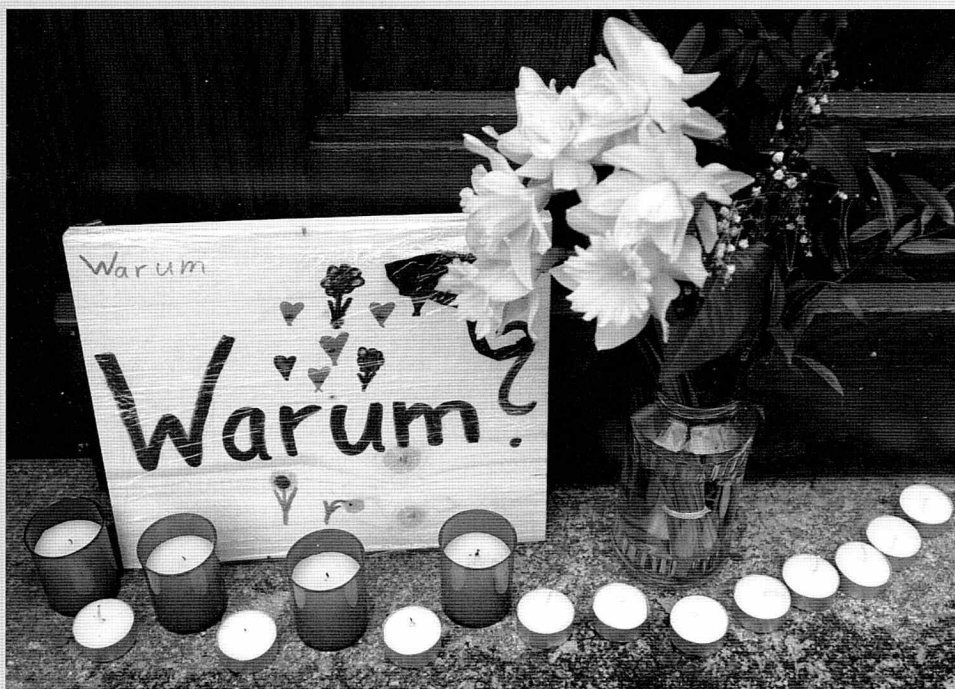


Gymnasiemassakren i Erfurt

Af Freerk Huisken

Oversættelse af Dann Simonsen

Foto Martin Schuty/Poi foto



Billedarkivets lakoniske tekst til ovenstående foto lyder: *Mindst 17 mennesker blev skudt ned og dræbt, da en ung mand fredag gik amok med skydevåben på et gymnasium i Erfurt i det østlige Tyskland for derefter at begå selvmord*

- “ufatteligt”, “uforklarligt”, “meningsløst” og “enkeltstående tilfælde”
- “for mange voldsvideoer”
- “forstyrret virkelighedsopfattelse”

Ja, go' morgen!³⁾

Forbemærkning

Der er emner, som de offentlige og videnskabelige diskussioner i den grad har begravet under falske forklaringer, formodninger, ideologier og moralske udgydelser, at man er nødt til først at blottlægge deres kerne, inden man kan påbegynde en ordentlig forklaring. Temaet "ungdomsvold" – i dette specielle tilfælde bersærkergangen i Erfurt – er et sådant tema. I kraft af den offentlige debat er det i mellemtiden blevet fuldstændig tilsløret, så sagen selv næsten ikke er til at genkende.

Derfor vil teksten være struktureret på følgende måde:

1. Først skal sagen renses for det "mentale affald", d.v.s. jeg beskæftiger mig i første omgang kritisk med en række af de bedømmelser og rubriceringer af sagen, som har domineret den offentlige debat.
2. Det er en nødvendig forudsætning for at kunne snakke om sagen selv. Fremstillingen har *ikke* en tredje og sidste del, hvor der diskuteres, hvad skolen og politikerne skal gøre nu. Hvorfor denne del er udeladt, bliver forklaret i del II.

Del I: Kritik af debatten

Der er ifølge min analyse tre ting, der kendetegner debatten om Erfurt:

Det første kompleks gør sagen til et "ufatteligt", "uforklarligt" mysterium, et "enkelstående tilfælde". Vi vil undersøge, hvor meget det har på sig.

Det andet kompleks angår rubriceringen i voldsdebatten – voldelige computerspil og vold i fjernsynet skulle angiveligt bære ansvaret for denne massakre. Det skulle være den tiltagende vilje til voldsudøvelse, især blandt unge mænd, der ligger til grund for denne handling. Den amerikanske massakre i Littleton skulle have været forbilledet o.s.v. Massakren bliver altså præsenteret som en efterligning af virtuel eller virkelig vold.

Det tredje kompleks beskæftiger sig med Robert S's psykiske forfatning. Man påstår, at han skulle have trukket sig tilbage til en fantasiverden og på den måde mistet forbindelsen til virkeligheden. Resultatet skulle have været en forstyrret realitetsopfattelse.

Kort sagt: Han skulle have været forrykt. Massakren skulle være et produkt af mental forstyrrelse og forvirring. Han skulle have levet i sin helt egen verden, som ikke havde noget at gøre med den virkelige. Der findes en variant af denne opfattelse. Ifølge den var massakren et resultat af en personlighedsforstyrrelse hos dette menneske, der var kendetegnet ved overdreven selvhævdelsesmani eller narcissisme. Bevis: Han ville simpelthen have, at alle skulle snakke om ham. Han ville prøve at være herre over liv og død. Det skulle være et typisk tegn på en deformeret personlighed, siger psykologer.

1. Det første kompleks: Handlingen – et "ufatteligt" mysterium

a. Først et citat fra avisen *taz*: "Vi kan forstå frygtelige forbrydelser, hvis vi kan få øje på et motiv, en grund. Ofte registrerer vi rædsler, der udspiller sig langt væk fra lande med højere voldsniveau. Men hvad nu, når det *ubegribelige*, det *ufattelige* sker foran vores egen gadedør?" (*taz* 27.04.02)

Logikken om, at sådan en handling kun kan være et "uforklarligt, ufatteligt mysterium", er udbredt. Den kendes fra den teoretiske beskæftigelse med jødeudryddelsen. I den sammenhæng siges det regelmæssigt, at rædslernes omfang var så stort, at ethvert forsøg på at forklare denne forbrydelse automatisk må mislykkes på grund af omfanget. Undertiden bliver alene forsøget på forklaring udskreget som helligbrøde, som en hån mod ofrene. Dette vil jeg ikke gå nærmere ind på. Jeg vil blot henvise til, at det er et velkendt mønster. Det kommer altid til anvendelse, når nationen konfronteres med en ekstrem form for brutalitet og ser sig udfordret til at demonstrere chok, skam og kollektiv bod – hyklet eller ej.²⁾

Når udsagnet er så irriterende, er det ikke kun, fordi det modsiger sig selv – handlingen skulle være "ufattelig", "uforklarlig", "meningsløs" – hvorfra ved man, at en ting er uforklarlig? – og fordi dets ophavsmænd som regel selv bruger det som optakt til at diske op med alle mulige tolkninger af, hvordan sagen bliver

