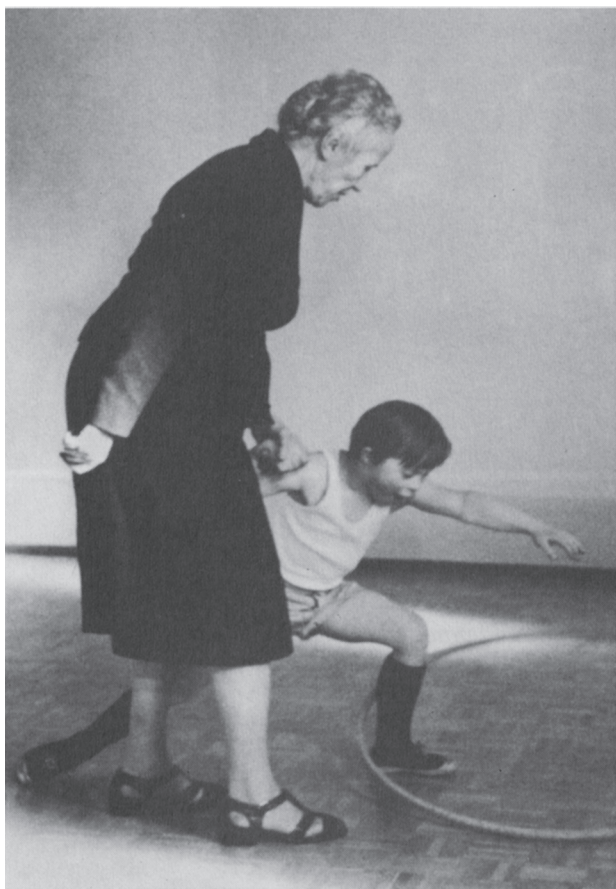


Ihr Mantel war so weit. . .

Om Mimi Scheiblauber (1891-1968) – af Ingrid Oberborbeck

Jacques Dalcroze »urfaderen« til rytmisk-musikalsk opdragelse (RMO), havde en bemærkelsesværdig kvindelig elev, Mimi Scheiblauber, som blev en af sin tids mest fremtrædende pædagoger indenfor det, som på tysk hedder »Heilpädagogik«, altså undervisning af børn med forskellige handicaps.



Bogen om Mimi Scheiblauber, skrevet af hendes elev Fida Brunner-Danuser, gennemgås og kommenteres her af *Ingrid Oberborbeck*, som er uddannet rytmik- og musikpædagog fra Hochschule für Musik Hannover.

Ingrid Oberborbeck har siden 1976 boet i Danmark, underviser på Århus Folkemusikskole i kreativ dans, musikalsk legestue og musikterapi, på Jysk Børnehaveseminarium i musik og rytmik, samt på talrige kurser for pædagoger i Skandinavien og Tyskland. Hun har i samarbejde med Lene Kold skrevet »*Dansefantasier*«, en bog om kreativ dans med børn (1989).

Mimi Scheiblauber må have været en usædvanlig person. Hun grundlagde ikke kun den første uddannelsesmulighed for rytmikpædagoger i Schweiz i 1912. Hun var også en begavet improvisatør på klaver, underviste adfærdsvanskelige børn i musik og bevægelse, dirigerede kor og virkede som koreograf på teatret i Zürich. Hun arbejdede sammen med kendte komponister som Honneger og Frank Martin. Hun underviste åndssvage børn og holdt foredrag og workshops ved internationale musikpædagogiske kongresser. Hun skrev artikler, rejste til kurser i Østrig og Tyskland, blev æresdoktor ved universitetet i Zürich og lavede film om rytmik. Og hun arbejdede til stadighed med døve, stumme og blinde børn.

Man kan undre sig over, hvordan det har været muligt at sprede sig over så stort et område. Og det

som kvinde i et land, som ikke engang havde indført valgret for kvinder, og i en tid, hvor man diskuterede, om kvinder måtte undervise med læbestift på!

