

**Schriftenreihe der Arbeitsstelle
Pädagogische Lesungen
an der Universität Rostock**

Ausgabe 16

Jahrgang 2022

1.4.2022

ISSN 2627-9568

<http://www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe>

Tilman von Brand & Kristina Koebe

**Die „Timurbewegung“ der DDR im Spiegel der Pädagogischen
Lesungen**

***The “Timur Movement” of the GDR in the Mirror of Pedagogical
Readings***

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag konturiert zunächst die Herausbildung der Timurbewegung in der DDR, um dann die damit verbundenen pädagogischen und gesellschaftlichen Zielstellungen genauer zu beleuchten. Anhand der überlieferten Pädagogischen Lesungen zu diesem Thema werden Intentionen der involvierten Fachkräfte und die daraus entwickelten Methoden der angeleiteten Timurarbeit in den 1970er und 1980er Jahren im diachronen Verlauf betrachtet. Dabei wird eine sich verändernde Bezugnahme auf das legitimierende Narrativ, Gaidars Jugendroman „Timur und sein Trupp“, konturiert. Hier wird deutlich, dass die Timurarbeit mit Kindern in der DDR weniger im Dienste der praktischen Unterstützung von Bedürftigen als vielmehr zur Umsetzung von Erziehungszielen im Kontext der „Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten“ befördert wurde. Die Autorinnen verdeutlichen, dass sie dies nur mit starker Lenkung für realisierbar halten und deshalb zentrale im Roman geschilderte Helferformate in eigene, stark angeleitete, organisatorische Lösungen überführen. Auch dieser versuchte Spagat verhindert wohl, dass das zweifellos vorhandene Potential der literarischen Vorlage für eine hohe intrinsische Motivation der beteiligten Timurhelfer*innen wirklich zum Tragen kam. Die Timurhilfe ist und bleibt in diesen beiden Dekaden ein an Lehrkraft oder Pionierleiter*in gekoppeltes Format.

Abstract

This article first outlines the development of the Timur movement in the GDR and then takes a closer look at the associated pedagogical and social goals. Based on the still existing Pedagogical Readings on this topic, the intentions of the professionals involved and the methods of guided Timur work developed from them in the 1970s and 1980s are examined in diachronic progression. In doing so, a changing reference to the legitimizing narrative, Gaidar's youth novel "Timur and His Troop", is contoured. It becomes clear that the GDR's Timur work with children goals in the context of the "formation of socialist personalities". It is elaborated that this is believed to be possible only with strong guidance and therefore fills central helper formats described in the novel with their own, strongly guided, organizational solutions. This attempted balancing act prevents an exploitation of the undoubted potential of the literary model for high intrinsic motivation of the Timur helpers. In these two decades, Timur assistance is and remains a format that is necessarily linked to a teacher or pioneer leader.



1. Das plausibilisierende Narrativ: Arkadi Gaidars Jugendbuch „Timur und sein Trupp“ und seine Publikation in der DDR

Um die Popularität des Buches „Timur und sein Trupp“ und die daraus erwachsenen Impulse für die Timurbewegung in der DDR zu verstehen, muss man sich die Situation im Osten Deutschlands nach 1945 vor Augen führen: Nach dem Zusammenbruch der NS-Diktatur war ein ideologisches Vakuum entstanden. Die Bevölkerung – und gerade die jungen Menschen – hatten zu großen Teilen eine nationalsozialistische Sozialisation durchlaufen, die es nun intensiv und möglichst plausibel zu „überschreiben“ galt. Die Sowjetische Militäradministration in Deutschland (SMAD) und ab 1949 die Regierung der neugegründeten DDR standen damit vor der immensen Aufgabe einer kollektiven „Umerziehung“ von fast 19 Millionen Menschen, die allein mit Zwang nicht funktionieren konnte. Hierfür galt es zum einen, an etablierte Perzeptionsmuster der deutschen Bevölkerung anzuknüpfen, zum anderen einer von Angst, Resignation und Depression geprägten Gruppe von Menschen eine neue Perspektive aufzuzeigen. Neben einer Umerziehung durch eine sozialistisch geprägte Schulbildung setzten die politisch Handelnden dieser Zeit auch auf Vorbilder und Held*innen – an denen es Deutschland zu diesem Zeitpunkt aus naheliegenden Gründen mangelte.¹

