

Engelmann, Christina

Zwischen revolutionärer Erfahrung und autoritativer Parole. Clara Zetkin über das sowjetische Bildungssystem (1917-1926)

Engelmann, Christina [Hrsg.]; Haberkorn, Tobias [Hrsg.]; Miethe, Ingrid [Hrsg.]: *Proletarische Pädagogik. Verhältnisbestimmungen, historische Experimente und Kontroversen sozialistischer Bildungskonzepte*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 94-122



Quellenangabe/ Reference:

Engelmann, Christina: Zwischen revolutionärer Erfahrung und autoritativer Parole. Clara Zetkin über das sowjetische Bildungssystem (1917-1926) - In: Engelmann, Christina [Hrsg.]; Haberkorn, Tobias [Hrsg.]; Miethe, Ingrid [Hrsg.]: *Proletarische Pädagogik. Verhältnisbestimmungen, historische Experimente und Kontroversen sozialistischer Bildungskonzepte*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 94-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328932 - DOI: 10.25656/01:32893; 10.35468/6162-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328932>

<https://doi.org/10.25656/01:32893>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christina Engelmann

Zwischen revolutionärer Erfahrung und autoritativer Parole. Clara Zetkin über das sowjetische Bildungssystem (1917-1926)

In ihrem Referat „Der Kampf gegen den Faschismus“ gibt Clara Zetkin bereits 1923 eine präzise und auch für die gegenwärtigen Entwicklungen aufschlussreiche Analyse der Gründe für den Aufstieg faschistischer Kräfte in Europa. Sie analysiert dabei zum einen die sozialen und ökonomischen Faktoren – die tiefgreifende Krise der kapitalistischen Wirtschaft infolge des Ersten Weltkriegs, die eine „ungeheuerliche Verelendung des Proletariats“ und eine drastische Verschlechterung der Lebensbedingungen eines immer breiteren Spektrums der Gesellschaft zur Folge hatte (Zetkin, 1960a, S. 693f.). Für sich genommen konnten diese materiellen Bedingungen jedoch noch nicht erklären, weshalb sich die proletarisierte Bevölkerung nicht der Arbeiter:innenbewegung anschloss, sondern den Faschisten. Zetkin betonte deshalb zum anderen die politischen und affektiv-ideologischen Gründe für deren zunehmende Anziehungskraft: Die sozialistischen Partei- und Gewerkschaftsorganisationen, die zuvor für eine revolutionäre Veränderung der überkommenen Eigentums- und Machtverhältnisse eingetreten waren, schreckten demnach zusehends selbst vor der Möglichkeit einer anderen Gesellschaftsordnung zurück und beschränkten sich entsprechend immer mehr auf die Verwaltung der bestehenden Verhältnisse. Damit aber gehe auch unter den Arbeiter:innen „das Vertrauen auf das Proletariat als gesellschaftsumwälzende Klasse“ (Zetkin, 1960a, S. 696) verloren. Vor diesem Hintergrund konnte es den faschistischen Kräften gelingen, die wachsende Existenzunsicherheit innerhalb der Bevölkerung und das Gefühl politischer Ohnmacht für sich zu vereinnahmen und durch „scheinrevolutionäre Forderungen“ (Zetkin, 1960a, S. 702) eine breite Anhänger:innenschaft zu gewinnen – während vorgeblich „im faschistischen Staat das Interesse der Nation über allem“ (Zetkin, 1960a, S. 715) stand und jeder sozialen Gruppe besondere Vorzüge verheißen wurden, diente jener letztlich doch den Interessen der besitzenden Klasse.

Für Zetkin implizierte die Analyse des Faschismus eine kritische Auseinandersetzung mit den Fehlern, die dessen Aufstieg ermöglicht hatten und die der Arbeiter:innenbewegung selbst zuzuschreiben waren, um daraus Schlüsse für die eigene politische Arbeit zu ziehen. Was Zetkin zufolge den sozialistischen Orga-

nisationen abhandengekommen war und was sie in der gemeinsamen Anstrengung gegen die faschistische Gefahr wiederzuerlangen hoffte, bestimmte sie dabei als „das Bindende“ (Zetkin, 1960a, S. 726). Darunter verstand sie ein gemeinsames Gesellschaftsprojekt, das zum einen aus geschichtlicher Erfahrung erwuchs und begründete Hoffnung darauf stiftete, dass eine Gesellschaftsordnung ohne Ausbeutung und Unterdrückung möglich sei. Zum anderen müsse es in den Alltag der Menschen Eingang finden und dort „schöpferisch, gestaltend“ (Zetkin, 1960a, S. 724) wirken, indem den Menschen in den gemeinsamen politischen Kämpfen praktisch erfahrbar wurde, dass sie ihre Interessen durch das eigene Mitwirken erreichen konnten und somit nicht ohnmächtig der kapitalistischen Herrschaft ausgeliefert waren (Zetkin, 1960a, S. 728).

Der Analyse Zetkins kommt vor dem Hintergrund des gegenwärtig zu beobachtenden Erstarkens der extremen Rechten eine besondere Aktualität zu. Wie neue Studien zeigen, führen die Krisen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung – wie sie sich nicht allein in der voranschreitenden Klimakatastrophe manifestieren, sondern auch in alltäglichen Erfahrungen kaum noch bezahlbarer Mieten, steigender Lebenshaltungskosten und unsicherer Arbeitsverhältnisse – unter Jugendlichen zu einer „Verlustangst zweiter Ordnung“: „die Angst davor, eine versprochene Zukunft zu verlieren“ (Friedrich & Schniederjann, 2024, S. 78; vgl. SINUS-Jugendstudie, 2024, S. 155-166). Diese Ergebnisse bestätigen Gegenwartsanalysen, die einen zunehmenden „Weltverlust“ (Schauer, 2023) diagnostizieren. Im Zuge der spätmodernen Vergesellschaftung geht demnach die Erfahrung der Gestaltbarkeit der eigenen und kollektiven Lebenszusammenhänge verloren. Dabei scheint es den Menschen keineswegs nur subjektiv so, als verselbständigten sich die sozialen Zusammenhänge gegenüber ihrem bewussten Handeln, sondern die Gestaltung des Sozialen entzieht sich tatsächlich immer mehr kollektiven politischen Entscheidungen und wird demgegenüber der Verfügungsgewalt Einzelner und abstrakten Marktmechanismen unterstellt. Das begünstigt den politischen Vormarsch rechtsextremer, antidemokratischer Kräfte, die sozioökonomische Probleme nicht als Konsequenz einer strukturell auf Ausbeutung und sozialer Hierarchisierung beruhenden Gesellschaftsform verstehen, sondern dafür bereits marginalisierte soziale Gruppen verantwortlich machen, um so eine „Ethnisierung der sozialen Frage“ (Friedrich & Schniederjann, 2024, 77) voranzutreiben. Wie Étienne Balibar mit Blick auf die politischen Verhältnisse in Frankreich herausgestellt hat, müsste eine linke Gegenbewegung demgegenüber darauf hinwirken, Räume für Politik als kollektive Praxis [*pratique collective*] zu schaffen, in der die Einzelnen ihre Autonomie entfalten [*libération de l'autonomie des individus*] und zugleich an solidarischen Praktiken der Selbstorganisation für eine gemeinsame Sache [*chose commune*] teilhaben, um die politische Ohnmacht und Passivität zu überwinden, auf denen der Rechtspopulismus und insbesondere der Faschismus gründet (Balibar, 2024b).

Ausgehend von der skizzierten Gegenwartsdiagnose arbeitet der vorliegende Beitrag heraus, wie Zetkin die sozialen Umwälzungen infolge der Oktoberrevolution 1917 und hier vor allem die Entwicklungen im Bereich der Bildung bewertete. Die Sowjetregierung sah sich in pädagogischer Hinsicht mit der Herausforderung konfrontiert, breite Teile der Bevölkerung, denen die politische Passivität, in die sie im zaristischen Russland versetzt wurden, zur Gewohnheit geworden war, dafür zu gewinnen, sich aktiv an der Gestaltung des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens der neuen Gesellschaft zu beteiligen. Angesichts sich zuspitzender Krisen der kapitalistischen Reproduktionsweise stellt sich auch heute die Frage, wie die Menschen für ein alternatives Gesellschaftsprojekt zu begeistern sind, das eine grundlegende Umwandlung der sozialen Ordnung „von unter“, also unter aktiver Mitwirkung der Zivilgesellschaft auf lokaler Ebene, anstrebt. Als historisches Modell kann uns die frühe Phase des sowjetischen Aufbaus nach der Oktoberrevolution einerseits Aufschluss geben über die Bedingungen einer solchen politischen Organisation der Bevölkerung und andererseits die Gefahren einer Bildung aufzeigen, die diesem politischen Anspruch gerecht zu werden versucht. Im *ersten* Teil des Beitrags wird zunächst der historische Kontext skizziert, in dem Clara Zetkin ihre Beobachtungen über das sowjetische Bildungssystem anstellte, und welche Fragen für sie dabei leitend waren. Der *zweite* Teil rekonstruiert das Bild, das sich Zetkin von der sowjetischen Pädagogik und ihrer praktischen Umsetzung in den frühen 1920er-Jahren machte, und untersucht, inwieweit die dort praktizierten Bildungskonzepte Zetkin zufolge für die zuvor benachteiligten Gruppen emanzipatives Potenzial entfalten konnten. Der Beitrag schließt *drittens* mit einer Reflexion auf die Aporien der sowjetischen Bildungspraxis, die an eine Beobachtung Walter Benjamins in seinem *Moskauer Tagebuch* anknüpft und diese anhand des von Zetkin beschriebenen Konzepts proletarischer Pädagogik formuliert. Demnach war jene Praxis Mitte der 1920er-Jahre nicht länger durch die gelebte Erfahrung der Heranwachsenden gesättigt, sondern das Revolutionäre wurde der Jugend phrasenhaft gelehrt.

1 Zetkins Auseinandersetzung mit der sowjetischen Pädagogik als Forschungsdesiderat

Clara Zetkin (geb. Eißner, 1857-1933) war eine deutsche Politikerin, Pädagogin, Journalistin, marxistische Theoretikerin und Sozialistin, die sich entschieden für die Interessen und Rechte von Arbeiter:innen sowie gegen Militarismus, Faschismus und Krieg einsetzte. Gegenwärtig wird sie wieder verstärkt in der historischen Frauen- und Geschlechterforschung als bedeutende Vertreterin der internationalen proletarischen Frauenbewegung rezipiert.¹ Darüber hinaus setzte in den vergangenen Jahren auch ein wachsendes Forschungsinteresse an ihrem pädagogischen Wirken ein (vgl. Uhlig, 2008; Engelmann & Striebritz, 2016; Pfützner, 2017; Huber et al., 2021; Miethe, 2023, 2024).² Der Fokus liegt dabei in der Regel auf der frühen Schaffensphase Zetkins, als sie noch Mitglied der Sozialdemokratischen Partei (SPD) war und in dieser Funktion u. a. an Bildungskommissionen sowie der Konzeption der sozialistischen Frauenbildungsvereine mitwirkte und am Entwurf der ersten bildungspolitischen Leitsätze der Partei beteiligt war (Zetkin & Schulz, 1906). Hingegen kaum erforscht ist die spätere Phase, nachdem Zetkin infolge der Zustimmung der SPD zu den Kriegskrediten zur Finanzierung des Ersten Weltkriegs aus dieser ausgetreten war, sich gemeinsam mit Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht zunächst der Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei (USPD) und später der Kommunistischen Partei (KPD) anschloss und ab dem Herbst 1920 längere Reisen nach Sowjetrußland unternahm. Der vorliegende Beitrag nimmt diese bislang kaum erforschte Schaffensphase in den Blick und untersucht anhand von Aufsätzen, Reden und Briefen aus den Jahren 1917 bis 1926, wie Zetkins Konzept proletarischer Pädagogik durch die Erfahrungen in den im Aufbau begriffenen Sowjetrepubliken beeinflusst wurde.