Scheiblauers rytmik

Nøgleordet i Scheiblauers arbejde er »*helhed*«. Lad mig illustrere det med hendes egne udsagn, som bliver refereret i bogen (her i min oversættelse):

»At sætte enhver ting i relation til en anden: deraf opstår helhedspædagogik (Ganzheitserziehung), der så ofte fremstilles som kompliceret« (s. 31).

»I helhedspædagogikken skal improvisation foretrækkes fremfor interpretation. Musik og bevægelse er kun ligeværdige, sålænge som de begge er spontane ytringer« (s. 33).

»Rytmik er en livsholdning, eller i hvert fald en pædagogisk grundholdning« (s. 40).

»Hver undervisningstime må helt skabes på ny« (s. 55).

Hendes undervisning handler altid om bevægelsens og musikkens indbyrdes afhængighed. Hun er meget optaget af tanken om, hvordan musikkens elementer påvirker mennesket. Hendes opdeling af musikkens elementer er følgende (forkortet gengivet):

1. *Tidselementet*. Hertil hører tempo, rytme, takt osv. Det er de elementer, som giver bevægelsesforestillinger og stimulerer motoriske og sensoriske færdigheder. Centralt står »Umschalten«, at afbryde, at kunne skifte, veksle mellem lange og korte pauser, at bliver hurtigere eller langsommere. Alt dette kræver stor motorisk beherskelse og differentiering.
2. *Klangelementet*. Det omfatter toner, samklange, klangfarve, klangkvalitet. Det trænger dybere ind i sjælen og sindet (Gemüt). Derfor er klangkvaliteten af allerstørste betydning i det pædagogiske og terapeutiske arbejde.
3. *Det dynamiske element* er stærkt bundet til tidse-

lementet. Det stimulerer især de »skabende kræfter« (kreative evner).

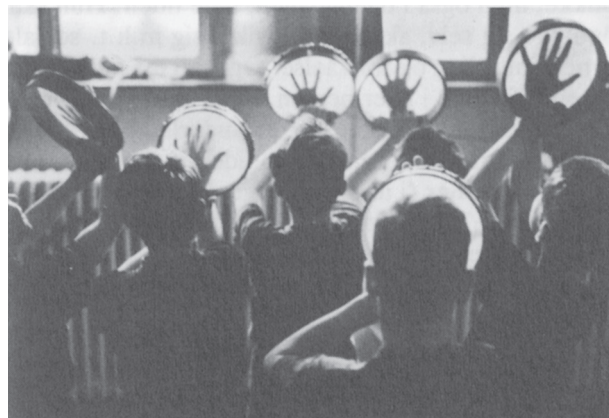
4. *Formelementet* er det, der skaber den indre og ydre orden. Pædagogen må vide, hvilke former der passer til barnets udviklingsstadium.

(Her er kun tale om Scheiblauers opdeling af *musikkens* elementer. Derfor mangler *rumbegrebet*. I den videre udformede RMO har de fire begreber *rum – tid – kraft – form* nøglestillinger og danner udgangspunkt for alt arbejde med musik og bevægelse. Se f.eks. Gerda von Bülow's bøger).

Men Scheiblauers undervisning er langt fra at være elementpædagogik. Det er helheden, hun stræber efter. Begrebsindlæring, ja al forståelse af sig selv og omverdenen skal ske over alle sanser, i rækkefølgen *opleve – erkende – benævne*. Og hendes største interesse gælder barnets selvstændige eksperiment. Barnets egendynamik må styrkes!

Den kinæstetiske sans

Bogen viser – både gennem Scheiblauers egne udsagn og Brunner-Danusers og andre elevers vidnesbyrd – at hendes undervisning både var ukonventionel i hendes tid og præget af stor viden og erfaring. Den havde hun tilegnet sig ved at være iagttagende



og meget koncentreret på eleverne. Hun gjorde sig mange tanker om børns psykiske usikkerhed og deraf følgende mangel på rytmiske evner. Hendes artikel om akustiske øvelser og deres betydning for koncentration og udvikling af sprog er fascinerende og højaktuel læsning (s. 65-71).