Die Lösung sah man Ende der 1940er Jahre in der Bereitstellung einschlägiger Texte der Sowjetliteratur, wobei man bewusst auf die der 1920er Jahre rekurrierte, weil man Parallelen zwischen der Aufbruchzeit im damals noch jungen Sowjetstaat und der nun zu schaffenden (teilweise auch schon bestehenden) Aufbruchsstimmung in der DDR sah.² Darüber hinaus bot sich dadurch die Gelegenheit, „über ein unbekanntes Land aufzuklären und damit auch dem Antisowjetismus gegenzusteuern“ (Hartmann, 1988, S. 48). Unmittelbar nach Kriegsende wurden zahlreiche potentiell geeignete russische Texte übersetzt und in Ostdeutschland publiziert, Texte mit besonderem Vorbild- oder „Heldenpotential“ explizit propagiert: Maxim Gorki galt als Idealschriftsteller, wurde zu einer Art Leitfigur und erfuhr in diesem Kontext auch als Person eine gewisse Glorifizierung. Speziell für junge Erwachsene und Jugendliche rückte man Nikolai Ostrowskis Roman „Wie der Stahl gehärtet wurde“ und seinen Protagonisten Pawel Kortschagin in den Mittelpunkt des Interesses, verkörperte er doch in hohem Maße, was für jede*n junge*n Sozialist*in wünschenswert erschien: Kampfgeist, Opferbereitschaft, Mut sowie solidarisches Denken und Empfinden.

In dem Wissen, dass die ideologische Umerziehung schon im mittleren Kindesalter greifen musste, weil man dort von einer maßgeblichen Prägung durch die Hitlerjugend ausging und diese Adressierung nicht nur den Lehrer*innen und Erzieher*innen überlassen werden konnte, suchte man hier eine anschlussfähige Vorbild- und Held*innenfigur – und fand diese in Arkadi P. Gaidars Timur als Hauptfigur des Jugendbuches „Timur und sein Trupp“. Das 1940 entstandene Buch³ erzählt die Geschichte eines 14-jährigen Jungen, der in einem Moskauer Vorort mit seinen Freunden ein Helfernetzwerk aufbaut, das sich in heimlichen Aktionen um ältere Menschen und

¹ Deutsche Antifaschisten wie Ernst Thälmann waren in der Anfangszeit aufgrund der unmittelbaren Einbindung in die deutsche Vorgeschichte nur teilweise anschlussfähig, gewannen aber im Laufe der Jahre zunehmend an Bedeutung für das, was rückblickend als Konstituierung eines antifaschistischen Gründungsmythos beschrieben wird (u. a. Seegers, 2014).

² „Wir wußten (...), daß die Zeit, die wir mitgestalten sollten, in der Sowjetunion längst vorüber war, d.h. in Deutschland machte man eine Periode durch, die der Entwicklung der Sowjetunion zu Beginn der zwanziger Jahre ähnlich war: eine Sturm- und Drang-Periode. Wir veröffentlichten deshalb auch zuerst die Bücher aus dieser Zeit, Ostrowski, Gorki, Majakowski usw. und nicht die Werke aus dem Kriege. Wir nahmen dabei Rücksicht auf den Entwicklungsstand der Ideologie in Deutschland.“ (zitiert nach: Hartmann, 1988, S. 47)

³ Gaidar, Arkadi Petrovitch: Timur i ejo komandija, 1940.