“fattelig” for dem. Grunden til, at dette indledende udsagn er så irriterende, er, at det på forhånd ser bort fra spørgsmålet om, hvad Robert S. egentlig gjorde, hvilke motiver og hvilke grunde han egentlig havde til sin handling og hvordan han er kommet på disse motiver og grunde. De anses ikke for at være værd at beskæftige sig med. Den teoretiske forklaring på denne og lignende handlinger begynder altså med påstanden om, at de “umuligt” kan have “rationelt forståelige grunde” (Talkshow Böhme). De grunde, som et menneske som Robert S. *må* have haft – og naturligvis var det ufornuftige, dårlige grunde, men de var nu engang *hans grunde* – disse grunde skal slet ikke betragtes som grunde, hævder de første udtalelser om sagen. Deraf kan man slutte sig til, at de eneste grunde i denne debat, der i det hele taget accepteres som grunde, er de samfundsmæssigt accepterede og samfundsmæssigt ønskede grunde. Hvis man har andre grunde end dem, der er tilladt her til lands, så har man slet ingen, hævder denne vurdering. Følgelig er det *slet ikke noget* spørgsmål, hvordan noget så “ufatteligt” og “uforklarligt” i det hele taget er muligt. Det er et *svar*, der ligger fast, allerede inden man beskæftiger sig med handlingen. Og dette svar lyder kort og godt: Et menneske, der ikke kan have haft nogen grunde til sine handlinger, kan heller ikke gøre krav på at blive taget alvorligt eller på at blive behandlet som et rationelt væsen. Han kan ikke være normal, altså *må* han være forrykt. Denne måde at begynde debatten på med “ufatteligt” og “uforklarligt” leverer altså grundlaget for at henvise handlingen og gerningsmanden til psykiatriens varetægt (naturligvis under ledsagelse af justitsvæsen og politi). For: ‘Sådan noget kan ikke ske med normale mennesker’. (Vi vil få noget andet at se – i del II)

b. Denne tanke, eller bedre: denne på forhånd afgjorte dom volder dog visse problemer for den frygteligt berørte offentlighed. For alle, der kendte Robert S., inklusive hans egen familie, er temmelig enige i, at han egentlig var et ret normalt og lidet påfaldende menneske. Derfor hører man også den lidt selvmodsigende karakteristik, der hævder, at *det påfaldende ved ham var, at han var så upåfaldende*. Efter den observerende offentlig-

heds mening gør det selvfølgelig bare hele sagen endnu mere “ufatteligt”. For egentlig forventer man af den slags mennesker, den slags “besærker-gængere”, at deres vanvid på en eller anden måde kommer til udtryk over for deres omverden. Denne selvmodsigelse – det påfaldende ved RS var hans upåfaldenhed – bliver imidlertid først til et problem, når man får øje på ham som et *praktisk eftersøgningsproblem* – og ikke, fordi sagen er *teoretisk gådefuld*. I betragtning af hans “normalitet” checker man ikke teorien om hans “forrykthed” en ekstra gang; nej, her er det på forhånd eftersøgningsstandpunktet, der hersker: Hvordan kan man egentlig *finde frem* til den slags mennesker, der skal frasorteres, sættes fast, spærres inde? Hvad kan man *kende* den slags forrykte på, der opfører sig som normale, altså camouflerer sig bag normaliteten?

Problemet kendes fra sikkerhedsdebatten i forbindelse med jagten på terrorister. “Sleepers” kalder man i statsmagtens jargon de mennesker, der ligeledes skjuler deres syge hjerner bag normal retsstatslig anstændighed. Så det spændende spørgsmål lyder: Hvordan genkender man sådan nogle? Hvordan kan man kigge ind i hjernen på dem? For én ting står helt klart for lov & ordenspolitikere: Man er nødt til at kunne genkende dem inden deres handling for at kunne eliminere dem, før den finder sted, henholdsvis for at kunne sætte en stopper for dem. På samme måde, som det er tilfældet i debatten om børnemishandlere og andet “uvæsen” viet til det onde, afslører også denne debat en særdeles imponerende målestok for statslig kontrol: Egentlig er vi nødt til at kunne kigge ind i hjernen på disse mennesker. Det er et standpunkt, der kommer til udtryk i idealet om total kontrol, og vel at mærke: *total hjernekontrol*. Det er en målestok, der også pludselig dukker op i denne debat. Er der egentlig ikke behov for en total kontrol med alt det, der foregår i hovedet på et menneske?! For man ved nu engang aldrig, hvilke skumle tanker der skjuler sig bag normalitet og diskret opførsel. Dermed har man annonceret, at det er nødvendigt at være *mis-tænksom*, og vel at mærke, at statens kontrol- og indespærringsinstanser er nødt til at nære mistanke til sådan cirka alle og enhver.

Efter Erfurt er det især lærere, der nærer

denne form for statslig mistillid til borgerne – hvor kommer den mon fra? De jamrer offentligt over, at de nu er konfronteret med et stort problem, når de igen skal tilbage i deres skoleklasser. Her dukker eftersøgningsstandpunktet op som pædagogisk overvejelse og lyder så: “Hvordan skal jeg dog forholde mig, når jeg igen står i min klasse? Kan det ikke være, at der sidder en levende tidsindstillet bombe i enhver af de tilsyneladende harmløse elever foran mig? Hvordan skal jeg dog kunne finde ud af det?”

Man bør *ikke* have *sympati* for dette problem. Det drejer sig om et meget irriterende og ikke mindst typisk pædagogisk problem. Det er irriterende, fordi det er båret af det pædagogisk anvendte *manipulationsideal*. Elevernes hoveder – lyder det – står egentlig til fri disposition for mig som lærer: I dem indpoder jeg det, som læreplanen fortæller mig, og jeg har – set på den måde – også den fuldstændige information og kontrol over indholdet i elevernes hoveder og følgelig også over det, som kommer ud af dem i form af handlinger. I manipulationsteorien projekteres der ikke med, at der foregår noget andet i dem, at de netop er i stand til at handle efter “deres eget hoved”, som det hedder. Når sådan en lærer undrer sig over, at elever ind imellem “fungerer” anderledes, end han ønsker og tror, og når denne forundring nu til og med slår om i mistillid eller oven i købet i mere eller mindre alvorligt ment frygt, så ville det måske være på sin plads at spørge, *hvordan* det kommer dertil og *hvoraf* det kommer sig, at elever åbenbart kan finde på at opføre sig helt anderledes over for pædagogerne, end disse selv mener at have fortjent. Sagt på en anden måde: Man kunne også spørge sig selv, hvad det fortæller om skolesystemet, at lærere åbenbart ikke ved eller ønsker at vide særlig meget om det, der foregår i elever, og derfor møder dem med *mistro*. Og omvendt: Hvad fortæller det om den pædagogiske videnskabs billede af skolen, når eleverne vil vide så lidt af deres lærere, at de ikke går til lærerne med deres åbenbare problemer – de være sig fornuftige eller ufornuftige – de lærere, som efter almindelig opfattelse netop skulle være elevernes *fortrolige*.

Altså: Man skal ikke have medfølelse med det eftersøgningsstandpunkt, som pædagogikken repræsenterer.

Facit: Det budskab, som denne opfattelse udbreder, lyder i sammenfatning: Det, der skete i Erfurt, var et tegn på vanvid og har intet at gøre med vores samfund, som det normalt fungerer.