Clara Zetkins Interesse an den politischen Entwicklungen in Russland setzte bereits früh ein (vgl. Haberkorn, 2024). Schon während ihrer Lehrerinnenausbildung in Leipzig erhielt sie über ihre enge russische Freundin Wawara Eingang in einen Zirkel russischer Studierender und lernte so auch ihren ersten Partner

1 Anlässlich ihres 150-jährigen Geburtstages im Jahr 2007 wurden zwei Sammelbände und eine Zusammenstellung von zentralen Texten Zetkins mit einer kurzen Biografie veröffentlicht (vgl. Hervé, 2007; Franzke & Nagelschmidt, 2008; Plener, 2008); jüngst erschienen außerdem eine neue Biografie (Zucker, 2021) und einige Artikel zu Zetkins Wirken innerhalb der proletarischen Frauen- und Arbeiter:innenbewegung (vgl. u. a. Sproat, 2012; Luparello & Gaido, 2023; Engelmann, 2024b; Zucker, 2024). Auch ihre Tätigkeit als Redakteurin von Frauenzeitschriften wurde zuletzt näher in den Blick genommen und qualitativ-inhaltlich analysiert, wie Zetkin vermittelt ihrer redaktionellen Tätigkeit zur politischen und geschichtsbewussten Bildung proletarischer Frauen beitrug (vgl. Sachse, 2010, 2020; Engelmann, 2023).

2 Diese Diagnose trifft nur auf die west- und seit 1990 gesamtdeutsche Rezeption Zetkins zu, in der DDR und Sowjetunion wurde Zetkin hingegen sehr umfassend als Vertreterin einer proletarischen bzw. sozialistischen Pädagogik rezipiert (vgl. insbesondere Hohendorf, 1983).

Ossip Zetkin kennen, der aufgrund seiner Aktivität in der sozialrevolutionären Gruppe „Narodniki“ aus dem zaristischen Russland fliehen musste und sich in Leipzig der sozialdemokratischen Bewegung anschloss. Durch ihn wurde sie in sozialdemokratische Versammlungen und Veranstaltungen der Arbeiterbildungsvereine eingeführt, im gemeinsamen Pariser Exil verkehrten beide auch in russischen Kreisen der Arbeiter:innenbewegung (Dornemann, 1989, S. 43-45, 63-66). Durch ihre Tätigkeit innerhalb der internationalen Arbeiter:innen- und der proletarischen Frauenbewegung stand sie ab 1907 im engen Austausch mit russischen Revolutionär:innen wie Alexandra Kollontai³ und Wladimir Iljitsch Lenin⁴. Nach der Oktoberrevolution 1917 verfolgte Zetkin aufmerksam die politischen Bestrebungen der Bolschewiki, eine sozialistische Gesellschaft aufzubauen. Seit dem Herbst 1920 unternahm sie dann auch selbst längere Reisen nach Sowjetrussland bzw. in die Sowjetunion und berichtete von den sozialen und institutionellen Transformationsprozessen dort. Trotz der zunehmenden Verschlechterung ihres physischen Zustands beteiligte sich Zetkin am politischen Geschehen: Sie nahm an internationalen Kongressen und Frauenkonferenzen teil und gab die Zeitschrift *Die Kommunistische Fraueninternationale* (KFI) heraus, die als zentrales Publikationsorgan und Plattform zum Austausch innerhalb der kommunistischen Frauenbewegung diente. Ihr politisches Wirken streifte dabei immer wieder auch Fragen der Bildung. So stand Zetkin im Austausch mit wichtigen Akteur:innen im sowjetischen Bildungswesen wie Nadežda Krupskaja⁵, Anatolij Lunačarskij⁶ und Samuil Levitin⁷, besuchte auf ihren Reisen durch die Sowjetrepubliken die dortigen Bildungseinrichtungen und nahm unter anderem an Kongressen der Lehrer:innen der UdSSR teil. Sie berichtete in Referaten und Zeitungsartikeln über das sowjetische Schul- und Bildungssystem (Zetkin, 1920b, 1922b, 1923, 1926) und hielt Reden zu pädagogischen Fragen (Zetkin, 1920a, 1922a, 1925). Ihrem Aufenthalt im kaukasischen Kurort Železnovodsk im Sommer 1924 folgte außerdem eine längere Reise durch den Kaukasus, im Rahmen derer sie sich einen Eindruck von den wirtschaftlichen, kulturellen und (bildungs-)politischen Aufbauarbeiten in der Region machte (Zetkin, 1926; vgl. Dornemann, 1989, S. 506-509; Engelmann, 2024a).

3 Alexandra Michailowna Kollontai (1872-1952), russische Revolutionärin, nach der Oktoberrevolution die erste Volkskommissarin für Soziales und Leiterin der Frauenabteilung der Bolschewiki.

4 Wladimir Iljitsch Uljanow (1870-1924), genannt Lenin; russischer Revolutionär, Vorsitzender der Bolschewiki und Gründer der Sowjetunion.

5 Nadežda Konstantinowna Krupskaja (1869-1939), russische Pädagogin; Ehefrau Lenins und Leiterin des Hauptkomitees für Aufklärung im Narodny kommissariat Prosveščeniija (Narkompros, Volkskommissariat für das Bildungswesen).

6 Anatolij Vasil'evič Lunačarskij (1875-1933), russischer Kulturpolitiker; von 1917 bis 1929 Volkskommissar für das sowjetische Bildungswesen.

7 Samuil Anatol'evič Levitin (1896-?), leitete nach 1918 eine Experimentalschule in Moskau; er war in der Abteilung für technisches Fachbildungswesen tätig und Vorsitzender der Sowjetisch-deutschen Gesellschaft „Kultur und Technik“.



Abb. 1: Clara Zetkin und N.K. Krupskaja. Quelle: Bundesarchiv Berlin, BILDY 10-116-666⁸

8 Für die Bereitstellung der Bilder, die im Kontext der Reisen Clara Zetkins in die Sowjetunion und die Kaukasusregion entstanden sind, bedanke ich mich beim Bundesarchiv Berlin und insbesondere bei Henry-Christian Plischke, der den Bildnachlass Clara Zetkins erschlossen hat und mir wichtige Hinweise für die Recherche geben konnte.

Der Aufbau der Sowjetunion wurde von einer breiten Diskussion um die Neugestaltung des Bildungswesens begleitet. Insbesondere die frühen 1920er-Jahre markierten eine Zeit experimenteller Umbrüche im Bildungsbereich, die von einer Offenheit für progressive pädagogische Ansätze aus anderen Ländern gekennzeichnet war (Mchitarjan, 2000, S. 110; Steffen, 2023, S. 57). Die Bolschewiki sahen sich dabei vor das grundlegende Problem gestellt, dass sie einerseits den politischen Anspruch verfolgten, breite Allgemeinbildung für die gesamte Bevölkerung bereitzustellen, andererseits aber ein Bildungssystem vorfanden, in dem weite Teile der vormaligen „Intelligenzija“ der neuen Regierung feindlich gegenüberstanden (Fitzpatrick, 1979, S. 3). Hinzukamen die gravierenden Auswirkungen des anhaltenden Bürgerkriegs auf die Lebensbedingungen der Bevölkerung; die kräftezehrenden gewaltsamen Auseinandersetzungen der jungen Sowjetregierung mit inneren und äußeren Gegnern der Revolution ließen es kaum zu, stabile politische und wirtschaftliche Strukturen aufzubauen. Der Versuch, die gegensätzlichen Bestrebungen in Einklang zu bringen, gestaltete sich als ausgesprochen schwierig: Einerseits sollte den bildungspolitischen Zielen Rechnung getragen werden, die Bevölkerung entsprechend ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten zu fördern, während andererseits das Erfordernis bestand, genügend Arbeitskräfte bereitzustellen, um die stark geschwächte sowjetische Wirtschaft wieder aufzubauen. Obwohl der Aufbau des Bildungssystems unter enormen materiellen Entbehrungen stattfand, entwickelten sich gerade in dieser frühen Phase zahlreiche pädagogische Ansätze und Versuchsschulen: „Die Jahre des äußeren Elends waren reich an revolutionärem Enthusiasmus, Ideen und Experimenten“ (Anweiler, 1978, S. 102). Im Zentrum stand dabei das Konzept der Arbeitsschule, das einerseits an Marx' Überlegungen zu einer polytechnischen Bildung (Steffen, 2023, S. 60) anknüpfte und andererseits von internationalen reformpädagogischen Ansätzen beeinflusst wurde; insbesondere von John Deweys Bildungstheorie, die sich insofern instruktiv mit den Marx'schen Ideen zusammenführen ließ, als beide dem Lernen aus praktischer Erfahrung sowie sinnlich-körperlicher Betätigung zentrale Bedeutung für Bildungsprozesse zusprachen und ihre pädagogischen Konzepte unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Entwicklungen entwarfen (Mchitarjan, 2000, S. 117-121; Steffen, 2023, S. 61f.). Darüber hinaus waren Pädagog:innen in bedeutenden Funktionen, wie Krupskaja, von Leo Tolstoi beeinflusst, der gleichfalls die sittliche und erzieherische Bedeutung der physischen Betätigung herausstellte (Fitzpatrick, 1979, S. 7).

Bereits kurz nachdem Lenin Lunačarskij zum Volkskommissar für das Bildungswesen ernannt hatte, wandte sich dieser mit bildungspolitischen Zielen der Sowjetregierung an die Lehrenden der Republik sowie die „demokratische Intelligenz“, um sie zur Mitarbeit beim Aufbau des neuen Schulsystems aufzurufen. Als wichtigste Aufgaben bestimmte er in seinem Aufruf, ein breites Netz an Schulen einzurichten, die der „modernen Pädagogik“ entsprechen und allen Kindern und

Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft unentgeltlich offenstehen sollten. Dadurch sollte diesen gleichermaßen eine möglichst hohe Bildung bereitgestellt werden, die nicht bloß als „Übertragung fertiger Kenntnisse vom Lehrer auf den Schüler“ verstanden wurde, sondern vielmehr als „schöpferische[r] Prozeß“ (Anweiler, 1978, S. 105). Im Oktober 1918 wurden zwei die folgenden pädagogischen Neuerungen bestimmende Dekrete erlassen,⁹ die zum einen repressive Elemente der zaristischen Schule wie Zensuren, Prüfungen und Strafen abschaffen und zum anderen durch die Einführung von Strukturen der Selbstverwaltung zu einer „inneren Demokratisierung“ der Schule beitragen sollten (vgl. Steffen, 2023, S. 57f.). Mit ihnen wurde der institutionelle Rahmen für eine schulische Praxis gesetzt, die der Selbsttätigkeit der Schüler:innen einen zentralen Stellenwert einräumte und zugleich der historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit von Subjektivierungsprozessen Rechnung trug (Steffen, 2023, S. 59). Als methodische Grundlage des Lernens wurde das Arbeitsprinzip eingeführt, das die Bedeutung einer praktisch-tätigen Aneignung der sozialen Wirklichkeit hervorhob und damit an die moderne Wissenschaft, insbesondere die Psychologie, anknüpfte, der zufolge „nur das aktiv Aufgenommene wirklich erfaßt“ (Anweiler & Meyer, 1979, S. 75) werde. Zugleich sollte „auf der Grundlage der konkreten Produktion eine Bekanntschaft mit der gesamten modernen Arbeitskultur vermittelt“ (Anweiler & Meyer, 1979, S. 75) werden. Machte es demnach die Praxisnähe der sowjetischen Pädagogik aus, dass sie pädagogische Zusammenhänge als durch den gesellschaftlichen Wandel und daher auch durch die technisch-industrielle Entwicklung informiert verstand, so stellte dies die Bildung vor neue Herausforderungen: Wie konnte der Anspruch, die Heranwachsenden mit den verschiedenen Produktionsprozessen vertraut zu machen, die Gefahr umgehen, pädagogische Prozesse wiederum für ökonomische Zwecke zu vereinnahmen?