jene Familien kümmert, deren männliche Familienmitglieder an der Front kämpfen. Eingebettet werden die entsprechenden Schilderungen in die Familiengeschichte zweier Moskauer Offizierstöchter, die mit der Entdeckung der ‚Timurzentrale‘ durch die jüngere Schwester, Shenja, beginnt und Shenjas immer stärkere Beteiligung an den Aktivitäten der Gruppe begleitet – es geht also neben einer erzählerischen Ausformung des Ideals der Hilfsbereitschaft auch um die Entstehung und die Bewahrung von Freundschaft und um ideelle Leitbilder kindlichen und jugendlichen Handelns. Der Roman wurde bereits 1947 in die deutsche Sprache übersetzt. Bei der umgehend einsetzenden Popularisierung des Textes stand der 1941 im Alter von nur 37 Jahren im Krieg gefallene Autor selbst weniger als andere Literaten im Fokus des Interesses, auch wenn man ihn bis in die späten DDR-Jahre hinein als „Inbegriff eines Kinderautors neuen Typus, der prägnant die Aufgabe seiner Zeit erkannte“ (Bussewitz, 1980a, S. 97), wertschätzte. Hauptvehikel der breitangelegten Textrezeption war und blieb bis 1989 der Hauptheld des Romans: Timur. In für die Kinderfiguren Gaidars typischer Weise agiert er „in den meist kriegspolitischen Auseinandersetzungen ihrer Zeit selbständig [...], und zwar wirkungspsychologisch geschickt unter Beachtung der drei großen G., auf die Kinder ganz besonders schnell reagieren – Gefahr, Geheimnis, Gerechtigkeit“ (Weinkauff & Seifert, 2006, S. 335).

Die Rechnung der Initiatoren ging auf: Das Buch wurde das, was man heute einen Bestseller nennen würde – und blieb es über alle DDR-Dekaden hinweg. Allein bis 1972 erschien es in 23 Auflagen, mehrfach optimierten die Herausgeber den Text durch Neuübersetzungen. Noch in den 1980er Jahren erinnerte sich ein Zeitzeuge an die besondere Faszination, die das Buch auch auf tendenzielle Nichtleser*innen und Skeptiker*innen ausübte. Er ordnete den Roman dabei als ostdeutsches Äquivalent zum „Kleinen Prinzen“ und damit hochpopulär ein:

Fußball fiel aus. Wir DDR-Kinder verschlangen das Buch. Die Jahreszahl zum Schluss interessierte nicht. Wir waren verliebt. Verliebt in Kolja Kolokoltschikow, in Geika, Wassili Ladygin, Sima Simakow und die anderen Jungs. Aber vor allem in Timur, ihren Anführer. Keiner, nicht mal Tomas Mager, der sich auf dem Bolzplatz Beckenbauer rufen ließ, auch nicht Ingo Köhler, der abwechselnd als Rummenigge oder Breitner aufrief, hatte noch Bock auf Fußball. Alle wollten Timurs Trupp spielen. (Laske, 2009, S. 1)⁴

Eine ähnliche rückblickende Einschätzung der Popularität des Buches nahm Gert Dietrich in seiner 2019 veröffentlichten Kulturgeschichte der DDR vor, in der er konstatierte:

So wie sich das ideelle Konstrukt des Staates um die Postulate Frieden und Gerechtigkeit drehte, so spielten diese Begriffe auch in der Erziehung eine zentrale Rolle. Kein Kind östlich der Elbe ist aufgewachsen, ohne das schöne Lied von der „Kleinen weißen Friedenstaube“ zu erlernen, kaum jemand konnte sich der Faszination vom Kampf um Gerechtigkeit durch „Timur und sein Trupp“ entziehen [...]. (Dietrich, 2019, S. 1653)

Erklärt sich dieser Zuspruch allein aus der intensiven (gelenkten) Popularisierung des Textes? Ganz sicher nicht nur – die Romanhandlung selbst birgt erhebliches Potential: Die Jungen reparieren Dinge, fangen entlaufene Ziegen ein, stapeln Holz, füllen Wasservorratsbehälter – all das organisiert von einem geheimen Treffpunkt aus. Aktiviert werden Timur, Kolja, Geika und die anderen durch ein aus gespannten Schnüren realisiertes Alarmsystem: Ertönt ein Zeichen, schleichen sie sich aus ihren Elternhäusern, treffen sich mit Timur, der als koordinierende Führungsfigur angelegt ist, und erfüllen dann die ihnen von der Gruppe übertragenen Aufgaben. Natürlich kommt dieses Jugendbuch nicht ohne Antagonisten aus. In diesem Falle sind es gleichaltrige Jugendliche, die als Gegenentwurf zur Timur-Figur gelesen werden können.

