 2, 320–323.

- Schäfer, Alfred. 2015. *1968 – Die Aura des Widerstands*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schneckener, Ulrich. 2006. „Die Grenzen der Terrorforschung“. In *Handelsblatt*, 6.9.2006. <https://www.swp-berlin.org/publikation/die-grenzen-der-terror-forschung/>.
- Sedgwick, Mark. 2010. „The Concept of Radicalization as a Source of Confusion“. *Terrorism & Political Violence* 22 (4/2011), 479–494.
- Sieckelinck, Stijn. 2016. „Towards an educational theory of radicalization“. *Philosophy of Education Society: Annual Conference Paper*. <https://www.philosophy-of-education.org/dotAsset/d7e29cc4-6d56-403c-95c4-c2d934623997.pdf>.
- Sieckenlick, Stijn, Femke Kaulingfreks und Micha de Winter. 2015. „Neither Villains Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalization“. *British Journal of Educational Studies* 63 (3), 329–343.
- Srowig, Fabian, Viktoria Roth, Nils Böckler und Andreas Zick. 2017. „Junge Menschen und die erste Generation des islamistischen Terrorismus in Deutschland: Ein Blick auf Propagandisten, Reisende und Attentäter“. In *Radikalisierung und terroristische Gewalt: Perspektiven aus dem Fall- und Bedrohungsmanagement*, herausgegeben von Nils Böckler und Jens Hoffmann, 101–118. Frankfurt a.M.: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 1997. „Bildung‘ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft“. *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 969–984.
- Waldmann, Peter. 2011. *Terrorismus: Provokation der Macht*. 3. Aufl., Hamburg: Murmann.
- Wilner, Alex S., und Claire-Jehanne Dubouloz. 2011. „Transformative Radicalization: Applying Learning Theory to Islamist Radicalization“. *Studies in Conflict & Terrorism* 34 (5), 418–438.
- Wolters, Laura. 2019. „Vorwärtspanik am Wickeltisch? Zum Verhältnis von Emotionen und Gewalt“. *Mittelweg* 36, 28. Jahrgang, Heft 1–2, April 2019, 177–204.
- Zick, Andreas. 2017. „Extremistische Inszenierungen: Elemente und Pfade von Radikalisierungs- und Deradikalisierungsprozessen“. In *Radikalisierung und terroristische Gewalt: Perspektiven aus dem Fall- und Bedrohungsmanagement*, herausgegeben von Nils Böckler und Jens Hoffmann, 15–36. Frankfurt a.M.: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Zick, Andreas, Fabian Srowig, Viktoria Roth, Daniela PISOIU und Katharina Seewald. 2019. „Individuelle Faktoren der Radikalisierung zu Extremismus, Gewalt und Terror: Zur Forschungslage“. In *Gesellschaft Extrem: Was wir über Radikalisierung wissen*, herausgegeben von Christopher Daase, Nicole Deitelhoff und Julian Junk, 45–90. Frankfurt a.M., New York: Campus.