In den offiziellen Dekreten wurde festgelegt, dass „das Ziel der Arbeitsschule keineswegs die Abrichtung für das eine oder andere Handwerk“ (Anweiler & Meyer, 1979, S. 76) sein dürfe. Krupskaja wandte sich entsprechend wiederholt gegen die Vertreter:innen der Wirtschaftskommissariate, die eine stärkere Fokussierung auf die Berufsausbildung forderten (Anweiler, 1978, S. 109). Durch die Verbindung der „aktiven Form von Spiel und Arbeit“ sollte demgegenüber ein selbstbestimmtes, „bewegliches, schöpferisches Bekanntwerden mit der Welt“ (Anweiler & Meyer, 1979, S. 76) ermöglicht werden. Insbesondere der ästhetischen Bildung wurde das Potential zugeschrieben, die „Gefühlskräfte“ und „schöpferischen Fähigkeiten“ zu entwickeln: „Ohne dieses Element wären die Arbeitsausbildung und die wissenschaftliche Bildung seelenlos, denn die genießende und schöpferische

9 Die beiden Verordnungen werden im Folgenden nach der deutschen Übersetzung in Anweiler und Meyer (1979) zitiert: „Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik“ (S. 66-73) und „Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule“ (S. 73-89).

Lebensfreude ist letztlich auch das Ziel der Arbeit und der Wissenschaft“ (Anweiler & Meyer, 1976, S. 80f.; vgl. Anweiler, 1978, S. 120).

2 Zetkin über emanzipative Momente im sowjetischen Bildungssystem: Das Konzept der freien Arbeitsschule und die Frauenklubs im Kaukasus

Das Schulsystem, das Zetkin in den frühen 1920er-Jahren antraf, war die beschriebene, im Aufbau begriffene Einheits-Arbeitsschule, in der Schüler:innen aller sozialen Klassen gemeinsam unterrichtet wurden. Im Folgenden werden zwei Aspekte der sowjetischen Bildungspraxis im Fokus stehen, die sich im voranstehenden Abschnitt bereits angedeutet haben und denen in Zetkins Darstellung eine besondere Bedeutung für eine emanzipative Bildung zukommen. Dabei handelt es sich zum einen um das Konzept der freien Arbeitsschule, das nach Zetkin mit einem veränderten Verständnis der Verknüpfung von kognitiven und sinnlich-leiblichen Lernprozessen einhergeht und in der Verbindung von produktiver Arbeit und Spiel über gängige Konzepte von Bildung im Sinne der Aneignung sozial vorgegebener Vermögen hinausweist. Zum anderen wird ein Modell ästhetischer Erfahrung beleuchtet, das die sinnlich-affektive Dimension befreiender Vollzüge hervorhebt und sich in Anschluss an Zetkins Beobachtungen auf ihrer Reise durch die Kaukasusregion als Faszination für eine neue Lebensweise rekonstruieren lässt.

In ihren Korrespondenzen mit sowjetischen Pädagog:innen schilderte Zetkin auch ihre Eindrücke von den neuen Bildungseinrichtungen. Wie sie in einem Brief an Samuil Levitin im November 1920 berichtete, hatte sie der Besuch der von Levitin gegründeten Reformschule „Katharinenstift“ in Moskau in ihrer Überzeugung bestärkt, dass der Arbeitsunterricht die zentrale „Grundlage, den tragenden Eckstein der Bildung“ (Zetkin, 1974, S. 350) ausmache. Zwar äußerte sich Zetkin erstmals mit Blick auf das sowjetische Bildungssystem über Versuche einer praktischen Umsetzung des Arbeitsprinzips in die Schulpraxis, ihre theoretische Beschäftigung mit diesem Konzept fing indes schon weitaus früher an: Mit der Frage der Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht, die in der Arbeiter:innenbewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts sehr intensiv und durchaus kontrovers diskutiert wurde, da im Mittelpunkt der Bildungsforderungen zunächst die Verbesserung der Lebensverhältnisse der proletarischen Kinder und damit der Kampf gegen die Kinderarbeit stand, um jenen überhaupt erst den Zugang zu Bildung und Kultur zu ermöglichen (Uhlig, 2006, S. 43-47; Miethe, 2024, S. 408; Alt et al., 1970), setzte sich Zetkin bereits in ihren frühen pädagogischen Beiträgen auseinander. Auch für sie war das primäre Anliegen der Schutz der Kinder vor kapitalistischer Ausbeutung und sie betonte schon in ihrer

Rede auf dem Gothaer Parteitag der SPD 1896, die Forderung nach besseren Bildungsmöglichkeiten bleibe „illusorisch, wenn die Proletarierkinder gleichzeitig für ihren Lebensunterhalt erwerbsfähig sein müssen“ (Zetkin, 1896, S. 173). Während Zetkin die ausbeutende Kinderarbeit aufs Schärfste verurteilte und in ihrer Zeitschrift *Die Gleichheit* regelmäßig über die Arbeit der SPD in der Kinderschutzkommission berichtete (u. a. Zetkin, 1902a, S. 81f., 1902b, S. 89-91; vgl. Hohendorf, 1983, S. 30), erachtete sie den Arbeitsunterricht davon „nach Zweck und Folgen [...] wesensverschieden“, denn er diene nicht „der Mehrung des Gewinns dritter“, sondern der „Entwicklung und Veredlung des Kindes zu einer starken, freien, mit der Allgemeinheit verbundenen Persönlichkeit“ (Zetkin, 1903, S. 25). Entsprechend forderte Zetkin auch in ihrem Referat zur Schulfrage auf der Bremer Frauenkonferenz im September 1904 die Verankerung des Arbeitsunterrichts in den Schulplan, da sie die „freie Arbeit von hohem sittlichen und pädagogischen Wert“ (Zetkin, 1904, S. 12) erachtete. Für sie war ein sozialistisches Gesellschaftsprojekt, das auf Verhältnisse hinwirkte, in denen „die Spaltung von Ausbeutern und Ausgebeuteten“ (Zetkin, 1904, S. 12) aufgehoben ist, daran geknüpft, dass die materiellen und intellektuellen Voraussetzungen geschaffen werden, damit die Menschen selbst über die Organisation ihrer Lebens- und Arbeitsverhältnisse bestimmen konnten. Der Arbeitsunterricht vermochte nach Zetkin hierzu beizutragen, indem er die Arbeiter:innen auf ganz unterschiedlichen Gebieten „zu denkenden, schöpferisch tätigen Menschen erziehen“ und „das künstlerische Empfinden und Gestaltungsvermögen heben“ (Zetkin, 1904, S. 12) konnte.

Auch in ihren späteren Arbeiten bleibt der Arbeitsunterricht eine zentrale bildungspolitische Forderung: „die heutige Drillschule muß auf der Grundlage des Anschauungs-, des Arbeitsunterrichts zur Erziehungswerkstätte werden, an die Werkstätten, Gartenanlagen usw. angegliedert sind“ (Zetkin, 1919a, S. 5f.). Eine solche praxisnahe Arbeitsschule zeichnet sich nach Zetkin dadurch aus, dass sie „nicht nur abstrakte Theorie“ gebe, „sondern in Verbindung mit dem vielseitigen Leben – namentlich auch der produktiven Arbeit – außerhalb der Schulanstalten“ (Zetkin, 1920a, S. 118) stehe. Der Unterricht sei dabei so angelegt, dass die Lehrkräfte durch Arbeiter:innen aus den umliegenden Betrieben unterstützt wurden, um den Schüler:innen das jeweilige Handwerk näherzubringen: angefangen von der Herstellung des Werkzeugs, über die Entwicklung von Modellen hin zum Erzeugen des konkreten Gegenstands solle zugleich der Produktionsprozess in seinen verschiedenen Momenten erfahrbar werden (Zetkin, 1922b, l. 7).



Abb. 2: Kinder zeichnen in einer sowjetischen Arbeitsschule (aus dem Nachlass Clara Zetkins).
Quelle: Bundesarchiv Berlin, NY 4005-BILD-131-06

In ihrem Brief an Levitin hebt Zetkin einen weiteren Aspekt des Arbeitsunterrichts hervor, der für sie einen Bruch mit der bisherigen Schulpraxis markiert: Der Unterricht erfolge als „praktische Seminarbildung“ (Zetkin, 1974, S. 350), in der das gängige Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aufgehoben werde. Wie genau sich diese Umkehrung des Generationenverhältnisses vollzog, beschreibt Zetkin in ihrem Artikel „Russische Schulverhältnisse“:

„Der Lehrer ist der ältere Kamerad des Schülers, welcher schon etwas mehr versteht als der Schüler, aber er sieht sich durchaus nicht als den Vorgesetzten des Schülers an. Auf Grund dieses Verhältnisses der Lehrer zu den Kindern bekommt die neue Schule mehr den Charakter eines Kinderheims oder einer Kinderkommune als einer Schule nach unseren bisherigen Begriffen. Die Unterweisung wird so viel wie möglich der Begabung, der Neigung und der Tüchtigkeit der einzelnen Schüler angepasst, und daselbe [sic!] Prinzip gilt späterhin bei der Wahl eines Berufes. Es wird schon gleich zu Anfang die neue wissenschaftliche amerikanische Methode, über die Begabung und die Arbeitstüchtigkeit jedes Kindes Aufschluss zu erhalten, angewandt.“ (Zetkin, 1922b, I. 6)

Was sich in der zitierten Passage andeutet, ist eine Schulpraxis, die zum einen auf organisatorischer Ebene eine frühzeitige Beteiligung der Kinder an der Selbstverwaltung der Schule anstrebt und zum anderen in methodisch-didaktischer

Hinsicht die Neigungen und Alltagserfahrungen der Heranwachsenden zum Ausgangspunkt des Unterrichts nimmt. Die neuen Bildungsinstitutionen wiesen nach Zetkin durch diese veränderte Stellung der Kinder über das hinaus, was wir mit unseren „bisherigen Begriffen“ (Zetkin, 1922b, l. 6) unter „Schule“ verstanden. In dem Artikel „Zur Frage der freien Schule“ von Nadežda Krupskaja,¹⁰ den Zetkin in deutscher Übersetzung in der von ihr herausgegebenen Zeitschrift *Die Kommunistin* (KOM) veröffentlichte, finden sich beide Aspekte wieder. Krupskaja zufolge blieb in der breit geführten Diskussion um die Gestaltung der freien Schule bislang unberücksichtigt, „wie diese Schule organisiert werden muß“ (Krupskaja, 1919, S. 108). Dabei sei das „Talent zum Organisieren“ seitens der Lehrperson zentral, „damit die Schule nicht zu einer Anstalt entarte, in der die Kinder anstatt selbständig arbeiten zu lernen, sich daran gewöhnen, herumzulungern und zu fordern, dass man sie bediene und unterhalte“ (Krupskaja, 1919, S. 108). Um den Kindern demgegenüber die Möglichkeit zu geben, ihre Tätigkeit im Unterricht selbständig und den eigenen Interessen entsprechend zu bestimmen und die dabei gesammelten Lernerfahrungen mit ihren Mitschüler:innen zu teilen, plädiert Krupskaja für die „Einbeziehung der Schüler in die Lehrtätigkeit“: „Von dem Wissen, das es [das Kind] sich eben erst erfolgreich angeeignet hat, ist es hell begeistert, es spürt noch lebhaft, wie sich sein Gesichtskreis durch die Aneignung dieses Wissens erweitert hat; und mit seiner Begeisterung steckt es unwillkürlich auch seinen [Mits]chüler an“ (Krupskaja, 1919, S. 109). In diesem wie auch in weiteren Aufsätzen (vgl. u. a. Krupskaja, 1967d, 1967e) argumentiert Krupskaja, dass es gerade solche Lernzusammenhänge sind, in denen die Heranwachsenden ausgehend von ihren Bedürfnissen und Neigungen eigenständig miteinander arbeiteten und sich wechselseitig unterstützten, durch die sie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit machten und sich für die Arbeit an einer gemeinsamen Sache begeistern konnten. Solchen Praktiken kam Krupskaja zufolge insofern eine entscheidende Bedeutung zu, als sie den Heranwachsenden schon früh die Erfahrung eröffneten, dass sich die ihren Alltag betreffenden Angelegenheiten durch gemeinsames Lernen und Arbeiten zum Nutzen aller regeln lassen.¹¹