2. Det andet kompleks: *Imitation af vold*

Årsagen til denne eller lignende voldelige handlinger eller massakrer skulle altså være, at virtuel eller reel vold efterlignes. Hvis man ser meget vold i fjernsynet, bliver man før eller siden til voldsmand, påstår kriminalpsykologer og kalder det så – tautologisk – “realitetsgennembrud”. Derfor findes der nu også en “tænketautank” af medierepræsentanter hos forbundskansleren, hvor der på en afbalanceret måde diskuteres om vold i TV og hvordan ungdommen bedre kan beskyttes mod skidt og møg o.s.v. Forklaringen er imidlertid falsk og vel at mærke af følgende grund:

a. Det er nemt at tilbagevise den første fejl i denne *determineringsteori* – for så vidt som den påstår, at meget fjernsyn via desensibilisering, tilvænning og realitetsgennembrud automatisk gør nogle mennesker voldelige: Hvis den afbildede vold i sig selv gjorde et menneske voldeligt, så skulle alle, der ser på vold, automatisk blive voldelige – ellers ville determineringsidéen ikke være rigtig. Dette er i mellemtiden også gået op for en del forskere og politikere.³⁾ De vil ikke længere hævde, at det hænger sammen helt på denne måde.⁴⁾ Men de holder fast i teorien i en lettere modereret udgave. I dag er alle nemlig bekendt med, at det er nødvendigt at betragte alle ting multifaktoriel og multikausal, hvilket dog ikke gør sammenhængen bedre, rigtigere.⁵⁾ Determinering betragtes så ikke som den eneste grund, men som en *faktor*; som en faktor blandt mange andre, for i sidste instans hænger alle ting jo på en eller anden måde sammen. Længere kommer denne variant ikke: For hvis voldsiskigieriet ikke kommer i betragtning som *grund* til voldelig adfærd, så kommer det heller ikke i betragtning som faktor. Hvis teorien om determinering i det hele taget ikke passer, så passer den nu engang heller ikke en lille bitte smule. Og teorien om faktorerne vil jo ikke påstå andet.

b. Min anden indvending, som jeg vil fremføre mod denne volds-debat, skal indledes konstruktivt. Vold er i princippet en ret simpel sag: Hvis man lader sig anspore til praktiske grusomheder af voldsvideoer, så må der være sket noget andet med en selv – og som regel forinden – end at man bare har *kigget* på brutaliteter.⁶⁾ Man må have dannet en *mening* – hvordan man så end er nået frem til den – og vel at mærke den mening, at vold er et *middel* for ens *anliggende*, for ens interesser, behov, formål. Kun hvis man er totalt indforstået med, at man er nødt til at ignorere eller gøre det af med enhver vilje, der står i vejen for en, hvis man ikke kan sætte sine interesser igennem på anden vis, kun da beslutter man sig for handlinger, som den Robert S. udførte. Og kun hvis man allerede har taget den slags beslutninger, kan man få gode idéer ved at se voldsvideoer og måske blive inspireret med hensyn til bestemte voldsteknikkers effektivitet. Man kan sikkert blive *inspireret* til bestemte former for vold ved at glo på brutale voldsscener, men ikke til at *udføre* den voldelige handling.⁷⁾

Det samme gælder også medlemskabet i en skytteforening. En sådan lejlighed *gør* ikke nogen til morder. En lejlighed er netop kun en lejlighed. Den er ikke grunden til beslutningen om at slå lærere ihjel. Udnyttelsen af lejligheden forudsætter altid, at man synes, at brugen af voldelige midler er god, mandig, sej, lovende etc.

Hele snakken om stigningen eller faldet i *tilbøjeligheden til at bruge vold* er et eksempel på den samme fejl. Man lader, som om brugen af vold i sig selv er formålet og ikke et middel for et helt andet formål. Når man sætter sig for at finde ud af, hvorfor unge er parat til at bruge vold, så er det, fordi man ser bort fra, at vold altid bliver brugt som *middel* i en eller anden bestemt *hensigt*, når unge eller voksne er voldelige. Det er der i øvrigt ikke nogen, der er i tvivl om, især ikke, når det drejer sig om *voksne*, der bruger vold. Voldtægtsmanden eller den voldelige far, fodboldspilleren, der ødelægger benet på modstanderen, eller soldaten i krig – det drejer sig altid om at sætte sin egen eller statens vilje igennem ved hjælp af vold, at straffe sønnen for at have overtrådt reglerne, at gøre modspilleren ukampdygtig for at opnå en fordel i spillet, at dræbe så mange fjendtlige

soldater som muligt, for at tvinge fjenden til at kapitulere o.s.v. Men når det drejer sig om ungdomsvold, skulle det forholde sig helt anderledes: Her lander den voldelige skoleelev såvel som hooligan'en, nynazister såvel som gadebørn altid i den samme kategori: "ungdomsvold".⁸⁾ Man registrerer kun volden, fordi det er det eneste, der interesserer – og vel at mærke som *afvigelse* fra det, der *sømmer* sig for unge. (Politi-)videnskaben interesserer sig derimod ikke for, hvorfor eller hvorledes.

c. For det tredje er den påstand, der ligger til grund for hele debatten, forkert: at de unge henholdsvis Robert S. skulle have forbrudt sig mod noget i stil med et *generelt forbud mod vold*. Sådan et forbud, et generelt voldsforbud, findes slet ikke. I den sammenhæng er det påfaldende, at med enkelte undtagelser er det altid voldsspillene og -videoerne, der bliver peget på som årsag til vold (Franz Josef Strauss' datter Hohlmeier, Bayerns undervisningsminister, udtaler: "*Forbyd skidtet*", Bild am Sonntag 28.4.02). Underligt nok er der aldrig tale om nyhedsudsendelsernes daglige præsentation af massakrer fra den virkelige verden. Her siger den bayerske undervisningsminister *ikke*: 'Forbyd skidtet! Stop volden i Palæstina og Afghanistan, i Indonesien eller Columbia, forbyd de nye antiterrorlove med deres raffinerede eftersøgningsteknikker og tilladelsen af voldelige overgreb' o.s.v. Det falder hende naturligvis ikke ind, eftersom de, der skulle sætte et sådant forbud igennem, er de samme som dem, der i så fald ville blive ramt af et forbud mod at bruge vold.

Så når volden hænges ud og fordømmes, er det aldrig *volden*, *volden i det hele taget*, der er tale om. *Volden* skal slet ikke kritiseres, men kun *den* vold, der ikke er legitimeret af staten – udøvet af børn, unge eller voksne. Pudsigt nok er det noget, som politikerne aldrig gør opmærksom på. De siger aldrig, at de har brug for at udøve vold, men at privatfolk venligst har at holde fingrene fra vold. Det ville aldrig falde dem ind at underkaste bevæbnede rekrutter under det samfundsmæssige problem ungdomsvold, som det er påtrængende nødvendigt at få sat en stopper for. Det er ikke "ungdomsvold". Denne uddannelse i kunsten at dræbe gælder forsvaret af fædrelandet, og den er derfor helt i orden, selv om den lidelse og de massakrer, den

anretter, ikke kvalitativt adskiller sig fra de andre. Det er altid denne statslige sortering – efter kriteriet: legitimeret og ikke legitimeret – der ligger til grund for ethvert forbud mod vold, et forbud, som staten fritager sig selv for. Og det ser ud til at være en selvfølge for staten, at alle har denne sortering i hovedet og anser den for berettiget, når det drejer sig om at fordømme vold. Enhver tilføjer selv, at man ikke må slå, fordi ... hvis alle gjorde det ... hvad ville der blive af den statslige orden o.s.v. Alle kender altså til denne forskelsbehandling. Så hvad lærer man som menneske i det borgerlige samfund? Man lærer på ingen måde, at vold er *forbudt*. Man lærer, at vold er *tilladt*, hvis bare den er *juridisk* i orden, hvis bare den er legaliseret. Det er det herskende ordenspolitiske synspunkt, som staten anlægger som første kriterium på *alle* borgernes handlinger. Derfor er venstreorienterede modstandere mod Castor A-kraften eller Expo 2000-udstillingen også klar over, at de offentlige reportager kun anlægger *ét* bedømmelseskriterium på deres demonstrationer: Var deres protest uvoldelig eller ej? Hvis den ikke var, burde den forbydes. Hvis den var, er det langt fra sikkert, at den bør være tilladt. Det er ikke særlig interessant, hvad det egentlig var, demonstranterne ville, og man kan heller ikke læse det ud af avisernes beretninger. Det er nu engang statens gennemsatte standpunkt – især over for enhver form for protest. Det, som sagen drejer sig om, træder i baggrunden for det ordenspolitiske spørgsmål, om protesten er voldelig eller ej.