⁴ Zu so einer Einordnung als spannendes Buch, dessen ideologische Botschaft man für zweitrangig hielt, passt auch die Tatsache, dass sich ausgerechnet eine der sogenannten „anderen Bands“ der DDR in den 1980er Jahren nach dem Buch benannte. Siehe u. a. *Timur und sein Trupp (Band) (n. d.)*. Verfügbar unter: [https://de.m.wikipedia.org/wiki/Timur_und_sein_Trupp_\(Band\)](https://de.m.wikipedia.org/wiki/Timur_und_sein_Trupp_(Band))

2. Die Ausformung der „Timurbewegung“ in der DDR

Neben der Handlung selbst war es die gezielte Distribution des Textes, die die breite Bekanntheit ermöglichte bzw. beförderte. Die beiden Verfilmungen des Stoffs⁵ und diverse Theateradaptionen⁶ scheinen dabei eine nachgeordnete Rolle gespielt zu haben. Denn die Lektüre des Textes war und blieb zentrales Vehikel des Timur-Narrativs, das die Grundlage für die hier im Fokus stehende Bewegung schuf: die Timurbewegung, auf welche die zeitgenössische pädagogische Fachliteratur, aber auch Kinder und Jugendliche adressierende Texte mit Begriffen wie *Timurbilfe*, *Timurtrupp* und *Timureinsatz* Bezug nahmen. Exemplarisch sichtbar machen dies die konkret die Pioniere adressierenden Zeitschriften „ABC-Zeitung“, „Frösi“ und „Trommel“. Der Roman wurde bereits in den 1960er Jahren Teil des vom Lehrplan als obligatorisch vorgegebenen Schulkansons – und gehörte offenbar zu den wenigen literarischen Texten, die dennoch gern gelesen wurden. Schon bald wurden dann nicht nur Timur selbst, sondern auch die unter dem Begriff *Timurbilfe* gefassten Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen in der DDR zum literarischen oder filmisch bearbeiteten Stoff.⁷

Träger der Initiative war die am 13. Dezember 1948 als Ableger der Freien Deutschen Jugend gegründete Pionierorganisation „Ernst Thälmann“, die von nun an die durch sie zentralistisch organisierte Freizeitgestaltung der DDR-Kinder der Klassenstufen 1 bis 7 prägte – erstmals in der Geschichte als Zusammenführung der Kinder beiderlei Geschlechts zu gemeinsamen und nicht erkennbar geschlechterdifferenzierten Aktivitäten. Viele durch sie ermöglichte außerschulische Angebote waren nur bei Mitgliedschaft möglich. Sehr bald war die Aufnahme der Erstklässler*innen als Junge Pioniere ein Standard, dem sich nur Familien mit einer dezidiert kritischen Einstellung zur DDR widersetzen.⁸ Auf nationaler Ebene, Bezirksebene und Kreisebene gab es bei den FDJ-Leitungen jeweils ein eigenes Ressort „Junge Pioniere und Schulen“. Der Kreisebene waren die Schulen untergeordnet, an denen Pionierleiter*innen – ausgebildete Lehrer*innen mit entsprechender Zusatzqualifikation – die konkrete Ausgestaltung

⁵ Aus dem Jahre 1940 stammt eine Verfilmung des Regisseurs Aleksandr Razumny, die zweite entstand 1976 unter der Regie von Aleksandr Blank und Sergei Linkov (*Timur und sein Trupp - Timur and His Squad (n. d.)*). Verfügbar unter: https://de.qaz.wiki/wiki/Timur_and_His_Squad.

⁶ U. a. Pollatschek, W. (1951, 21. Oktober). Timur begeistert die Jugend. Premiere im Theater der Freundschaft. *Tägliche Rundschau*, S. 4.