10 Zetkin spricht sich in ihrem kurzen Vorwort zu dem Artikel dafür aus, Krupskajas Ausführungen zur Gestaltung der freien Arbeitsschule als „Fingerzeige und Anregungen“ für die Organisation der eigenen Bildungsarbeit zu nehmen (Zetkin, 1919b, S. 108). Entsprechend wird im Folgenden vorausgesetzt, dass Zetkin die von Krupskaja vorgeschlagene Einbeziehung der Schüler:innen in die Organisation der Schulpraxis gleichfalls befürwortete.

11 In den genannten Arbeiten steht die Frage der Selbstverwaltung in der neuen Schule im Mittelpunkt; darüber hinaus hat sich Krupskaja auch umfassend mit der Entstehung, den Grundlagen und Entwicklungen des Konzepts der freien Arbeitsschule beschäftigt, insbesondere in ihrem pädagogischen Hauptwerk „Volksbildung und Demokratie“ (Krupskaja, 1967a). Für spätere Aufsätze Krupskajas, die sich mit der Umsetzung des Konzepts im sowjetischen Schulsystem befassen, vgl. Krupskaja 1967b, 1967c.



Abb. 3: Clara Zetkin mit Kindern in der Sowjetunion, 1924/25. Quelle: Bundesarchiv Berlin, BILDY 10-116-193-69

Auch Zetkin spricht dem Arbeitsunterricht das Potential zu, „revolutioniertes Leben und Lernen“ (Zetkin, 1974, S. 351) zu eröffnen, insofern er die Voraussetzungen dafür schuf, dass die Heranwachsenden selbstbestimmt über das eigene und kollektive Leben entscheiden können. Nach Zetkin vollzieht der Arbeitsunterricht dies über eine Verbindung von Spiel und produktiver Arbeit, er nehme seinen Ausgang vom „kindlichen Tätigkeits- und Schöpfungsdrang[]“ und

sei gleichzeitig so organisiert, dass die Kinder erfahren, etwas „Sinnvolles zu tun, etwas hervorzubringen, zu schaffen“ (Zetkin, 1974, S. 351).¹² Damit einher geht in Zetkins Beschreibung zum einen ein besonderer Gegenstandsbezug und zum anderen eine veränderte Bezugnahme auf die Mitschüler:innen. Die produktive Betätigung ist nach Zetkin so gestaltet, dass die Schüler:innen dem zu bearbeitenden Material eine besondere Achtsamkeit entgegenbringen, für die spezifische Beschaffenheit der Gegenstände empfänglich sind. Dies kann Zetkin zufolge nicht durch eine einseitige Ausrichtung auf kognitive Lernvollzüge erreicht werden, die Arbeitsmethode verlange vielmehr eine je am Gegenstand orientierte Verknüpfung von kognitiven, körperlichen und sinnlichen Vollzügen. Das Kind vermag das Material nur dann angemessen zu gestalten, wenn es die eigenen „Kräfte“ nach dem je besonderen Gegenstand ausrichtet und sich von diesem bestimmen lässt; diese enge Fühlung mit den Gegenständen rufe eine Wertschätzung gegenüber dem Material hervor (Zetkin, 1922a, S. 5530B).

Durch das gemeinsame Arbeiten werden die Kinder nach Zetkin darüber hinaus zu einer „kameradschaftlichen Gesinnung“ angehalten, da sie sowohl den „Wert der Leistungen anderer“ und die ihnen entgegengebrachte Hilfe zu schätzen lernten als auch die Wirksamkeit und Grenzen der eigenen Fertigkeiten (Zetkin, 1922a, S. 5530C) wahrnehmen konnten. Der neue Unterricht machte das Lernen und Arbeiten so als etwas erfahrbar, das in eine soziale Praxis eingebettet und damit immer schon auf andere bezogen ist. Die Strukturen der Selbstverwaltung sollten darüber hinaus auf eine veränderte Weise des Umgangs mit gesellschaftlicher Arbeit vorbereiten: Indem unter allen Beteiligten darüber bestimmt wurde, welche Tätigkeiten für das Funktionieren der Schulgemeinde erforderlich sind und wie diese gerecht unter allen aufgeteilt werden, sollte im Kleinen ein Zustand vorweggenommen werden, in dem nicht einzelne, ökonomisch mächtige Akteure über die Rahmenbedingungen des sozialen Lebens und Arbeitens entscheiden, sondern die Mitwirkenden selbst.

Auf die Unterrichtsmethoden, die in der sowjetischen Arbeitsschule zur Anwendung kamen, geht Zetkin nur vereinzelt näher ein. Diese Methoden wur-

12 Auch für Krupskaja ergibt sich der befreiende Charakter der Tätigkeit im Arbeitsunterricht daraus, dass die Arbeit den Charakter des Spiels annimmt, dessen Regeln die Kinder und Jugendlichen gemeinsam bestimmen. Unter diesen Bedingungen sei die Tätigkeit nicht bloß instrumentelles Hervorbringen eines äußerlichen Gegenstandes, zu den die Tätigen keinen Bezug haben, sondern ein ihren Bedürfnissen entspringendes, sinnhaftes Tätigsein, wobei für Krupskaja entscheidend ist, dass die Kinder „selbst die Ziele des Spiels bestimmen“ (Krupskaja, 1967c, S. 67): „Das Kind stellt Pläne auf und wählt die Mittel für die Verwirklichung aus. Ist die Eisenbahn, mit der es fährt, auch aus Stühlen zusammengesetzt, ist das Haus auch aus Klötzchen erbaut, nicht darauf kommt es an – die Phantasie der Kinder wird die Wirklichkeit ergänzen. Wichtig ist hier der Prozeß, in dem der Plan aufgestellt wird.“ (Krupskaja, 1967c, S. 68) Entsprechend sei auch die Schülerselbstverwaltung so zu gestalten, dass die Heranwachsenden darin über die für ihren Schulalltag praktisch relevanten Fragen selbst entscheiden, um so auf spielerische Weise organisatorische Kenntnisse zu erlangen, die in „Fertigkeiten zur Organisation des Lebens übergehen“ (Krupskaja, 1967c, S. 68).

den Zetkin zufolge unter Bezugnahme auf internationale pädagogische Ansätze entwickelt und jeweils in der Unterrichtspraxis geprüft, inwiefern sie sich als geeignet erwiesen (Zetkin, 1960b, S. 287).¹³ Als besonders vielversprechende pädagogische Neuerung beschreibt Zetkin in diesem Zusammenhang die „Komplexmethode“ (Zetkin, 1960b, S. 286). Diese Methode sollte die bestehende Fächergliederung überwinden, die dafür kritisiert wurde, dass sie Lernprozesse künstlich auseinanderreiße, wodurch sowohl der innere Zusammenhang der vermittelten Inhalte als auch die Verbindung zur Lebensrealität der Schüler:innen unsichtbar gemacht werde. Demgegenüber sollte der Unterricht bei den alltagspraktischen Fragen der Kinder und Jugendlichen ansetzen, wobei die Lerninhalte in drei Komplexe eingeteilt wurden: Arbeit, Natur und Gesellschaft. „Elementare Fertigkeiten in den Disziplinen Lesen, Schreiben, Rechnen sollten nunmehr nicht abstrakt und systematisch vermittelt, sondern im engen Zusammenhang mit dem Studium dieser komplexen Themen [...] erlernt werden“ (Steffen, 2023, S. 65f.). Die Auswahl der konkreten Lerninhalte, die unter den einzelnen Komplexen behandelt wurden, sollte an die Erfahrungen der kindlichen Lebenswelt anknüpfen, denn nur so ließen sich die „Zusammenhänge aufdeck[en], die im realen Leben zwischen den Erscheinungen bestehen, diese Zusammenhänge in entsprechender Weise beleuchte[n] und zeig[en], wie sie entstehen und sich entwickeln“ (Krupskaja, 1966, S. 154). Dadurch stellte die Komplexmethode ein synthetisches Verfahren bereit, das Phänomene in ihren Wechselwirkungen und Abhängigkeiten voneinander erschließen sollte (Anweiler, 1978, S. 260ff., S. 402ff.). Die aus diesem Konzept folgenden Ansprüche an die Unterrichtspraxis waren indes so hoch gesteckt, dass deren Umsetzung von den Einrichtungen und Lehrkräften kaum zu leisten war und entsprechend nur in wenigen, besonders gut ausgestatteten Schulen zu gelingen vermochte. Auch Zetkin kommt daher in ihrem Brief an Levitin zu dem Schluss, dass „die erforderlichen revolutionierten Lehrbücher und Lehrkräfte“ (Zetkin, 1974, S. 352) erst noch hervorgebracht werden müssten, und sie äußert sich zu diesem Zeitpunkt zuversichtlich, dass dies auch gelingen werde.¹⁴ Auch wenn Zetkin zufolge noch keineswegs alle pädagogischen Neuerungen gelingend umgesetzt werden konnten, lassen sich in ihrer Bewertung des

13 Die folgenden Ausführungen behandeln speziell die Komplexmethode, da sich Zetkin explizit auf diese bezieht. Von Bedeutung für die sowjetische Arbeitsschule waren darüber hinaus die Projektmethode John Deweys und Helen Parkhursts Laboratoriumsmethode (vgl. Mchitarjan, 2000, S. 121-123; Steffen, 2023, S. 67f.).