Det vidste Robert S. naturligvis også. Statsmagten med de overlegne midler sætter sit retssystem i kraft og sætter det igennem indenlands. Ingen af de politisk ansvarlige, der hidser sig op over voldsdåden i Erfurt, ønsker at *afskaffe vold*. De vil det modsatte. De vil kun afskaffe den vold, som *de ikke selv står bag*, og til det formål anskaffer de sig ikke så få midler til voldsudøvelse. I den senere tid kræver man til og med statsligt legitimerede massakrer: "Vi skal leve op til vores voksende ansvar i verden". Og hvis man er western-fan eller kender noget til historie, kan man også hurtigt regne ud, hvad det er, der i sidste instans *gør* vold *legitim*. Det er aldrig et eller andet moralsk princip, men derimod altid den *overlegne* vold, der i sidste instans har *ret*. Det kan man lære af

enhver krig: På basis af en overlegen militær sejr sætter den overlegne statsmagt det gamle retssystem ud af kraft og etablerer sin egen interesse som den nye ret, som borgerne så kan hente de nye gældende moralske principper fra, der fra nu af skal gælde uden protester. Hvis borgerne ikke retter sig efter den, kommer de til at erfare, hvorfor den moderne borgerlige stat er så forhippet på ubetinget gyldighed, altså på at have monopol på sin magt. Dette spørgsmål er nemlig afgørende for, hvor *frit* – altså uden at måtte regne med forstyrrende modværge fra samfundet – den kan råde over mennesker og hvad den kan bruge dem til på nationalt plan såvel som udadtil.

Facit: Budskabet fra denne afdeling er altså soleklart – og det er dobbelt. På den ene side lyder det – det kunne vi se i imitations-teorien: Mennesket kan egentlig ikke være interesseret i vold. Det er noget, som mennesket drives til af den uansvarlige og umådeholdne præsentation af vold, som ikke har statens velsignelse eller hvis velsignelser præsenteres på en groft tvetydig måde. Derfor må staten – på den anden side – gribe ret hyppigt ind med sin vold, hvorfor denne vold slet ikke er vold, men derimod en velsignelse.

3. Det tredje kompleks:

Forstyrret billede af virkeligheden

Robert havde et forstyrret forhold til virkeligheden; følgelig var han en forstyrret person, der levede i sine videoers uvirkelige verden

a. Jeg begynder med det sidste punkt, den *uvirkelige verden*. I avisen kunne man læse, at Roberts yndlingscomputerspil var et spil, der hedder "Counter Strike". Indholdet i dette spil: To terroristgrupper jager hinanden gennem ørkenlandskaber og betonverdener af højhuse og bekæmper hinanden på liv og død. Hvad er det egentlig, der er uvirkeligt? Denne virtuelle verden ser ud til at have lånt ikke så lidt fra den virkelige verden. Hvor er det nu, man kender det fra? Terrorister og terroristjægere, der af terroristerne – der som regel kalder sig selv frihedskæmpere – selv bliver udnævnt til at være terrorister, forfølger hinanden nådesløst, dræber dem, de kan få ram på, og anbringer de overlevende i under-

jordiske fængsler eller i interneringslejre på Cuba – og her er jeg nok selv ved at få besvær med at skelne mellem fiktion og realitet. Lige meget! Under alle omstændigheder – og mere ønsker jeg ikke at sige om det – er det slet ikke helt så ligetil at afgøre, om den virtuelle verden har påvirket den virkelige mere end den virkelige har påvirket den virtuelle, selv om medieforskerne mener, at det er helt entydigt.

b. Om den *overdrevne trang til selvhævdelse* vil jeg også kun sige et par ord. Hvis det skulle være tegnet på en forstyrret personlighed og følgelig en faktor for disponeringen til masseorder; og hvis en sådan speciel selvhævdelsestrang derfor skulle være grunden til at fjerne folk fra almindeligt samkvem med andre, så ville der næppe være nogen af "vores" førende politikere tilbage med embede og værdighed i behold. Hos dem er overdreven selvhævdelsestrang nemlig en nødvendighed. Hos dem er det et bevis på lederstyrke, som de skal kunne præsentere og nyde. At (de er nødt til at) demonstrere offentligt, at de har behov for at gøre sig gældende og blive regnet for noget helt særligt, og at mennesker flokkes om dem, når de demonstrerer det troværdigt – det er noget, der kendetegner politikere, og det ville også have været Roberts ideal. Men han var jo ikke politiker...⁹⁾

Den psykologiske teori ser altså ikke ud til at blive taget alvorligt. Den ser tværtimod ud til kun at egne sig som brugbar teorikulisser til at underbygge *udgrænsningsopfattelsen: Overdreven selvhævdelsestrang* sømmer sig nu engang ikke, den er ikke normal, ikke af denne verden og ikke for denne verden. Den udgør altså en fare for normaliteten og bør spærres inde – helt uden brug af vold henholdsvis ved hjælp af den juridisk korrekte brug af vold, der derfor er uvoldelig.¹⁰⁾

c. Hans *forstyrrede billede af virkeligheden* er snarere et indfald end noget, som folk har fået øje på – frem for alt pædagogerne, denne "stand af martyrer" (P. Struck, pædagogisk forsker fra Hamburg). Og det på trods af, at Robert jo skulle have været så upåfaldende og normal. Hvad skulle hans forstyrrede syn på virkeligheden så have bestået i? Eleven Robert S. skulle have næret had til skole og lærere! Han har åbenbart ikke set

skole og lærere sådan, som de *skal* ses. Lærerne betragtede han som magthavere, som havde gjort det af med ham. Og skolen så han som en fjendtlig institution, der havde ødelagt hans liv.¹¹⁾ Er det "forstyrret" eller en sædvanlig bestanddel af de domme, som enhver skoleelev har fældet mere end en gang i løbet af sin skolegang?¹²⁾ Han har imidlertid draget en slutning af begge disse bedømmelser: *Hævn* over lærerne. Det er også noget, som skulle forekomme hyppigt blandt skoleelever og som lokker dem til at lave ballade af mere eller mindre grov art. Disse opfattelser i sig selv regnes imidlertid ikke for sikre tegn på forstyrret virkelighedsopfattelse, på mental forvirring. I forbindelse med Robert S. er forskellen, at han tog dem gravalvorligt på egne vegne. Det er først i kraft af konsekvenserne, fordi han omsatte sin mening i praksis, at hans opfattelse af skole og lærere bliver til sikre tegn på et forstyrret billede af virkelighedens skole. Hvis man bare render rundt med det samme "forstyrrede billede" i hovedet eller brokker sig over skolen, er man ikke forstyrret, men bare en umoden elev.¹³⁾

Facit: Det er også her soleklart, hvad der er den offentlige menings anliggende. Hvis man anser skolen for at være et anslag mod barn-dom og ungdom, og hvis man betragter lærerne som eksekutorer af dette anslag, så er det ikke, fordi man har fattet en lille bitte smule af sandheden om uddannelse, som den finder sted i kapitalismen. Man er derimod ikke rigtig klog og må desuden betragtes som totalt skudt i låget, hvis man følger sin opfattelse op med en praktisk hævnakt.¹⁴⁾