⁷ So beispielsweise in einem 1958 ausgestrahlten Fernsehspiel von Gisela Schwarz-Marell und Karlheinz Rahn mit dem Titel „Timur auf Abwegen“, das die potentiellen Schattenseiten eines solchen Engagements in den Mittelpunkt stellte: „Die aus der Sowjetunion bekannte Timurbewegung („Timur und sein Trupp“) hat auch für die Pioniere in der DDR eine große Bedeutung, denn in ihrem Wesen geht es ja darum, dass Kinder und Jugendliche sich schon in positiver Weise am Leben der Erwachsenen beteiligen, in dem [sic] sie gute Taten vollbringen und die Großen mit ihren gegebenen Möglichkeiten unterstützen. Doch kann es auch im Feuereifer für diese Sache zu Situationen kommen, wo alles ins Gegenteil umschlägt, nämlich dann, wenn Pioniere ihre Hausaufgaben und Alltagspflichten vernachlässigen. In der Handlung dieses spannenden Fernsehspiels geht es darum, dass Kinder einen Laboranten kennen lernen, der heimlich Unterlagen aus seinem früheren Betrieb in der DDR stiehlt und diesbezüglich kontinuierliche Kontakte nach Westberlin unterhält. Die Kinder werden von dieser Person in bestimmtem Maße so negativ beeinflusst, dass sie aus falsch verstandener Kameradschaft die Aufklärungsarbeit der DDR-Volkspolizei erschweren. Letztlich wird ihnen aber klar, dass sie unüberlegt und leichtsinnig agiert haben. Anmerkung: In der Zeitschrift ‚Unser Rundfunk‘, Nr. 12/1958, Seite 12, wurde diese Sendung des Kinderfernsehens mit dem Titel „Autobahn, Chemie und Liebe“ angekündigt. Der Sendetitel aber lautete dann: „Timur auf Abwegen.“ (*Timur auf Abwegen (1958). Ein Fernsehspiel von Gisela Schwarz-Marell und Karlheinz Rahn (n. d.)*). Verfügbar unter: <http://www.fernsehenderddr.de/index.php?script=dokumentationsblatt-detail&id1=13874>

⁸ Seit 1949 war der Anteil der organisierten Kinder, gemessen an der Gesamtzahl der Kinder im Pionieralter, also zwischen sechs und 13 Jahren, von 8,2% auf 79,8% im Juni 1955 gestiegen. Bis 1962 erhöhte sich der Anteil noch einmal auf fast 94,1%, eine Entwicklung, die eine fast vollständige Organisation der Kinder bedeutete (Wierling, 2002, S 142). Im Jahre 1985 hatte die Pionierorganisation ca. 1,4 Millionen Mitglieder, die von 5000 hauptamtlichen Pionierleitern betreut wurden (Dietrich, 2019, S. 1653).

übernehmen. Diese betreuten die in Schulklassen strukturierten Pioniergruppen, in der Summe zu einer ‚Freundschaft‘ pro Schule zusammengefasst.

Parallel dazu gab es schulunabhängige Strukturen, z.B. die Pionierhäuser. Das erste wurde am 2. Mai 1949 in Berlin-Lichtenberg eröffnet, sukzessive etablierte man sie landesweit. 1983 gab es in der DDR insgesamt 142 Pionierhäuser (Unterrichtsbeginn, 1983, S. 2), die spezialisiertere Nachmittagsangebote als die Schulen offerierten, vor allem im künstlerischen und technischen Bereich.⁹ Außerdem waren sie oft Ausrichter von Wochenend- und Sommerlagern, wo man bewusst an Pfadfinderangebote anknüpfende Ausflüge organisierte. Neben den Freizeitangeboten war die aktive – und möglichst selbständige, d. h. auf Eigeninitiative basierende – Übernahme gesellschaftlich nützlicher Aufgaben ein hochrelevantes und viel Raum einnehmendes Betätigungsfeld der Jungen Pioniere. Vor allem die schulischen Pionierstrukturen initiierten und motivierten zu – immer unter dem Postulat der Freiwilligkeit stehenden – Beiträgen zum Aufbau des sozialistischen Staates, beispielsweise durch die Pflege kommunaler Gebäude und Anlagen, als Hilfe für alte Menschen oder in Form von Sammelaktionen (Altstoffe, Schrott, Alttextilien etc. für das Recyclingsystem). Dieser Tätigkeitsbereich erfüllte neben einer erzieherischen durchaus auch eine gesellschaftliche Funktion:

Der ökonomische Nutzen dieser Aktivitäten ist dabei nicht zu unterschätzen. Im Schuljahr 1979/80 beteiligten sich 1,6 Millionen Schulkinder an der Aktion „Großfahndung – Millionen für die Republik“. 73 Millionen Flaschen und Gläser, 19 700 Tonnen Schrott, ca. 30 000 Tonnen Papier und ca. 9 000 Tonnen Alttextilien wurden gesammelt (Junge Welt, Organ des Zentralrates der FDJ, 1980). (Wilhelmi, 1983, S. 21-22)

Hinzu kamen Pionieraktivitäten, die weniger auf das Gemeinwohl, sondern stärker auf die Unterstützung konkreter Personen abstellten – hier ebenfalls in einer Mischung aus gesellschaftlichem und erzieherischem Nutzen:

In solchen umfassenden und wechselseitigen Erziehungsbeziehungen sahen die Verantwortlichen den Königsweg zur Schaffung des Neuen Menschen. Die Schule als kindlicher Arbeitsplatz und Erziehungsort wirkte so über ihre institutionellen Grenzen in die Gesellschaft. Andererseits wurde die inhaltliche Arbeit der Pionierorganisation, je weiter sie planmäßig entwickelt wurde, immer enger an schulische Lernziele gebunden. (Wierling, 2002, S. 246)

Da dieses „Erziehungsprojekt“ ursprünglich als freiwillig und eigeninitiativ konzipiert war, gab es hier anders als bei staatlich verordneten Aktivitäten eine Notwendigkeit, Anreize für eine Teilnahme zu schaffen. Man integrierte diese in das stark ausdifferenzierte System der Belobigungen und Prämien für DDR-Kinder und -Jugendliche, benötigte jedoch darüber hinaus Leitbilder und Identifikationsfiguren, die zur Beteiligung an diesen selbstlosen Anstrengungen motivierten. Hier erwies sich schon sehr früh das sinnstiftende und aktivierende Potential der populären literarischen Figur des Timur, die dank der Beschaffenheit des Gaidar-Textes in ein lebendiges und anschlussfähiges Narrativ eingebettet war. Inwieweit man bei der Etablierung der nach ihm benannten „Timurhilfe“ auf die Erfahrungen der sowjetischen „Timurovcy“¹⁰

⁹ Hier gab es offenbar erhebliche lokale bzw. regionale Unterschiede in der Angebotsbreite. Ausgerechnet die Hauptstadt Berlin belegte im Ranking der DDR-Städte in Bezug auf die Zahl der angebotenen Arbeitsgemeinschaften den letzten Platz (Wierling, 2002, S. 145). Ob dies als Indiz für eine Fokussierung der dortigen Tätigkeit auf einen anderen Bereich gewertet werden könnte, ist bislang nicht erforscht.

¹⁰ Die Bezeichnung erklärt Stadelmann (2016) wie folgt: [D]ie Timurovcy waren – ungefähr seit Beginn des „Großen Vaterländischen Krieges“, wie der Krieg gegen das nationalsozialistische Deutschland (1941-1945) in Russland bis heute heißt – besonders vorbildliche Kinder in der Sowjetunion, als Schüler*innen in der Regel Mitglieder der kommunistischen Kinderorganisation der Pioniere. Timurovcy waren nicht nur fleißig, klug und ordentlich, sondern sie zeichneten sich durch besonderes Verantwortungsgefühl und Engagement für die sowjetische Gesellschaft aus. Timurovcy waren im persönlichen Verhalten stets vorbildlich, sie bemühten sich aktiv, im Alltag der sowjetischen Gesellschaft gute Taten zu tun, die über die grundsätzlich erhobene Forderung, von frühester Jugend an ein einwandfreies Staatsbürgerleben zum Nutzen der sowjetischen Gemeinschaft zu führen, noch

zurückgriff, konnte im Rahmen dieser Untersuchungen nicht ermittelt werden. Parallelen sind deutlich erkennbar, sodass zumindest eine Inspiration vermutet werden darf. In Bezug auf die DDR-Historie der Bewegung liefert die bislang publizierte Sekundärliteratur vor allem zeitlich wenig ausdifferenzierende Charakterisierungen des Aufgabenfeldes der freiwilligen Timur-Nachahmer*innen:

Die Timurhelfer, wie sie genannt wurden, zeichneten sich durch die Hilfe für bedürftige Menschen aus, und zwar halfen sie Älteren beim Einkaufen, holten Kohle, leisteten kleinere Arbeiten im Klub der Volkssolidarität oder im Veteranenklub. Kinder halfen uneigennützig denjenigen, die besonderer Liebe und Fürsorge bedurften[,] und erfuhren dabei selbst viel aus dem Leben älterer Menschen, sie lernten diese dadurch auch achten. (Bolz, 2009, S. 19)

Hinzu seien Tätigkeiten „aus dem eigenen Lebens- und Tätigkeitsbereich“ (Bolz, 2009, S. 19) gekommen, heißt es in dieser Schilderung, in anderen ist auch die Rede von Altstoffsammlungen, Baumpflanzaktionen, Borkenkäfersammeln und Steinsammlungen für den Rostocker Hafen (Wierling, 2002, S. 145).¹¹ Abweichungen in den Beschreibungen des Aufgabenspektrums deuten darauf hin, dass es diesbezüglich Grauzonen bzw. Interpretationsspielräume gab, das Kriterium „selbstlose Hilfe“ aber als Minimalkonsens gelten konnte. Die auch vom literarischen Vorbild Timur geleistete Hilfe für bedürftige Personen zählte aber fraglos zu den Schwerpunkten der Timurarbeit in der DDR. Die mit diesen Formen der Timurhilfe verbundenen Lernziele sind bislang wenig ausdifferenziert. In verschiedenen Sekundärtexten subsummiert man sie als Erziehung zu „[s]olidarische[m] Denken, aber auch Arbeitsmoral und Arbeitstugenden wie Sauberkeit, Ordnung, Pünktlichkeit“ (Wilhelmi, 1983, S. 20; sehr ähnlich auch bei Wierling, 2002, S. 147) und zu Sozialkompetenz („selbst erkennen, wo ihre Hilfe gebraucht wird“ – Bolz, 2009, S. 19): „Auch hier diente die Pionierorganisation der Inszenierung von selbstbestimmter gegenseitiger Erziehung und Selbsterziehung als Teil des allgemeinen Wettbewerbs“ (Wierling, 2002, S. 147).

Dass man in diesem Sinne über alle DDR-Dekaden hinweg die Idee der Timurhilfe popularisierte und Kinder der unteren Klassenstufen zur Mitarbeit animierte, spiegeln DDR-Presseveröffentlichungen wider. Inwiefern diese Mobilisierungsstrategie zu welchen Zeiten welches Engagement zeitigen konnte und ob dies dann tatsächlich ein freiwilliges und selbständig organisiertes war, ist bislang wenig erforscht. Erste Anhaltspunkte liefert eine Dissertation aus dem Jahre 1976, in der die Verfasserinnen DDR-Lernende im Rahmen einer Buchbesprechung befragen, ob sie selbst als Timurhelfer*innen aktiv seien. Diese Befragung schloss offenbar

hinausgingen. Timurovcy halfen Alten, Schwachen und Invaliden, sie klaubten Müll aus der Natur, sammelten Geld für gute Zwecke, wirkten aktiv an der Einrichtung von Museen und Gedenkstätten mit oder übernahmen Aufgaben der Grabpflege, wenn es keine Angehörigen gab (S. 152). In der DDR selbst gab es auch auf anderen Ebenen und an andere Zielgruppen gerichtete Versuche, über ein von (literarischen und nichtliterarischen) Helden geprägtes Narrativ zu besseren Leistungen zu motivieren (so u.a. Pawel Kortschagin oder Adolf Hennecke), ein sowjetisches Äquivalent dazu bildet u.a. die sog. Stachanow-Bewegung.