14 Hierzu kam es allerdings in der späteren Entwicklung nicht mehr, da ein großer Teil der Lehrer:innen mit den methodisch-didaktischen Konzepten und Musterlehrplänen, die in den neuen Schulprogrammen eingeführt wurden, schlichtweg überfordert waren und entsprechend mit Ablehnung und Unverständnis auf sie reagierten (Fitzpatrick, 1979, 20f.; Steffen, 2023, 66f.). Anfang der 1930er-Jahre kam es unter Stalin schließlich zum vollständigen Bruch mit der experimentellen frühsovjetschen Pädagogik, da diese im Widerspruch zu der von Stalin forcierten industriellen Modernisierung stand (Steffen, 2023, 73f.).

sowjetischen Bildungssystems drei Aspekte ausmachen, die sie für entscheidend erachtet, damit nicht auch in der neuen Schule bloß eine andere Weltanschauung von oben herab vermittelt wird, die sich die Schüler:innen auf mechanische, unfreie Weise aneignen. Der Arbeitsunterricht setze *erstens* auf die selbständige Betätigung der Kinder, damit „sich alle körperlichen und geistigen Kräfte und Werte der Jugend von früh an frei entfalten“ (Zetkin, 1923, S. 334) können. Zetkin zufolge ermöglichte diese praktische Betätigung den Kindern und Jugendlichen, vermittels der hervorgebrachten Gegenstände neue Formen des Ausdrucks zu entwickeln. Damit einher geht *zweitens* ein verändertes Verhältnis zum Material, das nicht bloß als Instrument begriffen wurde, um je partikuläre Zwecke zu erreichen, sondern dessen je spezifische Beschaffenheit im Mittelpunkt der Betätigung stand, da sie das Medium der vergegenständlichten Arbeit bildete. *Drittens* werde so „eine ganz neue soziale Atmosphäre für den Unterricht“ (Zetkin, 1922a, S. 5530A) geschaffen: Indem das Lernen als gemeinsame Aktivität ausgeübt wird, in der wir uns mit- und füreinander produktiv betätigen, lernen wir uns als gleichberechtigte Mitglieder eines Praxiszusammenhangs verstehen, der ohne die Unterordnung eines Menschen unter einen anderen auskommt.



Abb. 4: Clara Zetkin im Kreise von Kindern und Arbeiter:innen des Kinderheimes „Clara Zetkin“ in Wladikawkas, September 1924. Quelle: Bundesarchiv Berlin, BILDY 10-115-12598

Vor dem Hintergrund ihres allgemeinen Engagements für die Frauenbildung und ihrer bildungspolitischen Arbeit innerhalb der proletarischen Frauenbewegung war es Zetkin wichtig, in Erfahrung zu bringen, welche Rolle Frauen beim Aufbau des neuen Bildungssystems spielten. Zetkin bezieht sich auf statistisches Material, dem zufolge zum größten Teil Frauen in den öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen tätig und in den entsprechenden Ministerien stark vertreten waren (Zetkin, 1920b, S. 11). Die Frauen übten dabei nicht nur öffentliche Funktionen aus, sondern bildeten Zetkin zufolge auch eigenständig Kontroll- und Studienkommissionen. Einerseits um zu prüfen, ob die öffentlichen Einrichtungen ihre Aufgaben sachgemäß erfüllten; andererseits, um selbst Kurse zu organisieren, in denen sich Frauen weiterbilden konnten. All dies wertet Zetkin als Anzeichen dafür, dass immer mehr sowjetische Frauen daran mitwirkten, sich aus ihrer hergebrachten sozialen Rolle zu emanzipieren und „aus Objekten des gesellschaftlichen Lebens zu Subjekten desselben zu machen, d. h. sie zu befähigen, geschult, erkennend, wollend auf allen Gebieten der Gesellschaft mitzuarbeiten“ (Zetkin, 1920b, S. 12).

Dass dies kein einfacher oder geradliniger Weg war, sondern spezielle Bildungsangebote für Frauen verlangte, wird aus Zetkins Bericht über ihre Kaukasusreise 1924 ersichtlich, der 1926 unter dem Titel „Im befreiten Kaukasus“ erschien. Angesichts der Schwierigkeit, die einheimischen Frauen in der Kaukasusregion zu erreichen – deren Betätigungsfeld zumeist auf den engen Kreis der Familien beschränkt blieb und die daher in der Regel keinen Zugang zu Bildung oder zum sozialen und politischen Leben erhielten –, entwickelten die in der Region aktiven Protagonist:innen der Frauenabteilung der KPdSU (Zhenotdel) eigene Kultur- und Bildungsangebote.¹⁵ Zetkin stand mit den in der Region aktiven Protagonist:innen in engem Austausch, so auch mit der für die Frauenabteilung im Osten zuständigen Warsenika Kasparowa¹⁶, die angesichts der vorgefundenen, von der eigenen Herkunftsregion stark unterschiedenen geografischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen für eine „besondere Elastizität der Methoden“ plädierte (Kasparowa, 1924, S. 54). Als besonders geeignet erwiesen sich hierzu die Frauenklubs, da sie auch Frauen erreichten, die andernfalls kaum Zugang zum öffentlichen und kulturellen Leben erhielten. Die Klubs vermochten dies

15 Der Aufsatz behandelt nur einzelne Szenen aus Zetkins Reisebericht, die Aufschluss darüber geben, welches Bild sich Zetkin von den Frauenklubs in der Region machte und wie sie deren Potential einschätzte, emanzipative Erfahrungen zu ermöglichen. Für eine ausführlichere Darstellung der Bildungs- und Organisationsarbeit der sowjetischen Frauenbewegung unter muslimischen Frauen im Kaukasus und wie diese Zetkins Nachdenken über die Voraussetzungen weiblicher Emanzipation beeinflussten vgl. Engelmann, 2024a.

16 Warsenika Dschawadowna Kasparowa (1888-1941) war im Internationalen Frauensekretariat der Kommunistischen Internationale (Komintern) für die Frauenabteilung im Osten zuständig; sie wurde vermutlich im September 1941 bei einer von Stalin angeordneten Massenhinrichtung politischer Häftlinge in Orjol ermordet.

vor allem dadurch, dass sie ein breites Beratungsangebot bereitstellten und „den werktätigen Frauen eine ihren Interessen und ihrem Geschmack entsprechende Tätigkeit“ (Kasparowa, 1924, S. 59) eröffneten. In ihrem Reisebericht hebt Zetkin hervor, dass die Arbeit der Zhenotdel dort erfolgreich war, wo sie den Frauen ein rechtliches Beratungsangebot gewährten, sie durch soziale Einrichtungen von der Arbeit im Haushalt und der Erziehung der Kinder entlasteten und darüber hinaus auch selbst Bildungsmöglichkeiten bereitstellten (Zetkin, 1926, S. 43). Zetkin berichtet in diesem Zusammenhang vom Besuch eines Mutter- und Säuglingsheims, in dem die reproduktiven Arbeiten in Zusammenarbeit zwischen den Müttern und „geschulte[n] Säuglingspflegerinnen“ (Zetkin, 1926, S. 63) kollektiv organisiert wurden. Dadurch dass auch den Müttern in den Heimen Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung standen, gingen viele von ihnen nach ihrem Aufenthalt im Heim nicht wieder zurück in ihre Familien, sondern versuchten, „sich eine neue Existenz zu schaffen“ (Zetkin, 1926, S. 69). In diesem Sinne bezeichnet Zetkin das Heim als „Stätte, wo die neue Ordnung sich verwurzelte“ (Zetkin, 1926, S. 69), und in der die Frauen unter sich eine neue Lebensweise erproben konnten.

Welche Schlüsse Zetkin aus der Bildungs- und Kulturarbeit der Zhenotdel zog, lässt sich vermittelt durch drei Szenen, von denen Zetkin bei ihrem Besuch der muslimischen Frauenklubs in Tiflis, Baku und Batum berichtet, näher bestimmen. Die Frauen aus dem 1923 in Tiflis gegründeten Klub gehörten den untersten Bevölkerungsschichten an, sie seien zumeist auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen aus ihren „heimischen Steppen und Bergen“ in die Stadt gekommen. Der Frauenklub biete solchen Frauen einen Ort, um sich gegen „Unrecht oder gegen das Versinken in Elend und Dumpfheit [zu] wehren“ (Zetkin, 1926, S. 85). In dem Klub werde ein breites Bildungsprogramm geboten, in den „Abteilungen für Kulturarbeit“ konnten die Frauen grundlegende Kenntnisse erwerben, lesen und schreiben lernen. Darüber hinaus gab es Kurse und Vorträge, die natur- und geisteswissenschaftliche Bildung vermittelten, sowie „Flick-, Näh- und Strickunterricht“ (Zetkin, 1926, S. 85).¹⁷ Zetkin erhielt Einblick in das Lernmaterial und die eigenen Handarbeiten, die ihr von den Frauen präsentiert wurden und in denen sich Zetkin zufolge das „Verbundensein der einzelnen mit Arbeit und Lernen der Gemeinschaft“ (Zetkin, 1926, S. 86) zeigte. Wie schon mit Blick auf den

17 Auch mit Blick auf die anderen Frauenklubs hebt Zetkin das vielfältige Angebot an Kursen und Einrichtungen hervor, hier für den Klub Ali-Bairamow in Baku: „Kurse für Analphabeten, Elementarklassen, Kurse für allgemeine Bildung und für verschiedene Zweige des politischen Wissens; Vorträge über Literatur, bildende Kunst, Musik, Vereinigung für dramatische und musikalische Aufführungen, für die Pflege des Chorgesangs und der Volkstänze; eine Kunstgewerbeschule mit vierjährigem Lehrgang und in Verbindung damit eine genossenschaftliche Weberei; Werkstätten für Näherei, Schuhmacherei und Buchbinderei auf genossenschaftlicher Grundlage (Artel). Krippe und Kindergarten, Hebammenschule und ein kleines Entbindungsheim, ärztliches Ambulatorium für Frauen- und Kinderkrankheiten und ärztliche Beratungsstelle; juristische Beratungsstelle und Beistand vor Gericht“ (Zetkin, 1926, S. 285).

Arbeitsunterricht, spricht sich Zetkin auch bei den Frauenklubs positiv über die an produktiver Tätigkeit orientierten Lernprozesse aus, die ihr zufolge am besten geeignet seien, ein solidarisches Miteinander zu begründen und das eigene Tun als sinnhaft zu erleben.

In Zetkins Beschreibung einer Tanzveranstaltung des Frauenklubs deutet sich darüber hinaus ein Aspekt an, der in den bisherigen pädagogischen Überlegungen nur am Rande berührt wurde: Zetkin schreibt hier der ästhetischen Erfahrung eine zentrale Bedeutung für selbstbestimmte Lernvollzüge zu. Für Zetkin hatte das, was sich bei der von ihr besuchten Abendveranstaltung abspielte, nichts gemein mit den „orientalischen Tänzen, die man gewöhnlich im Westen sieht“ (Zetkin, 1926, S. 86f.). Jenseits der in solchen Kontexten oftmals vorherrschenden orientalistischen Stereotype zeigte sich für Zetkin in den Bewegungen der jungen Frauen eine leidenschaftliche und zugleich zurückhaltende, „ausdrucksvolle Freude an Bewegung und Leben“ (Zetkin, 1926, S. 87). Die muslimischen Frauen in den Klubs, die in ihrem Alltag noch größtenteils in den traditionellen Normen und Sitten verhaftet waren, konnten auf diese Weise im ästhetischen Medium des Tanzes neue Formen des Ausdrucks erproben, die über ihre alltägliche Lebensweise hinauswiesen. Nicht über kognitive Wissensaneignung oder politische Agitation, sondern in Form von sinnlich-körperlichen Lernvollzüge ereignete sich dabei nach Zetkin die beschriebene transformative Kraft. Die Frauenklubs entfalteten ihre pädagogische Wirkung demnach nicht zuletzt dadurch, dass sie den einheimischen Frauen solche geschützten Räume bereitstellten, in denen diese ihre Sinnlichkeit auf vorher nicht gekannte Weise erfahren und darüber auch neue Geschlechter- und Frauenrollen in ganz unterschiedlichen Medien erproben konnten.