Konklusionen på del I:

Man kan roligt lægge de tre præsenterede tolkninger bag sig. Ikke alene rammer de helt ved siden af sagen, på flere måder er de heller ikke interesseret i at forklare hændelsen i Erfurt. Deres grundlæggende antagelse, som det ikke er svært at læse det ønskede politiske budskab ud af, lyder, at man må være forstyrret, hvis man gør sådan noget, at denne forvirring derfor ikke kan forklares rationelt, og at sådan en rædselsgerning følgelig ikke er af denne verden, men måske peger på *uhensigtsmæssige forhold* i samfundet – voldelige spil – som dette samfund kan løse selv

ved hjælp af ordentlig politik, men på ingen måde peger på *tilstande*, som kan henregnes til det borgerlige samfunds ønskede og skabte normalitet. Det er ikke meningen, at del I skulle bestride, at den slags massakrer mellem *privatfolk* – gud ske lov – ikke hører til “normaliteten” her i landet i den forstand, at de er reglen. Jeg vil heller ikke tage parti i spørgsmålet om, hvorvidt det 16-dobbelte mord er et tegn på forstyrrelse eller ej. Men jeg vil på det kraftigste bestride, at der ikke kan være nogen grunde til den slags “ugerninger”. De findes og samtlige har noget at gøre med de levevilkår, som børn og unge vokser op under her i landet, og i del II vil jeg vise, at de – hvis man vil tale om forstyrrelse – bygger på den normale, altså *ønskede* og *funktionelle* psykiske beskaffenhed hos det borgerlige individ.

DEL II: KRITIK AF HANDLINGEN

1. *Hvad har Erfurt med PISA at gøre?*¹⁵⁾

Og på en eller anden måde kan man netop se dette i endnu et tema for iscenesættelsen af den offentlige bestyrelse. Det er nemlig underligt, at der nu lyder et råb – endnu højere end efter de andre mord på lærere i den seneste tid¹⁶⁾ – om en *nybesindelse på stats skolens grundlæggende mål*. I hvert eneste talkshow blev der for eksempel henvist til, at det tyske skolevæsen i løbet af kort tid er blevet ramt af hele *to* katastrofer: Først blev de tyske læreanstalter ramt af PISA-chokket og nu rammes de af chokket fra Erfurt. Først måtte Tyskland tage til efterretning – siger man – at landets ungdom kun har fortjent karakteren “mangelfuld” i den internationale sammenligning af elevers præstationer, og nu erfarer man, at “noget er muligt” i de tyske skoler, som man hidtil kun havde tiltroet så uciviliserede nationer som USA, hvor man til gengæld også forventede dem til hver en tid og overalt. Dagen efter havde avisen BILD am Samstag for eksempel overskriften “Tysklands værste dag”. Avisen må vel have tænkt sig ca. det samme som alle de politikere, der øjeblikkeligt og i første linie var bekymrede for Tysklands gode ry og rygte som kulturnation, som digternes og filosofernes land.¹⁷⁾ På den måde passer “PISA-chokket” og “Erfurt-

katastrofen” sammen og maner pædagoger og politikere til grundig nybesindelse.

Som sagt, er det mærkværdigt. For hvis Robert S. – som det hed sig – virkelig kun var et helt enkeltstående tilfælde af psykisk forstyrrelse og derfor en sag for retsvæsenet og psykiatrien, hvordan kan denne ene person og hans handlinger så bringe *hele skolevæsenet* i miskredit? Hvorfor bliver der så ikke sagt: Hvad har sådan et enkeltstående tilfælde at gøre med vores skolevæsen? Hvorfor skal alle uddannelsesvæsenets opgaver overvejes påny på baggrund af Erfurt? På den ene side vurderer man altså sagen som et helt *enkeltstående* tilfælde, en forrykt gerningsmands værk, og på den anden side dementeres samme opfattelse i løbet af den samme debat. På en eller anden måde synes man samtidig at have fået øje på et *generelt* problem i Robert S., en generel utilfredshed med den tyske ungdom; en utilfredshed, som skolen anses for at skulle tage sig af og som den skal komme med løsninger på. Problemet kaldes “ungdomsvold” eller “unge tyskeres tilbøjelighed til vold” og det er et statspolitisk tema, fordi nationen jo ikke kan overlades til en delvis opsætsig tysk ungdom; og Robert S. har givet dette anliggende særlig vægt i form af sytten døde.

I forbindelse med denne behandling af hændelserne i Erfurt interesserer jeg mig i første omgang kun for den *selvfølgelighed*, hvorved skolevæsenet betragtes som *det afgørende redskab til løsning* af dette almene ungdomsproblem. I del II tillader jeg mig at sætte et spørgsmålstejn ved denne selvfølge. For mig er skolen ikke løsningen, men derimod selv *en del af problemet* – for nu at bruge en lettere forslidt talemåde. Med de grunde, som han må have haft til sin handling, beviser Robert S. nemlig, at han for det første behersker den *psykologisering af forstanden*, hvormed det borgerlige individ *giver sig selv skylden* for alle både mislykkede eller succesfuldt gennemførte anstrengelser, og at denne *ønskede* psykologisering af tænkningen, som bedrives af alle opdragelses- og uddannelsesinstitutioner (familie, skole, offentlighed), kan føre til helt igennem *uønskede* resultater.

Om dette nærmere i:



2. Når man tager skolen personligt

Robert så skolen som en institution, som havde ødelagt hans livsplaner, og hans lærere blev af ham betragtet som de skyldige. Dette var hans billede af skolen og med dette billede af skolens virkelighed har han – påstår jeg – næsten ret.

Han var blevet optaget i gymnasiet og var dermed på vej til, via studentereksamen og studium, at blive medlem af samfundets elite. Det må vel også have været hans anliggende. Dermed betragtede han sig selv som en succes. Hans karriereinteresser så ud til at blive indfriet. Så går skolen hen og gør ham på to måder opmærksom på, at han alligevel ikke hører hjemme her. Den bortviste ham og øde-

lagde hans planer om studier og om at få et akademisk job. På to måder, eftersom skolen for det første havde afgjort, at han *præstationsmæssigt* ikke var moden til studentereksamen, og for det andet desuden ikke anså ham for *moralsk* moden til denne eksamen. Skolen mente ikke, at han var moden i moralsk henseende, eftersom han havde tillagt sig sin egen måde at omgås med en kendt form for umyndiggørelsesprocedure inden for skolevæsenet. Den umyndiggørende procedure består i, at voksne mennesker, som ikke kan eller vil komme i skole, skal aflevere en lægeattest. Denne attest havde han forfalsket. Derfor blev han bortvist og udelukket fra studentereksamen.



Foto: Steen Ole/Polfoto

For Robert S. var dette en *livsafgørende* beslutning fra skolens side. For skolen selv er det derimod en helt normal fremgangsmåde, som gymnasiet bruger som supplement til den primære sortering af den nye generation i masse og elite, som den finder sted på skolernes 5.-6. klassesetrin. Det er noget, som skolen betragter som sin opgave, og det er skolens opgave, og denne opgave udføres af lærerne. Det er deres job først at holde flertallet ude af gymnasiet og dernæst som gymnasielærere sørge for, at ingen bliver erklæret for modne, hvis de ikke har fortjent det. Det er for dem – og ikke kun for dem – en selvfølge: At fungere som skæbnen er deres job, og dette job opfatter de raskvæk som en tjeneste over for de nye generationer.