I forbindelse med undervisningen af døvstumme omtaler hun den »kinæstetiske sans« som en af de allervigtigste forudsætninger for sprogindlæring, især for artikulationen. Hun iagttager vibrationernes virkning og udvikler på det grundlag egne øvelser og aktiviteter. Hun lader sine elever lege og eksperimentere med ting og redskaber for på denne måde at give dem lejlighed til at begribe noget om bevægelsens og rummets love.

De fleste af de her antydede aktiviteter og øvelser er idag mere eller mindre integreret i RMO.

Mod en højere etik

Det er vigtigt at fremhæve en lidt usædvanlig side af Scheiblauers tankegang, som kommer til udtryk i bogen, og som jeg ikke finder nogen parallel til i andre skrifter om rytmik. Jeg tænker på hendes stædigt udtalte krav til pædagogen, hvor koncentration er nøgleord. Pædagogen skal være et overbevisende eksempel på koncentration, ikke kun i store øjeblikke, men også i dagligdagen, hele tiden. Hun skal opdrage sig selv, skal især udvikle sig m.h.t. sociale evner, indfølelse og forståelse. Og: »Vi må anerkende det individuelle i hver person, og vi må kræve forståelse og respekt for det, der er anderledes«! (s. 53). Hun opfordrer til, at man hele tiden spørger sig selv: gør jeg dette her (i undervisningen) for mig selv eller for de andre? Hun appellerer til pædagogen om ikke bare at betjene sig af musikken, men at føle sig forpligtet af de love, som udgør musikkens væsen, og som påvirker mennesket.

Er det noget, der kan sige os noget i dag? Vi er jo ikke ligefrem vant til den slags appeller. Scheiblaue var et meget seriøst, ofte alvorligt menneske, der

mediterede og interesserede sig for østens religioner. Og selvom hendes ord til tider forekommer lidt moraliserende, kan jeg dog ikke helt afvise berettigelsen af overvejelser, der peger henimod en højere undervisningsetik og ansvarsfølelse for eleverne.

Rytmik i Danmark idag

Jeg har ofte undret mig over, at rytmikken synes at være temmelig ukendt og lidet etableret i det danske uddannelsessystem. Og det til trods for, at mange mennesker har gjort en ihærdig indsats i årevis. F.eks. har Gerda von Bülow uddannet rytmikpædagoger i næsten en menneskealder på sit private institut Nordisk Rytmik i Lyngby (som nu omsider har fået statslig anerkendelse). Og der er den »anden« rytmik, som Astrid Gøssel (og Bernhard Christensen) har præget, og som sætter sine spor mange steder, hvor der undervises i musik og bevægelse. Men disse to retninger (som har mange ligheder og mange forskelle) kan ikke enes om et fælles anliggende i et lidt større perspektiv. Man bruger mange kræfter på at bekæmpe hinanden implicit og eksplicit. Er det måske en af grundene til, at rytmik har en så ringe indflydelse indenfor de pædagogiske uddannelser i Danmark?

Folkeskolen: musik uden bevægelse!

Lad mig som eksempel nævne folkeskolens nye undervisningsvejledning for musik fra 1988. Man må konstatere, at bevægelse, kropsudfoldelse og dans – eller hvad man vælger at kalde det – nærmest ikke eksisterer. Ganske vist kan man finde spredte bemærkninger som: »En sikker, kropslig funderet pulsforømmelse indarbejdes tidligt (s. 44). . . Mindre børn har et stort behov for at bevæge sig, for at opleve med og gennem kroppen. Det er derfor naturligt at inddrage mange bevægelsesaktiviteter under sangen med det formål at opøve beherskelse af ånde- drættet samt træne motorikken. . .« Men hvordan man griber det an, hvordan man som lærer »natur-

ligt« 'opbygger og omhyggeligt plejer bevægelsesglæden og -lysten på lige fod med sang, spil og lytning igennem mange år – det står der intet om. Rent bortset fra det uhyggelige i, at man i forbindelse med bevægelse kun kan finde ord som »indarbejde«, »beher-skelse« og »træning«. Bevægelse er noget, man »ind-drager«, men den ses ikke som en basis af grunder-faringer, som alt andet kan bygges op på.