Einen weiteren Aspekt, der die Organisation der Bildungsarbeit betrifft, beschreibt Zetkin mit Blick auf den Frauenklub Ali-Bairamow in Baku: Sie fragt hier nach den Akteur:innen, die am Aufbau und der Organisation des Klubs beteiligt waren. Zwar erhielten sie materielle Unterstützung und Beratung durch die sowjetische Regierung, der Aufbau und die alltägliche Arbeit des Klubs liege hingegen in der Hand der einheimischen Frauen selbst, seien ihr „eigenstes Werk“ (Zetkin, 1926, S. 285). Auch der Vorstand des Klubs bestehe ausschließlich aus muslimischen Frauen (Zetkin, 1926, S. 285f.). Für Zetkin sind die beiden genannten Aspekte – die Eröffnung von Erfahrungsräumen jenseits vorgegebener Normen und Rollenmuster ebenso wie die Mitwirkung an den Rahmenbedingungen des Zusammenlebens im Klub seitens der Klubmitglieder – wesentliche Bestandteile einer emanzipativen Bildung. Gerade da in den beschriebenen Regionen aufgrund der schwachen industriellen Entwicklung, fehlender Infrastruktur und eines entsprechend geringen Bildungsniveaus, in weiten Teilen der Gesellschaft noch traditionelle Sitten und Geschlechterrollen vorherrschten, konnte den transformativen Praktiken im geschützten Raum der Frauenklubs eine ausschlaggebende Bedeu-

tung zukommen, wenn sie über die Klubs hinaus auch in das gesellschaftliche Leben hineinwirkten.

Dies lässt sich an einer Szene veranschaulichen, die Zetkin bei ihrem Besuch eines Frauenklubs in Batum beschreibt. Zetkin berichtet von einer öffentlichen Versammlung, auf der auch Frauen des Klubs anwesend waren, die meisten unter ihnen verschleiert. Als eine Frau unter den Anwesenden an das Rednerpult trat und dabei „den Schleier zur Seite“ (Zetkin, 1926, S. 141) schob, hatte diese Geste Zetkin zufolge eine enorme Wirkung auf die Teilnehmerinnen der Versammlung:

„Wie ein elektrischer Schlag geht es durch die Zuhörerschaft. Gelle Schreie und leidenschaftliches Schluchzen von Frauenstimmen ertönen. Mehrere Verschleierte reißen die Hüllen von ihrem Gesicht. Jeder empfindet das Auftreten der Genossin ist eine Tat offener Rebellion wider die Bräuche und Dogmen, die die orientalische Frau knechten. Es ist mehr, es ist ein Aufruf an alle Mohammedanerinnen zur offenen Rebellion wider die fesselnden Mächte.“ (Zetkin, 1926, S. 141)

Diese Szene steht exemplarisch dafür, welches Bild sich Zetkin davon machte, wie spontane Akte des Widerstands – verbunden mit der befreienden Erfahrung des Erprobens einer ungekannten Ausdrucksweise, einer unreglementierten Sinnlichkeit – zu neuen Konzeptionen weiblicher Subjektivität führen und in eine veränderte Lebenspraxis übergehen konnten. Wie Zetkin hervorhebt, kam der beschriebenen Geste gerade deshalb eine beispielgebende Wirkung zu, weil sie aus dem Kreis der Frauen selbst entsprang und als ein spontaner Akt des Protests gegen die erfahrene Unterdrückung wahrgenommen wurde. Ein Bruch mit über Generationen gewachsenen und fest in der jeweiligen kulturellen Praxis verankerten Verhaltensnormen und Rollenbildern ließ sich demnach nicht von oben herab lehren; ein solcher Wandel bedurfte vielmehr Orte, an denen die veränderten Lebensweisen im Kleinen gelebt werden konnten. Nach Zetkin hatte der Auftritt der sich entschleiern Frau das Potential, zu einem entsprechenden, von den Akteurinnen selbst ausgehenden transformativen Prozess beizutragen: „Tagelang wird es der Gesprächsstoff der Frauen sein. Altes, morsches Vorurteil bricht zusammen, neuer Lebensmut erblüht. Das Beispiel wirkt weiter, wenn das Wort verhallt ist“ (Zetkin, 1926, S. 142).

Was Zetkin in ihrer Schilderung dieser Szene viel eindrücklicher fasst als an anderer Stelle, wenn sie sich explizit zur sinnlich-körperlichen Dimension von Lernprozessen äußert, ist die Einsicht, dass die Bildungspraxis in den Frauenklubs ihre befreiende Wirkung nicht in erster Linie dadurch entfaltet, dass in ihr bestimmte Fähigkeiten erworben werden. Vielmehr sind es Momente, in denen die beteiligten Frauen eine zuvor nicht lebbare Sinnlichkeit erfahren konnten, in denen ihnen ihr bisheriges Leben und die ihnen sozial vorgegebene Rolle in einer grundlegend veränderten Perspektive erschienen. Wie sich in den beschriebenen Szenen zeigt, konnten sich solche Erfahrungen in ganz unterschiedlichen Kontexten ereignen:

Im Mütter- und Säuglingsheim war es die Erfahrung veränderter Verwandtschafts- und Sorgebeziehungen unter Frauen, durch die sich die Möglichkeit eines Ausbruchs aus den zuvor als alternativlos erlebten, patriarchalen Familienstrukturen eröffnete. Die Tanzszene wiederum verdeutlicht die ästhetische Dimension dieser Erfahrungsmomente: dass sie uns im Medium des Sinnlichen ergreifen und ihnen etwas so Reizvolles und zugleich Fesselndes eignen kann, dass sie uns für eine unbestimmte neue Lebensweise öffnen. Schließlich veranschaulicht die Szene der selbst initiierten Abnahme des Kopftuchs, dass solche befreienden Akte in Kontexten entstehen, in denen die Beteiligten etwas tun, für das sie nicht einfach auf etwas zurückgreifen können, das ihrer gewohnten Lebensweise entspringt. In allen drei Fällen leitete die befreiende Erfahrung in Zetkins Beschreibung einen Bruch mit der bisherigen Lebensweise ein, den Aufbruch zu einer neuen Existenz. So zitiert Zetkin eine junge Mutter mit den Worten: „Wir sind nicht die gleichen, wenn wir aus dem Heim kommen. Wir werden hier neue Menschen“ (Zetkin, 1926, S. 68).



Abb. 5: Clara Zetkin mit dem Frauenaktiv von Baku, 1924. Quelle: Bundesarchiv Berlin, BILDY 10-115-12596

In den voranstehenden Abschnitten wurde rekonstruiert, welchen Aspekten der sowjetischen Pädagogik und Bildungspolitik Zetkin das Potential zusprach, befreiende Kraft insbesondere für die zuvor unterdrückten Frauen zu entfalten. In Zetkins Darstellung deutet sich zugleich aber auch die Herausforderung und

grundlegende Gefahr der sowjetischen Bildungspraxis an: Die von Zetkin beschriebenen Momente, in denen sich befreiende Erfahrungen ereignen konnten, spielten sich jenseits der pädagogischen Prozesse ab, in denen die neue Generation für ihre zukünftige Mitarbeit beim sozialen, ökonomischen und politischen Aufbau befähigt werden sollte. Abschließend soll daher untersucht werden, aus welchen Gründen es der sowjetischen Politik nicht gelang, ihren Anspruch praktisch einzulösen, die neue sozialistische Gesellschaftsordnung auf eine Weise einzurichten, dass in ihr solche Erfahrungen einer radikalen Befreiung ermöglicht wurden.

3 „[...] das Revolutionäre kommt ihr nicht als Erfahrung, sondern als Parole zu“. Zum Paradox einer Pädagogik der Befreiung

Zetkin schilderte in ihren Berichten über die neuen pädagogischen Einrichtungen in der Sowjetunion auch die anhaltenden Missstände und Rückschritte, die dem im Aufbau begriffenen sowjetischen Bildungssystem anhafteten. Die materiellen Bedingungen wurden von Zetkin als äußerst prekär beschrieben, die Bildungseinrichtungen seien mitunter baufällig und den Kindern fehlten teils die grundlegendsten Mittel, um am Unterricht teilnehmen zu können. Darüber hinaus waren die neuen Unterrichtsmethoden mit enormen Anforderungen sowohl hinsichtlich der Kenntnis des jeweiligen Faches als auch seiner altersgerechten pädagogischen Aufbereitung verbunden. Da beides, die fachlichen wie die didaktisch-methodischen Voraussetzungen, von den Lehrpersonen oftmals nicht im erforderlichen Maße bereitgestellt werden konnten, beobachtete Zetkin, dass auch die vermittelten Inhalte vielfach oberflächlich blieben. Trotz solcher Hindernisse urteilte Zetkin gleichwohl, „die neue russische Schule [beginne,] Formen anzunehmen, wenn es auch oft nur Experimente bleiben“ (Zetkin, 1922b, l. 5).

Zu diesem Urteil gelangte Zetkin, da sie die beobachteten Unzulänglichkeiten vornehmlich auf die sozialen Missstände und die verbreitete Armut in Folge des Bürgerkriegs zurückführte und nicht in Erwägung zog, dass sich im Charakter der revolutionären Bewegung selbst etwas grundlegend geändert haben könnte. Demgegenüber lassen sich diese Momente des Scheiterns der sowjetischen Bildungspolitik – vor dem Hintergrund von Beobachtungen Walter Benjamins über die Situation in der Sowjetunion, dessen Aufzeichnungen in eine ähnliche Zeitspanne wie die Berichte Zetkins fallen – als Konsequenz einer Entwicklung beschreiben, die Zetkin auch selbst als Gefahr anvisierte, jedoch nicht auf die sowjetische Bildungspraxis bezog: Die sozialen Zusammenhänge waren ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht länger durch die gelebte Erfahrung der an der Revolution Beteiligten gesättigt, sondern das Revolutionäre wurde der neuen Generation nur noch von außen gelehrt.

In seinem Tagebuch zum Aufenthalt in Moskau vom Dezember 1926 bis Anfang Februar 1927 berichtet Walter Benjamin von den ambivalenten Eindrücken, die das nachrevolutionäre Russland auf ihn machte. Die Lage in der Sowjetunion sei „zwiespältig“, zur Konsolidierung der Herrschaft werde versucht, einerseits die bürgerlichen Kräfte einzubinden und so „einen Klassenfrieden auf Zeit“ herzustellen und andererseits in den Verbänden und politischen Organisationen die Jugend „revolutionär“ zu erziehen. Dabei gehe jedoch die „Dynamik“ der revolutionären Praxis verloren:

„Andererseits wird in Pionierverbänden, im Komsomolz die Jugend ‚revolutionär‘ erzogen. Das bedeutet, das Revolutionäre kommt ihr nicht als Erfahrung, sondern als Parole zu. Man macht den Versuch, die Dynamik des revolutionären Vorgangs im Staatsleben abzustellen – man ist, ob man will oder nicht, in die Restauration eingetreten, will aber dem ungeachtet revolutionäre Energie in der Jugend wie elektrische Kraft in einer Batterie aufspeichern. Das geht nicht.“ (Benjamin, 1986, S. 338)¹⁸

Was sich der Darstellung Benjamins zufolge innerhalb der sowjetischen Bildungspraxis vollzog, lässt sich im Anschluss an Zetkins Beschreibung der befreienden Erfahrungen in den Frauenklubs dahingehend erklären, dass in der Sowjetunion der 1920er-Jahre die lebendige Erfahrung einer revolutionären, die Gewohnheiten des Alltags aufsprengenden Lebensweise verloren ging. Wie Zetkin mit Blick auf die widerständige Geste der Frau beobachtete, die ihr Kopftuch abnahm und offen über das erfahrene Unrecht sprach, war es der spontane Akt von Widerstand, der auch die anderen anwesenden Frauen wie ein „elektrischer Schlag“ (Zetkin, 1926, S. 141) durchfuhr und so aus ihren gewohnten Lebenszusammenhängen herausriss. Die faszinierende Kraft, die von solchen Erfahrungen ausging, ließ sich jedoch – wie Benjamin im obigen Zitat herausstellte – nicht einfach beliebig „aufspeichern“ und auf die neue Generation übertragen.