Jeg har sagt, at Robert S. kun havde *næsten* ret i sin bedømmelse af sin skolekarriere, som skolens ledelse havde afbrudt. Han tog fejl, fordi han på en specifik måde tog dette formål med uddannelsesvæsenet – at prøve mennesker efter, hvilken skuffe de hører hjemme i, og så fordele dem ret irreversibelt på karrierer, der forudbestemmer deres livsveje – meget personligt. Han opfattede skolens frasorteringsprincip, denne fordeling af de unge på skoletrin og -former, som et *anslag mod ham selv*, som en handling, der kun havde til hensigt at *få ram på ham selv højst personligt*.

Der er her tale om en meget bornert fejlfortolkning, som også forekommer ret ofte i socialvidenskaberne, nemlig at udnævne *resultatet* af en sag, her skolevæsenet – som Robert naturligvis var personligt berørt af – til dens *formål*. Det er det imidlertid ikke. For når skolen og lærerne udfører deres opgave, er de til og med forpligtet til at behandle eleverne som relativt ligegyldigt materiale og år efter år give et antal elever videre til den næste lærer eller den næste skole, ordentligt fordelt efter karaktererne 1-6.¹⁸⁾ Denne ligegyldighed over for de enkelte elever er en del af deres opgave – hvor ondt det end måtte gøre dem personligt, når de ødelægger en elevs fremtid. Robert så det anderledes. Han forvekslede skolens resultat med dens formål. Robert erklærer nu lærerne for mennesker, der har sat sig som mål at ødelægge ham, Robert S., som person. (Den slags typer findes ganske vist også blandt lærerne, men det er ikke det, der i almindelighed kendetegner dem som profession.) Han tillægger dem en personlig interesse i at tilintetgøre ham. Med ødelæggelsen af hans drømme om at studere havde de degraderet ham til taber og dermed ødelagt hans liv. Sådan må han have tænkt, denne elev, som skammede sig over at fortælle familien, at skolen havde bortvist ham.¹⁹⁾ Han ville ikke være en taber i sin egen families øjne. Men ikke nok med det, han fandt også på at *hævne* sig på sine lærere for forsmædelsen. Derfor er der temmelig langt mellem på den ene side den dom, som skolen har fældet over ham og meddelt verden om Robert S., og på den anden side hans egen vurdering af sit selvværd. Han vil ikke bare finde sig i at blive bedømt som taber. "De skal komme til at lære, hvem jeg er!", beslutter han.

Denne falske tolkning af skolen og lærerne i Roberts billede af skolen har ikke noget med sindssyge at gøre. Det drejer sig om en udbredt fejlslutning hos en, der forklarer den modgang, som han har erfaret på sin egen krop, som formålet med skolen: Lærerne i Gutenberg Gymnasium i Erfurt ville stemple ham som taber. Det gjorde de ganske vist, men deres anliggende var og er et andet. De

fører de unge mennesker, som ikke er snublet over skolens første hurdle, frem til studentereksamen – for så vidt som de finder dem egnede. Robert S. fandt de ikke egnede.

3. Godt lært:

Du er subjektet for din egen succes

a. Det, som denne elev har tænkt og gjort, er i grundtrækkene kendt af enhver. Det drejer sig om anvendelsen af en af de fundamentale løgne om det borgerlige samfund. Via opdragelsen i hjemmet, skolen og offentligheden lærer man, at enhver her i landet er sin egen lykkes smed. Så godt som enhver psykologisk og praktisk forklaring på de forudgivne veje til succes i kapitalismen begynder med denne usandhed om grundene til den specielle fordeling af succes og fiasko:

Alle ved, at det kun er mennesker med magt og/eller penge, der tæller i dette samfund. Bestræbelserne på at blive til noget, det være sig bare opfyldelsen af harmløse ønsker som fx at kunne føre et liv nogenlunde fri for bekymringer for sig selv og dem, man holder af, denne bestræbelse afhænger – uafhængigt af det enkelte menneskes vilje – af, om man kommer i besiddelse af magt og/eller penge. Den eneste tilladte vej til dette her i landet går via konkurrence, denne sammenlignende eksklusionsproces, der producerer vindere og en hel masse tabere under aktiv medvirken fra alle konkurrencens deltagere. Konkurrencen findes i skolen, på arbejdsmarkedet, på jobbet, mellem virksomheder, i politik o.s.v.

Om denne konkurrencevej, om denne sammenlignende udelukkelsesproces hører man i skolen kun den ovenfor nævnte usandhed: Det skulle angiveligt altid være en selv, der afgør, hvordan man klarer sig i livet. Man får at vide, at man er subjekt for sin egen succes og derfor også selv må tage æren og skylden for et nederlag. Og så er det endda kun alt for tydeligt, at dette ikke er sandheden om konkurrencen. For i de afdelinger af konkurrencen, som man må gennemgå i dette samfund, ligger det på forhånd fast, at antallet af tabere er større end antallet af vindere. Sådan er det i skolen og sådan er det også i arbejdslivet. Derfor er det ærke-pædagogiske imperativ: "Anstreng dig, så skal du nok klare klassens pensum!" også forbundet med den

lille ulempe, at alle eleverne får det at høre, selv om det er en selvfølge for læreren, at det ikke er meningen, at alle elever skal klare klassens eller skolens pensum. Det ved eleverne i princippet også godt. For hvis de følger lærerens ordre og lærer for at få en bedre karakter end 5, men er så uheldige, at deres klassekammerater ligeledes parerer ordre, så har alle forøget deres præstation, hvilket imidlertid ikke tæller, fordi præstationen kun tæller *relativt*. På den måde kan den ivrige elev have tilegnet sig mere viden og alligevel blive hængende på sit 5-tal. Det er nu engang pointen ved relativ præstationsmåling, ved præstation, hvor det kun drejer sig om, hvad man præsterer i sammenligning med de andre. Når elever alligevel igen og igen hopper på denne fejlagtige forestilling, så skyldes det ikke den hyppighed, som løggen prædikes med, men derimod, at den holder stik *negativt*: Hvis man undlader at anstrenge sig i konkurrencen, så ryger man ud. Men derfor er den omvendte slutning langt fra rigtig: Hvis man anstrenger sig, får man *måske* en plads blandt vinderne, men også kun måske.

Denne løgn, jeg har kaldt den for "grundløggen", den grundlæggende løgn i og om det borgerlige samfund, er yderst funktionel. Man kan straks se funktionalismen i løggen, hvis man betragter unge såvel som ældre borgeres måde at omgås med succes og fiasko på. Hvis man ikke har opnået det, man ville, så er man snart i gang – og med aktiv bistand fra videnskabeligt skolet lærerpersonale – med at tage det faktum, at man har fået karakteren 5 eller ikke er blevet rykket op i næste klasse, og deraf konkludere, at *man selv er* en taber. Som om det skyldes ens egen person, egenskaber, som man har med sig, om man er en taber eller en vinder. Det er et af de grundlæggende budskaber, som det borgerlige individ skal lære i dette samfund. Og det er så brugbart, fordi det udnævner ofrene for samfundsmæssige sorteringsprocesser til at være ansvarlige for et resultat, som de selv bliver produktet af via politisk anstrengelse og kapitalistisk flid: Flertallet dømmes til indkomstafhængighedens livslange fattigdom, som er nødvendig for den kapitalistiske rigdom.