Men er der ikke et stort behov for at integrere rytmik og kreativ bevægelse i skolerne? Når man spørger børnehavepædagoger, studerende på seminarier og konservatorier, hvad de kender til rytmik, rystes der meget på hovedet. Det er yderst sjældent

en del af uddannelsen. Kun tilfældige kurser eller studierejser giver mulighed for berøring med en pædagogik, der ser bevægelses- og kropsbevidsthed og erfaringer med rummet som en væsentlig forudsætning for musikalsk erkendelse i bredeste forstand. Først når man som færdiguddannet pædagog, lærer eller musikpædagog bliver kastet ud i at skulle integrere handicappede eller problembørn, opdager man det store udækkede behov.

Klicheer og mytedannelse

Det musikpædagogiske landskab er fuldt af eksempler på, at man elsker at dyrke store personligheder



samt deres ideer og metoder. Enten er man ubetinget tilhænger, eller man afviser en metode. Dette giver så grobund for klicheer og mytedannelse: når der engang er blevet fremsat en markant mening om en andens metode, så er denne mening godkendt og bliver overtaget. Sådan er det f.eks. sket her i landet med Orff-pædagogikken, der i brede musikpædagogiske kredse er blevet forkæret som værende restriktiv, indlæringspræget og fikseret på Carl Orff's egne, nedskrevne modeller. Og det til trods for, at Orff i sin pædagogik først og fremmest bygger på improvisation, både i sprog, sang, bevægelse og spil. Men hvem gider revidere sin opfattelse, når dommen er faldet? Orff er jo død, og Orff-instituttet i Salzburg ligger langt fra Danmark!

Dogmerne gentages

Noget lignende er sket for rytmikpædagogikken, sådan som der undervises i den i mange europæiske lande. Astrid Gøssel fældede engang dommen over »Dalcrozeskolernes opfattelse«: »Dalcrozesystemet forveksler. . . legemsrytmik med musikalsk metrik. . .«, og hun beskylder Dalcroze for at være »repræsentant for elementopdragelsen. . . der ensidigt betoner de musikalske elementer, en form for undervisning, der overvejende henholder sig til form-læren, og en strukturopdragelse, der understreger den givne musikalske struktur (. . .) Overførelse af SET musikkens love på legemsbevægelser mekaniserer den oprindelige og sunde legemsrytme. . .« (Bogen om Gøssel, art. »Rytmik« og art. »Musikpædagogiske betragtninger«).

Denne kritik har muligvis været berettiget på Dalcroze's egen tid, som nu ligger 70-80 år tilbage. Men Gøssel skrev dette i 30'erne, og meget er sket siden da. Især har rytmikken udviklet sig i utrolig mange retninger. Imidlertid er problemet, at Gøssels opfattelse lever videre den dag i dag. Hendes arvtagere gentager dogmerne.

Men rytmisk-musikalsk opdragelse praktiseres i

mange lande og nyder stor respekt indenfor meget forskellige discipliner. Utallige udgivelser, både på dansk og andre sprog vidner om det. Misforståelser og misfortolkninger er imidlertid seje og lever deres selvstændige liv. På den måde bliver værdifulde tanker og pædagogiske ideer vraget og glemt. Men det sker, at de »genopdages«, ofte i helt nye skikkelser, og bliver modtaget som nye teorier.