Auch Zetkin äußert sich in einem anderen Zusammenhang – in ihrer Kritik am Religionsunterricht¹⁹ – gegen eine weltanschauliche Erziehung in der Schule und begründet ihre Auffassung damit, dass Moral und Weltanschauung prinzipiell

18 Für den Hinweis auf diese Passage aus dem *Moskauer Tagebuch* danke ich Lasse Hansohm. Der vorliegende Artikel setzt bei Benjamins Beobachtung an, um seine Kritik anhand pädagogischer Überlegungen Zetkins weiterzuführen. Für nähere Ausführungen zur Auseinandersetzung Benjamins mit der sowjetischen Schulpraxis siehe die beiden erhellenden Beiträge von Lasse Hansohm und Nina Rabuza in diesem Band.

19 Im Folgenden wird nicht näher auf Zetkins Forderung nach einer weltlichen Ausrichtung der Schule eingegangen. Ihre Kritik am Religionsunterricht, dem sie vorwarf – zumindest in der Form, in der er in der zeitgenössischen Volksschule praktiziert wurde –, das selbständige Denken der Heranwachsenden zu verhindern, wurde bereits vielfach besprochen (vgl. u. a. Hohendorf, 1962, S. 36). Die zitierte Passage aus ihrer im Januar 1922 gehaltenen, gemeinhin als Schulprogramm der KPD gewerteten Rede (vgl. Uhlig, 2008, S. 38) soll veranschaulichen, dass sich Zetkin der grundsätzlichen Schwierigkeiten einer Pädagogik bewusst war, die auf eine Veränderung der sozialen und politischen Verhältnisse hinwirkte.

nicht gelehrt werden konnten, ohne darüber zum Dogma zu werden. Wenngleich, wie Zetkin einräumte, die Religion in der modernen Kulturentwicklung eine unbestreitbar wichtige soziale und sittliche Funktion innehatte, warnte sie davor, dass der religiöse Glaube „nicht nach Kalendertagen und nicht nach dem Glockenschlag gelehrt werden“ (Zetkin, 1922a, S. 5529C) könne. Religiöses Empfinden zeichne sich gerade dadurch aus, dass es sich unwillkürlich einstelle, durch persönliche Erfahrungen, die sich nicht von außen steuern ließen. Aufgrund der kulturellen Entwicklungen ließe sich jenes religiöse Empfinden jedoch nicht länger wie selbstverständlich voraussetzen und entsprechend erhielt der Religionsunterricht in der zeitgenössischen Volksschule den Charakter einer „Dogmenkenntnis“. Angesichts dieser historisch gewandelten Funktion des Religionsunterrichts stelle er „vom pädagogischen Standpunkt aus eines der rückständigsten Unterrichtsfächer im Schulbetrieb“ dar und sei zudem zu einem Herrschaftsinstrument geworden: denn er lehre nun „die Abdankung des selbständigen, freien Denkens vor dem Glauben“ (Zetkin, 1922a, S. 5529C).

Zetkin wehrte sich gleichermaßen gegen die Forderung, den Religionsunterricht durch einen anderen Moral- oder Weltanschauungsunterricht zu ersetzen. Vielmehr betonte sie, dass „auch Moral und Weltanschauung nicht sauber auf Flaschen abgezogen verabreicht werden“ konnten: „Sie müssen als Erfahren, als Erleben an das Kind herantreten“ (Zetkin, 1922a, S. 5529D). Zetkin wendet sich demnach gegen die Vorstellung, irgendeine Weltanschauung ließe sich überhaupt lehren. Revolutionäre Erfahrung konnte ihr zufolge nicht gelehrt werden, sondern Aufgabe einer proletarischen Pädagogik war es vielmehr, die Rahmenbedingungen und institutionellen Räume zu schaffen, damit sich solche Erfahrungen im Alltag der Menschen ereignen konnten.

Wie Zetkins Reflexion auf die politische Arbeit der kommunistischen Frauenbewegung zeigt, war sie sich bewusst, dass auch unter der Bedingung sich grundlegend verändernder sozialer Verhältnisse Beharrungstendenzen in Form von Gewohnheiten und Normalitätsvorstellungen fortwirkten. Besonders anfällig für solche Tendenzen waren nach Zetkin die beschwerlichen und „oft eintönigen“ Alltagsarbeiten. In ihrer Rede auf der Dritten Internationalen Konferenz der Kommunistinnen in Moskau hob sie daher hervor, dass die Methoden und Formen der Bildungs- und Organisationsarbeit auf die je besonderen lokalen Umstände abgestimmt werden mussten und sich nicht auf die hergebrachten Strategien beschränken durften; denn „das Alte und Erprobte wird gern zur festgehaltenen Routine“ (Zetkin, 1924, S. 14). Die revolutionäre Umbruchsstimmung, die Zetkin in den sowjetischen Verhältnissen beobachtete, galt ihr als geschichtlicher Möglichkeitsraum, in dem die Menschen die Zwänge der alten Ordnung überwunden hatten und damit begannen, die Gestaltung ihres Zusammenlebens zum Gegenstand ihres politischen Handelns zu machen. Nach Zetkin galt es hier im besonderen Maße, der Gefahr einer Verfestigung von einmal eingerichteten

Strukturen entgegenzuwirken und gegen sich abzeichnende Verhärtungstendenzen und Hierarchisierungen innerhalb der revolutionären Bewegung anzugehen. Andernfalls drohe auch sie, neue Hierarchien und Machtstrukturen hervorzurufen. In Benjamins Darstellung hatte sich diese Verhärtung indes in den sowjetischen Klassenzimmern vollzogen und ließ keinen Platz mehr für jene befreienden Erfahrungen – selbst die von den Kindern mit eigenen Zeichnungen und Bastelarbeiten gestalteten Wände waren „durchsetzt mit Sowjetsternen und Leninköpfen“ (Benjamin, 1986, S. 312).

Was sich in der sowjetischen Bildungspraxis als Widerspruch zwischen Befreiung und Disziplinierung herausstellte – dass ihr Anliegen einerseits war, die Voraussetzungen für befreiende Erfahrungen zu schaffen, und sie andererseits die soziale Funktion zu erfüllen hatte, die Subjekte über Praktiken der Disziplinierung für die Mitwirkung an den wirtschaftlichen und politischen Aufbauarbeiten zu befähigen – verweist auf ein grundsätzliches Paradox der Bildung. Zu Subjekten, die autonom handeln können, werden wir überhaupt erst dadurch, dass wir bestimmte Fähigkeiten und Normen der sozialen Welt, in der wir leben, erlernen und praktisch ausüben. Diese „subjektivierend-sozialisierende Bildung“ (Menke, 2022, S. 63) vollzieht sich über disziplinierende Einübung, über Prozesse der Gewöhnung, die wiederum in eine neue Form von Unfreiheit, die „Knechtschaft der Gewohnheit“ (Menke, 2022, S. 66, S. 80-87) führen. Diese neue, soziale „Knechtschaft“ war es, aus der Zetkins Darstellung zufolge die muslimischen Frauen in den Frauenklubs auszubrechen suchten und ihr Widerstand wurde aufgelöst durch eine Erfahrung, die ihren bisherigen Alltag mit einem Mal als beengend und unfrei erscheinen ließ. Der Entschluss gegen die bisherige Existenz und für eine noch nicht näher bestimmte neue Lebensweise war in dieser Beschreibung nicht so sehr Ausdruck einer intellektuellen Einsicht, sondern entsprang vielmehr einer sinnlichen, unwillkürlichen Erfahrung, die dazu geeignet war, die Beteiligten aus dem gewohnheitsmäßigen Handeln, das durch die hergebrachten Geschlechterrollen und Konventionen bestimmt war, herauszureißen.

Es sind solche Erzählungen, in denen aufscheint, welcher Orte und institutioneller Rahmenbedingungen es bedurfte, um den unter den gegebenen Verhältnissen besonders stark benachteiligten und unterdrückten Gesellschaftsmitgliedern zu ermöglichen, befreiende Erfahrungen zu machen. Solche Strukturen ließen sich Zetkin zufolge jedoch nur innerhalb einer nicht länger kapitalistisch organisierten Gesellschaftsordnung aufbauen und es war ihr zufolge ein besonderes Verdienst der „unentbehrlichen, unscheinbaren Alltagsarbeit“ der proletarischen Frauenbewegung in den verschiedenen Ländern, gemeinsam mit den Frauen auf lokaler Ebene für „das Recht ihres lebendigen Seins gegen die Macht der überkommenen, abgestorbenen oder absterbenden gesellschaftlichen Formen und Bedingungen“ (Zetkin, 1921, S. 4) einzutreten. Diese Arbeit gelang nach Zetkin dort, wo sie an die „Sehnsüchte, Wünsche, Willen, Bedürfnisse“ der Frauen anknüpfte, die

bislang noch vielfach „unter der Schwelle des Bewußtseins lagen“ und doch schon das Potential eines „neuen, revolutionierten Lebens“ (Zetkin, 1921, S. 4) in sich trugen.

Für Zetkin war die sowjetische Pädagogik mit ihrem veränderten Konzept der Verbindung von sinnlich-leiblichen und geistigen Kräften in der produktiven Betätigung, dem nicht-instrumentellen Verhältnis zum Material und der neuen Bezugnahme der Lernenden aufeinander im Sinne einer „kameradschaftlichen Gesinnung“ (Zetkin, 1922a, S. 5530C) besonders dazu geeignet, die pädagogischen Voraussetzungen zu schaffen, damit die neue Generation zur Akteurin des sozialen Wandels werden und sich aus unterdrückenden Verhältnissen befreien konnte. Vor allem ihre Reise durch den Kaukasus und der Besuch der Frauenklubs in dieser Region machten ihr bewusst, wie wichtig die dort zu beobachtenden befreienden Erfahrungen der Frauen für eine emanzipative Bildung waren, wohingegen in ihren Überlegungen zum Arbeitsunterricht noch der Aspekt der Befähigung im Zentrum stand. Auch eine so bestimmte proletarische Pädagogik konnte indes das grundsätzliche Paradox von Bildung – einerseits das Subjekt im Prozess der Bildung zu befreien, dies aber andererseits nur über Praktiken disziplinierender Einübung vollziehen zu können, also Befreiung und Disziplinierung untrennbar aneinander zu binden – nicht einfach auflösen. Zetkins Überzeugung war, dass die pädagogischen Neuerungen im sowjetischen Bildungssystem ein Umfeld schaffen konnten, in dem sich die Beteiligten gegenseitig zu Befreier:innen machten, indem sie einander daran erinnerten, welche Befreiungsmomente sie bereits erfahren hatten und wie sie sich aus als restriktiv und unterdrückend erlebten Verhältnissen schon hatten befreien können (vgl. Menke, 2022, S. 579), um dieser Erfahrung auch im Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung treu zu bleiben.

Literatur

- Alt, R., Lemm, W. & Autorenkollektiv (1970). *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland*. Teil 1: Von den Anfängen bis 1900. Volk und Wissen.
- Anweiler, O. (1978). *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära* (2. Aufl.). Harrassowitz.
- Anweiler, O. & Meyer K. (1979). *Die sowjetische Bildungspolitik 1917-1960: Dokumente und Texte* (2. Aufl.). Harrassowitz.
- Balibar, E. (2024). Le peuple à venir: pour un „contre-populisme“. *AOC media*, 26. Juni 2024. <https://aoc.media/analyse/2024/06/25/le-peuple-a-venir-2-2-pour-un-contre-populisme/>
- Benjamin, W. (1986 [1926]). Moskauer Tagebuch. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band VI. Fragmente vermischten Inhalts, autobiographische Schriften* (292-409). Suhrkamp.
- Dornemann, L. (1989). *Clara Zetkin. Leben und Wirken*. Dietz.
- Engelmann, C. (2023). „Befreiung aller Ausgebeuteten“. Zur Entwicklung neuer Geschlechterrollen und politischer Organisationsformen in der proletarischen Frauenbewegung. *Arbeit – Bewegung – Geschichte. Zeitschrift für historische Studien*, 22(2), 43-63.