b. Det første budskab om, at man er subjekt for sin egen succes, hænger sammen med et andet budskab, som er lige så brutalt. Det går sådan her: Snakken om den lykke, som man selv skulle smede, indeholder en *implicit påstand*. Den lyder: Dette samfund er strikket sammen på en sådan måde, at man af egen kraft *kan* få fat i lykken. Samfundet bestiller ikke andet end at forsyne alle med muligheder, chancer, midler – uanset hvordan den enkelte nu måtte være udstyret. Grundløgneren lover netop ikke, at hvor meget man end anstrenger sig, så får folkets flertal ikke meget mere end den smule, der er nødvendig for at kunne leve. Der bliver ikke sagt, at det kommer meget an på ens egne anstrengelser, men at det slet ikke primært skyldes en selv, om man klarer sig eller ej. Nej, man er nu engang *sin egen lykkes smed*, man er subjekt for sin egen succes, der følgelig er noget, som samfundet stiller til rådighed kvit og frit som en serviceydelse til sine borgere. Borgerne lærer, at de tilstås en slags *krav på succes*, på at få del i den samfundsmæssige rigdom, lykke etc. Men: *Hvor meget* de hver især får, afhænger så af dem selv og følgelig af, hvor ivrigt de gør brug af den samfundsmæssigt sikrede ret til at få del i succesen. Denne oversættelse af ens egen *interesse* i en smule velstand til *retten til det* er måske det borgerlige samfunds ledeste trick. For nu vil alle bare have deres ret, de søger at opnå retfærdighed hos de højere instanser, glemmer i den forbindelse deres interesser og de midler, som de måske kunne sætte ind for at få dem opfyldt.

I skolen er dette løfte i øvrigt udtrykt i *ideologien om chancelighed*. Ifølge sit reelle indhold er chancelighed ensbetydende med forpligtelsen til at konkurrere med samme betingelser for alle. Ifølge den forkerte oversættelse er den ensbetydende med et løfte fra skolens side om et krav på succes.

DEL III: DE UØNSKEDE FRUGTER AF DEN RADIKALISEREDE SELVBEVIDSTHEDSKULT

Nu har vi behandlet alle de ting, der er nødvendige for at kunne *forklare*²⁰⁾ en morderisk besærkerang, som den Robert S. gik. Oversættelsen af skolens præstationsbedøm-

melse til personlige egenskaber forklarer, hvorfor Robert tog det hele så specifikt personligt, hvorfor han indtog et psykologisk forhold til sig selv. Skolen ville stemple ham som taber, lød hans vurdering! Og hvis så man, sådan som Robert S. åbenbart besluttede sig for at gøre, tager skolens vurdering af en som taber og konfronterer den med sin egen bedømmelse af sig selv, som falder helt anderledes ud, selv om den stadig er tænkt rent psykologisk, så kan man få den idé, at man *ved siden af* og *imod* skolens konkurrence (her kan han ikke længere vinde noget som helst) selv vil levere beviset på, at man er en vindertype og også er i stand til at udøve magt: "Det er ikke kun lærerne, der kan ødelægge liv, det kan jeg også." Sådan et menneske mangler derfor ikke selvbevidsthed, sådan som psykologerne altid påstår, sådan et menneske konfronterer brutalt skolens vurdering af ham selv med sin egen selvværdsopfattelse.

Denne hårde overgang fra bedømmelsen – "de har tilintetgjort mig" – til dåden – "derfor tilintetgør jeg dem og beviser på den måde min magt – selv over liv og død" – beror helt og aldeles på rets-tanken. Psykologiseringen af konkurrenceideologien om den selvfor-skyldte lykke formår som regel at sørge for den mentalhygiejniske tilpasning til fiaskoen – man mener, at man alligevel ikke har for-tjent bedre, man bebrejder sig selv, at man ikke har anstrengt sig nok eller at man mangler evnerne o.s.v. – eller for forsøget på at opnå ideel compensation – for penge bliver man heller ikke lykkelig af, man er trods alt forblevet et ordentligt menneske eller man har særlig stor gennemslagskraft hos det modsatte køn: Og det er jo også meningen, at man skal tænke sådan. I Roberts (og lignende ekstremisters) psykologiske oversættelse rettes det fiktive krav på succes, der siger, at han egentlig er sådan en sej vindertype, at hele verden burde tale om ham, sig mod dem, som han bebrejder for at have forbrudt sig mod hans sande selvværd. Hos de kroniske retsvogtere kan retsstandpunktet ikke klare sig uden brug af vold, og også for Roberts vedkommende forsyner det ham med de "vinger", hvormed han klæder ethvert ønske og enhver interesse i den berettigelse, som han selv har fabrikeret. Han har krav på hævn, fordi han – det bilder han sig ind –

handler i en overordnet almen interesses navn. Han har retten til at anvende fysisk vold og selv tilintetgøre dem, der tilintetgjorde hans eksistens.

For at der ikke skal opstå nogen misforståelser: Robert S har altså erfaret et stykke *brutal virkelighed* – i skolen – på sin egen person. Denne *erfaring* tog han til efterretning – jf. den tidligere udtalelse om, at han *næsten* havde ret – og så *fejlforklodede* han i den grad samme erfaring efter de samfundsmæssigt gyldige og ønskede retningslinier, vurderinger, ideologier og deres psykologisering, som opdragelsen forstærker. Og endelig – det var den brutale afslutning – omsatte han disse fejltolkninger i praksis og i modstrid med den ønskede praksis: Han affandt sig ikke med "sin fiasko", men stillede sit billede af sig selv som den succesberettigede seje fyr til skue ved at hævne sig på de "skyldige". Det var bare ærgerligt for Robert S., at han ikke mere kunne nyde sin blodige sejr, sin ca. 30 minutter lange deltagelse i magten over liv og død. Han oplevede ikke, at hele verden i en uge drejede sig om ham og hans ofre og Tysklands lidelser på den "vørste dag", som han havde givet nationen. Han havde udført sin selvfrestilling på baggrund af hævnemotiver, så "sej", at han ikke engang tog hensyn til sit eget liv. Måske var han også klar over, at en overlevende Robert S. kun ville komme til at opleve, hvordan hans (indbildte) ret til magtudøvelse over mennesker forholder sig til den virkelige ret, som han så ville have været prisgivet resten af sin levetid.

Konklusion:

Hvad der foregår i hovedet på sådan et upåfaldende borgerligt individ, er ikke andet end en samfundsmæssigt indlært og ønsket forkert synsvinkel på konkurrencen og hvordan mennesker skal se sig selv i den, nemlig som nogle, hvis sejre og nederlag alene går på deres egen konto. Sådan noget hører til de psykologiske redskaber til at affinde sig med fiaskoer eller til at ommønte små sejre til store for selvbevidsthedens skyld. I Robert S. og lignende tilfælde kan man følgelig studere en mere radikal udgave af alt det, der kendetegner det borgerlige individs tilpasningspsykologi.

Jeg har peget på, at sådan noget læres i alle private og offentlige opdragelsesinstitutioner. Sådan set er enhver fredelig soap-opera i fjernsynets tidlige sendeflade, hvor fyre og piger, kvinder og mænd, grimme og smukke, stærke og svage, fattige og rige konkurrerer om, hvordan de ved hjælp af uvoldelige selvfrestillings-teknikker kan tiltrække sig opmærksomhed, som af hensyn til deres krav på succes udveksler hemmelige opskrifter på succes og gemenheder af enhver art, som alle går ud på at opruste deres egen selvbevidsthed, selvværdsfølelsen, til den afgørende forudsætning for alle deres sejre ... – sådan set er den slags fredelig TV-underholdning mere "voldsfremmede" end mangt en bloddryppende actionfilm. Skolen indstuderer alle de nævnte fejløpfattelser, gør dem til psykologiske underkastelsesteknikker. I den forbindelse er den desuden det centrale sted, hvor sammenknytningen af en saglig (skole-)præstation og vurderingen af ens egen personlige værd først for alvor konsolideres. Dette endnu engang som afsluttende bemærkning til kritikken af spørgsmålet om, hvad skole og politik kan gøre!