Søg helhedsforståelse

Jeg ser i Scheiblauers pædagogik kimen og ansatser til forskellige teorier og metoder indenfor pædagogik og terapi idag: Jean Ayres' *sanseintegrationsteori*; *musikterapien* som den viser sig især i Nordoff/Robbins metode; den især i Tyskland igennem de sidste 20 år fremtrædende såkaldte *Psychomotorik*; og herhjemme ikke mindst Keld Fredens' påpegning af musikaktiviteternes betydning for udviklingen af hjernefunktionerne og de forskellige kompetencer. Uden at ville reducere disse retninger og teorier (som hver har deres særpræg og som også består af meget andet) kan man dog pege på de mange ligheder imellem dem og Scheiblauers ideer. Alle sigter de på en bredere forståelse af, at mennesket med sin krop, sine følelser, sit intellekt og sit ønske om udtryk og kommunikation er en helhed, som vi ikke må svigte i pædagogikken. Denne helhedsforståelse må vi søge igen og igen, fordi vi i vores iver efter at dygtiggøre os på hver vores område let mister den af syne.

Men pædagoger må formulere sig!

Bogen om Scheiblaue er værd at læse i dag. Til trods for at Scheiblaue engang imellem kan virke noget patetisk og selvhøjtidelig. »Vi er få, der ved, hvad det drejer sig om« siger hun et sted. Bagved det må der ligge en stor bevidsthed om et kald, om at være udvalgt. Beretningen fra Brunner-Danusers side er meget tysk – både i bogstavelig og overført betydning. Det sommetider lidt kringledede, pudsige sprog kan dog give en slags musikalsk oplevelse af, hvordan man

engang har sagt tingene anderledes end i dag. Men tankerne, erkendelserne er indlysende.

Når store personligheder har givet deres tanker en ydre form, enten i teori eller i praksis, dukker efterfølgerproblematikken op. Arvtagerne, eleverne har vanskeligheder ved at overtage. Det gælder også Scheiblaue. Brunner-Danuser siger om hende: »Ihr Mantel war so weit. . .« (s. 62); man følte sig ikke istand til at udfylde den. Dette skyldes sikkert ikke kun, at eleverne ikke er dygtige nok, men også at personen selv ikke er god nok til at afdelegere i god tid. Og problemet bliver ikke mindre af, at Scheiblaue afviste at skrive noget ned eller at formulere



Ingrid Oberborbeck.

Øvrige ill. fra Brunner-Danusers bog.

de vigtigste grundtanker i en bog (dog fandt man nogle efterladte skrifter, som åbenbart skulle blive til en sådan). Det gør det også meget vanskeligt for eftertiden at vurdere livsværket, at »redde« og videreudvikle ideerne.

Blandt kreative mennesker er der åbenbart en vis tradition for en sådan vægning. Også Gøssel afviste at skrive, fordi alt skulle forblive under udvikling og ikke fikseres. Man er bange for at blive misforstået eller misfortolket ud fra en nedskreven tekst. Og den fare er jo vitterligt til stede. Men man kan ikke gardere sig imod misforståelser på den måde. Tværtimod bliver der særlig god grobund for mytedannelser og fejlfortolkninger, fordi der ikke findes en original tekst, men måske kun andenhandsberetninger.

Litteratur:

Fida Brunner-Danuser: Mimi Scheiblaue – Musik und Bewegung, Atlantis Musikbuch Zürich 1984.

J. L. Neikes: Scheiblaue Rhythmik, A. Henn Verlag Wuppertal 1969.

Catherine Krimm-von Fischer (Hrsg.): Musikalisch-rhythmische Erziehung, Herder Bücherei Pädagogik 1974.

Gerda von Bülow: Hvad er rytmik? Wilhelm Hansen 1972.

Gerda von Bülow: Børn – rum – form, Munksgaard 1971.

Inger Barker Jørgensen og Sven Møller Kristensen (red.): Bogen om Gøssel, Gyldendals pædagogiske bibliotek 1981.

Undervisningsvejledning for folkeskolen, Musik 1988/1. udg. af Undervisningsministeriet.