- Engelmann, C. (2024a). „[...] aus eigener Kraft befreien.“ Clara Zetkin über die politische Arbeit der Zhenotdel unter muslimischen Frauen im Kaukasus. *Ariadne. Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte*, 80(1), 59-82.
- Engelmann, C. (2024b). Zwischen Emanzipation und Unterwerfung. Zur Dynamik der Geschlechterverhältnisse nach Clara Zetkin und Karl Marx. In C. Engelmann, L. Y. Haller & Forum kritischer Wissenschaften (Hrsg.), *Materialistischer Feminismus. Gegenwartsanalysen zu Geschlecht im Kapitalismus* (49-65). Campus.
- Engelmann, S. & Stiebritz, A. (2016). Clara Zetkin – Eine vergessene Pädagogin? In B. Paul-Siewert, R. Pfützner & M. Winkler (Hrsg.), *Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie* (227-234). Hohengehren.
- Fitzpatrick, S. (1979). *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*. Cambridge University Press.
- Franzke, A. & Nagelschmidt, I. (2008). „Ich kann nicht gegen meine Überzeugung handeln“ – Clara Zetkin zum 150. Geburtstag. In Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V. (Hrsg.), *Diskurs. Streitschriften zu Geschichte und Politik des Sozialismus*, Nr. 27.
- Friedrich, S. & Schniederjann, N. (2024). Unsichere Zukunft, autoritäre Antwort. Wie die AfD bei der Jugend punktet. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 9, 73-78.
- Haberkorn, T. (2024). Clara Zetkin, Russland und die deutsche Sozialdemokratie 1880 bis 1900. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 72(2), 120-138.
- Hervé, F. (Hrsg.) (2007). *Clara Zetkin oder: Dort kämpfen, wo das Leben ist*. Dietz.
- Hohendorf, G. (1962). *Revolutionäre Schulpolitik und marxistische Pädagogik im Lebenswerk Clara Zetkins*. Volk und Wissen.
- Hohendorf, G. (1983). Einführung. Clara Zetkins Bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung. In C. Zetkin, *Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften* (15-79). Volk und Wissen.
- Huber, C., Cabaluz, F. & Brockmann, S. (2021). Pedagogía para la “revolución”. Reflexiones pedagógicas de Clara Zetkin durante los años 1891 y 1914. *Izquierdas*, 50, 1-15.
- Kasparowa, W. (1924). Formen und Methoden der Arbeit unter den Frauen des Sowjet-Ostens. In S. Smidowitsch (Hrsg.), *Die Arbeit der KPR unter den Frauen* (52-62). Hoym.
- Krupskaja, N. K. (1919). Zur Frage der freien Schule. *Die Kommunistin*, 1(14), 108-110.
- Krupskaja, N. K. (1966[1925]). Über Komplexe. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 3 (154-165). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967a[1915]). Volksbildung und Demokratie. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 1(239-338). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967b [1919]). Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in der Einheitsarbeitsschule. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 2 (162-166). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967c [1922]). Die Einheitsarbeitsschule. In N.K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 2 (57-62). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967d [1923]). Schülerelbstverwaltung und Arbeitsorganisation. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 2 (66-71). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967e [1928]). Über die kollektive Arbeit der Kinder. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 2 (198-200). Volk und Wissen.
- Luparello, V. S. & Gaido, D. F. (2023). Clara Zetkin and the Socialist Women's International. *Critique: Journal of Socialist Theory*, 51 (2/3), 381-397.
- Mchitarjan, I. (2000). John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930. Report on a Forgotten Reception. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 109-131.
- Menke, C. (2022). *Theorie der Befreiung*. Suhrkamp.

- Miethe, I. (2023). Clara Zetkin und die sozialistische Pädagogik – Emanzipation oder politische Instrumentalisierung? In V. Jakupec & B. Meier (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Kontext. Education in Social Context* (19-53). trafo.
- Miethe, I. (2024). Clara Zetkin und die Reformpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 403-422.
- Plener, U. (Hrsg.) (2008). *Clara Zetkin in ihrer Zeit. Neue Fakten, Erkenntnisse, Wertungen. Material des Kolloquiums anlässlich ihres 150. Geburtstags am 6. Juli 2007*. Dietz.
- Pfützner, R. (2017). Solidarität und Pädagogik im Klassenkampf (Clara Zetkin). In R. Pfützner, *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert* (153-188). Transcript.
- Sachse, M. (2010). *Von „weiblichen Vollmenschen“ und Klassenkämpferinnen – Frauengeschichte und Frauenleitbilder in der proletarischen Frauenzeitschrift „Die Gleichheit“ (1891–1923)* (Dissertation). Universität Kassel. <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/123456789/2011020735654/11/DissertationMirjamSachse.pdf>
- Sachse, M. (2020). Die proletarische Frauenzeitschrift „Die Gleichheit“ als Medium politischer Frauenbildung. In V. Streichhahn & F. Jacob (Hrsg.), *Geschlecht und Klassenkampf. Die „Frauenfrage“ aus deutscher und internationaler Perspektive im 19. und 20. Jahrhundert* (78-92). Metropol.
- Schauer, A. (2023). *Mensch ohne Welt. Eine Soziologie spätmoderner Vergesellschaftung*. Suhrkamp.
- Sproat, L. P. (2012). The Soviet Solution for Women in Clara Zetkin's Journal Die Kommunistische Fraueninternationale, 1921-1925. *Aspasia*, 6(1), 60-78.
- Steffen, M. (2023). Die Bedeutung reformpädagogischen Denkens in der frühen Sowjetunion. In L. Eble, S. Kunert, S. Kluge & M. Steffen (Hrsg.), *Reformpädagogik. Kontroversen – Einwände – Anstöße* (56-76). Beltz.
- Uhlig, C. (2006). *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die Neue Zeit (1883 – 1918) und Sozialistische Monatshefte (1895/97-1918)*. Lang.
- Uhlig, C. (2008). Clara Zetkin als Pädagogin. In U. Plener (Hrsg.), *Clara Zetkin in ihrer Zeit. Neue Fakten, Erkenntnisse, Wertungen. Material des Kolloquiums anlässlich ihres 150. Geburtstags am 6. Juli 2007* (28-40). Dietz.
- Zetkin, C. (1904). Die Schulfrage. Referat, gehalten auf der Frauenkonferenz in Bremen 1904. *Vorwärts*.
- Zetkin, C. & Schulz, H. (1906). Leitsätze zum Thema „Volkserziehung und Sozialdemokratie“. *Vorwärts*, 19.08.1906, 23(192).
- Zetkin, C. (1896). Schlusswort Clara Zetkins in der Debatte über die Frauenfrage. In *Protokoll über die Verhandlungen des Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Gotha vom 11. bis 16. Oktober 1896* (173). Expedition der Buchhandlung Vorwärts.
- Zetkin, C. (1902a). Schutz unserer Kinder! *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Frauen und Mädchen des werktätigen Volkes*, 12(11), 81f.
- Zetkin, C. (1902b). Schutz unserer Kinder! *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Frauen und Mädchen des werktätigen Volkes*, 12(12), 89-91.
- Zetkin, C. (1903). Faule Ausreden. *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Frauen und Mädchen des werktätigen Volkes*, 13(4), 25f.
- Zetkin, C. (1919a). Frauenforderungen der Stunde. *Die Kommunistin*, 1(1), 4-6.
- Zetkin, C. (1919b). Vorwort zum Artikel „Zur Frage der freien Schule“ von N. Krupskaja. *Die Kommunistin*, 1(14), 108.
- Zetkin, C. (1920a [1919]). Rede auf der verfassungsgebenden Landesversammlung Württembergs am 29.01.1919. In *Verhandlungen der verfassungsgebenden Landesversammlung bzw. des Landtags des freien Volksstaates Württemberg in den Jahren 1919 und 1920* (112-120). Protokoll-Band 1. Carl Grüninger.
- Zetkin, C. (1920b). *Die Frau bei der Verteidigung und beim Aufbau Sowjet-Rußlands. Referat auf der Frauenreichskonferenz der Vereinigten Kommunistischen Partei am 8. Dezember 1920 in Berlin*. Franckes Verlag.
- Zetkin, C. (1921). Geleitwort. *Die Kommunistische Fraueninternationale*, 1(1), 1-5.

- Zetkin, C. (1922a). Rede im Reichstag am 24. Januar 1922. In *Verhandlungen des Reichstags, I. Wahlperiode 1920* (Sp. 5527-5531). Band 532. Berlin SW.
- Zetkin, C. (1922b). Russische Schulverhältnisse. *Vår Skole*, 16. Dezember 1922, Nr. 50. Russisches Staatsarchiv für sozio-politische Geschichte (RGASPI; F. 528, op. 1, del. 1908, l. 5-7), Moskau, Russland.
- Zetkin, C. (1923). Schule, Volksbildung und Volkserziehung unterm Sowjetstern. *Rote Fahne*, 24. Juni 1923, Nr. 143. Internationales Institut für Sozialgeschichte (IISG; Clara Zetkin Papers, F. 528, op. 1, del. 2264, l. 332-337), Amsterdam, Niederlande.
- Zetkin, C. (1924). Die Aufgaben der Dritten Internationalen Konferenz der Kommunistinnen. *Die Kommunistische Fraueninternationale*, 4(3), 1-15.
- Zetkin, C. (1925). Im mohammedanischen Frauenklub zu Batum und zu Tiflis, *Die Kommunistische Fraueninternationale*, 5(5/6), 37-48.
- Zetkin, C. (1926). *Im befreiten Kaukasus*. Verlag für Literatur und Politik.
- Zetkin, C. (1960a [1923]). Der Kampf gegen den Faschismus. Bericht auf dem Erweiterten Plenum des Exekutivkomitees der Kommunistischen Internationale am 20. Juni 1923. In C. Zetkin, *Ausgewählte Reden und Schriften*, Bd. 2 (689-729). Dietz.
- Zetkin, C. (1960b [1926]). Die Bedeutung der aufbauenden Sowjetunion für die deutsche Arbeiterklasse. In C. Zetkin, *Ausgewählte Reden und Schriften*, Bd. 3 (221-321). Dietz.
- Zetkin, C. (1974 [1920]). Über die Einheit von Allgemein- und Fachbildung und den erzieherischen Arbeitsunterricht. Brief an S. A. Levitin. In C. Zetkin, *Zur Theorie und Taktik der Kommunistischen Bewegung* (348-352). Reclam.
- Zucker, L. (2021). *Clara Zetkin. Eine rote Feministin*. Das Neue Berlin.
- Zucker, L. (2024). Befreiung für alle Ausgebeuteten. Clara Zetkins Bedeutung für feministische Bewegungen heute. In C. Engelmann, L. Y. Haller & Forum kritischer Wissenschaften (Hrsg.), *Materieller Feminismus. Gegenwartsanalysen zu Geschlecht im Kapitalismus* (67-81). Campus.

Autorin

Engelmann, Christina

0009-0004-8506-3461

Justus-Liebig-Universität Gießen

Sozialphilosophie, Geschichte der Arbeiter:innen- und proletarischen

Frauenbewegung, kritische Bildungsforschung

christina.engelmann@erziehung.uni-giessen.de