Ovs. anm: En mere udførlig fremstilling af det borgerlige individs psykologi findes dels i Karl Helds *Die Psychologie des bürgerlichen Individuums* (GegenStandpunkt Verlag 1981) og dels i Freerk Huiskens *Ungdomsvold – selvbevidsthedskulten og dens uønskede resultater* (politisk revy 1998) www.forlagene.dk/politiskrevy/PolRevy.htm

Kritikken af den pædagogiske teori og uddannelsessystemet fra børnehaveklassen til universitetet er sammenfattet i Freerk Huiskens *Erziehung im Kapitalismus – von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten* (VSA 1998). Diverse artikler findes på Huiskens hjemmeside: www.fhuiskens.de

En artikel om diskussionen efter gymnasie-massakren på Columbine High i Littleton, Colorado: *Våbnet er borgerens frihed – gun control made in the USA*, befinder sig på: www.gegenstandpunkt.com/dansk/199906/littleton.htm

Noter:

1. Teksten er et transkriberet foredrag. En udgave beregnet til offentliggørelse som artikel er under udarbejdelse.
2. Jf. Gutte/Huisken: *Alles bewältigt, nichts begriffen*, Berlin 1997, s. 55ff.
3. Om dette og om "ungdomsvold" i det hele taget: F. Huisken: *Ungdomsvold – selvbevidsthedskulten og dens uønskede resultater*, forlaget politisk revy 1998. Måske burde man også minde sig selv om, at skoleelever i høj grad forstår at skelne mellem virtuel og reel vold. Det kan man også se, hvis man kigger på eleverne i Erfurt og deres reaktion på massakren: Hvis det er rigtigt, hvad man hører om deres sindstilstand, så siger det ikke så lidt, at denne elevgeneration – afstumpet af voldelige computerspil, som den jo angiveligt er – i den grad har brug for psykologisk krisehjælp, når den oplever reel vold!
4. Andre – som fx H. Prantl fra *Süddeutsche Zeitung* – holder brutalt fast i teorien og henviser igen og igen til de to drenge i Liverpool, der efter videoforbillede pinte et barn til døde, hvorfor de vel også må have gjort det af den grund. Også Herr Prantl burde egentlig være bekendt med forskellen på *det imiterede* og *grunden til imitationen*.
5. Forskerne finder altid på den slags sludder, når de ikke kan finde på noget fornuftigt at sige om sagen.
6. Ovs. anm: Danske hjernemålere har i mellemtiden scannet sig frem til, at hjernen opfører sig anderledes (= andre centre er aktive), mens man spiller computerspil, end mens man for eksempel ser TV. Klart! Hjernen opfører sig også forskelligt afhængigt af, om man kører på cykel, taler i telefon eller er i bad. So what?! Det siger intet om, at man skulle blive morder af den grund. Se også Freerk Huiskens artikel: *Hjernen determinerer psyken: Fejl, funktion og følger – Kritik af hjerneforskningen i Bremen*: www.skeptica.dk/pn2000/p_0002_1.htm
7. Tilbagevisningen af denne kritik af voldsvideoer etc. er i øvrigt ikke ensbetydende med, at man synes, at lortet er godt. Min kritik er en anden – men den hører ikke hjemme i denne sammenhæng.
8. Hvorfor er der egentlig ikke noget, der hedder "voksenvold"?
9. Hvorfor har henholdsvis skulle politikeren Höppner have tabt valget for nyligt i Sachsen-Anhalt? Fordi han, denne beskedne indadvendte østtysker, manglede netop denne kvalitet, hører man fra slænget af politologer.
10. Hvad den helt normale "selvhævdelsesmani" går ud på, behandles i del II.
11. Spørgsmålet om, hvorfra man skulle kunne vide, hvordan Robert S. så på lærere og skole, eftersom han jo ikke meddelte det hverken mundtligt eller skriftligt, vil ikke være ved det belæg, som hans skolekarriere og hans handling selv udgjorde. Det tilslutter sig dermed den ovenfor kritiserede påstand om, at massakren egentlig ikke er tilgængelig for en "rationel forklaring", og med henvisningen til hans forvirrede psykes uudgrundelige og irrationale dybder betvivler det de slutninger, som man kan drage af selve kendsgemingerne.
12. Ovs. anm: *"To my teachers!/Flood, fire and famine/Death, defeat and despair/Nothing compares to them."* Digt skrevet i faget engelsk af en veltilpasset elev på et velfungerende københavnsk gymnasium, april 2002.
13. Den tale, som en elev fra Erfurt holdt ved sørgehøjtideligheden d. 3. maj, én lang kærlighedserklæring til lærere og skole, betragtes derimod som tegn på psykisk og mental modenhed. Desværre blev hendes ord dementeret af den anledning, der var udgangspunkt for talen. Det var nok ikke, fordi talen var hykleri. Det må frygtes, at hun virkelig sagde det, der foregår i hendes velopdragne hoved.
14. For at forebygge misforståelser fra starten – i del II er det netop dette forhold, der bliver forklaret: Hævn over lærere har ikke noget at gøre med kritik af skolen, og den "lille bitte smule" er netop kun en lille bitte smule og ikke hele sandheden om skolen.
15. "Oh skam og skændsel! The Programme for International Student Assessment, forkortet PISA, afslører, at tyske elever med hensyn til både "læsekompetence" og matematik og naturvidenskab ligger "tydeligt under gennemsnittet for industrinationer". I sammenligning med 32 nationer lander Tyskland kun på pladserne 22 til 25 – altså langt fra alle medaljepladser. I regning er det kun knap en fjerdedel af eleverne, der formår at løse "en simpel procent-opgave". Og det ser lige sådan ud i naturvidenskaberne. I læsning producerer Tyskland flest elever, der i slutningen af deres skoleforløb er funktionelle analfabeter. "Særlig dårligt klarer tyske elever sig, når de skal tænke over en tekst og vurdere den". (*Süddeutsche Zeitung* 5.12.2001) "Citat fra artikel om de tyske reaktioner på PISA: <http://home.link-m.de/lora/gegenstp/go201288.htm> Ugemagasinet *Der Spiegel* har d. 13.5.2002 temaet "Den nye tyske uddannelseskatastrofe".
16. Ovs. anm: I februar i år dræbte en anden "Amokläufer" en lærer, en rektor og en værkfører i Freising nord for München.
17. Den "bevægende sørgehøjtidelighed" var da også tilsvarende iscenesat som bevis på stor national bestyrelse, som udadtil kunne korrigerer det dårlige indtryk af hændelsen en smule og samtidig fungere indtil som praktisk opdragelse i de nationale værdier. ("Vi må allesammen rykke tættere sammen og være mere for hinanden!").
18. Ovs. anm: Til forskel fra (og i lighed med) den danske karakterskala 00-13. 1 er den bedste karakter og 6 den dårligste i det tyske karaktersystem.
19. Hvem kommer her ikke i tanker om de voksne arbejdsløse, der hver morgen forlader hjemmet med madpakke og termokande for ikke at skulle bekende skammen over at være blevet fyret.
20. For forsigtighedens skyld gør jeg igen opmærksom på, at "forklare" ikke betyder, "have forståelse for" eller at retfærdiggøre handlingen. "Forklare" betyder at undersøge, hvad sagen går ud på, at kritisere den grundigt – hvilket som bekendt er en afgørende forudsætning for at råde bod på sådan noget i fremtiden.