¹¹ Diese rückblickenden, nicht durch Quellen untermauerten Charakterisierungen decken sich mit der Erinnerung von hier und da in der Tagespresse oder dem Fernsehen präsentierten Zeitzeug*innenberichten:

Als wir das Trompeterbuch „Timur und sein Trupp“ eroberten, standen wir als kleine Timurhelfer vor den Türen fremder Omas und Opas und wollten ihnen unbedingt helfen. Was nicht bei jedem willkommen war, aber bei vielen. Ja, auch wir haben fleißig Altstoffe für die Kinder Kubas gesammelt. Im Herbst halfen wir Stadtkinder auf den Kartoffelfeldern der Umgebung oder sammelten im Sommer Kartoffelkäfer ab. Als junger Sanitäter hatte ich auch „Weiterbildungslehrgänge“, das Tragen der Sanitasche und das Verpfastern bei Schulausflügen musste man sich schon verdienen. (Stoff, 2013, S. 1)

Oder auch:

Ganz dufte fand ich auch die Timurhilfe. So wie „Timur und sein Trupp“, das war ein Buch, das wir im Unterricht gelesen haben, halfen wir Nachbarn und alten Leuten. Ich habe zum Beispiel Kohlen für Frau Berger geschleppt, unsere alte Nachbarin. Oder den Müll für sie runtergebracht. Als die Mutter von meinem Freund Martin schwanger war und nicht mehr so viel tragen durfte, sind wir für sie in die Kaufhalle gegangen und haben Besorgungen erledigt. Als ich in die fünfte Klasse kam, ließ meine Begeisterung langsam nach. Irgendwie wurden andere Dinge spannender. Ich wollte lieber selber bestimmen, was ich am Nachmittag machte. (Zeitklicks, n. d., S. 1)

mehrere Schulklassen ein, unter denen sich dann allerdings nur eine Schulklasse dazu bekannte, ältere Menschen beim Einkauf oder in Haushaltsdingen zu unterstützen (Baumgarten & Peters, 1976, S. 236). Erinnerungen von Zeitzeug*innen sprechen dafür, dass die pädagogisch Verantwortlichen – eventuell auch in Reaktion auf einen Mangel an Resonanz – das Prinzip der Freiwilligkeit unterwanderten, indem sie Honorierungen von Timurengagement etablierten:

Einmal die Woche war in der Schule Pioniernachmittag. Das war klassengebunden. Da wurde Rechenschaft abgelegt über deine Timurarbeit, was du gemacht hast. Timurhelfer war freiwillig, aber du hast damit schon auch Punkte gesammelt in der Pionierarbeit. Wer viele Punkte gesammelt hatte, auch mit Altstoffe sammeln, der wurde ausgezeichnet. Die Timurtrupps wurden in der Schule gebildet. Schon zu meiner Zeit. Da ham Schüler, die sich gut verstanden ham, 'ne Gruppe gebildet. So 3, 4 oder mehr. Die sind denn los zu die alten Leute und ham für die die Kohle geschleppt oder eingekauft, oder vorgelesen für die, die schon blind war'n. Oder in der Klasse, wo sich nachmittags drei gute Schüler mit zwei schlechteren zusammengetan ham zum Lernen. So wat allet. (Früher, 2019, S. 75)¹²

Ebenso wenig erforscht sind der Grad der Lenkung der Timuraktivitäten und damit der tatsächliche Grad der Selbständigkeit ihrer Ausübung. Wo eine Anleitung oder Lenkung erfolgte, stellt sich die Frage, aus welcher Motivation heraus entsprechende erzieherische Arbeit geleistet wurde und welche Methoden hier etabliert waren bzw. neu erprobt wurden. Das nachfolgend genauer konturierte kleine Konvolut überlieferter Pädagogischer Lesungen zum Thema¹³ gibt darüber Aufschluss und erlaubt eine Verifizierung bzw. Konkretisierung der bislang nur grob konturierten Erziehungsziele und öffnet den Blick auf die methodisch-didaktische Vorgehensweise der Anleiter*innen. Dabei richtet sich der Blick auf die pädagogische Arbeit mit der Timurbewegung in den 1970er und 1980er Jahren, denn die insgesamt drei überlieferten Pädagogischen Lesungen zum Thema stammen aus den Jahren 1975, 1977 und 1984. Auf die sich daraus ergebende Frage, mit welchen Handreichungen die Pädagog*innen bis dahin und darüber hinaus die pädagogische Betreuung der Timurhilfe leisteten, bietet die bislang erschienene Sekundärliteratur zum Thema keine Antworten. Eine Prüfung des ab 1951 in immer neuen Auflagen publizierten „Handbuchs des Pionierleiters“ (1961) und eine Stichprobensichtung der Zeitschrift „Der Pionierleiter“, die in der DDR ab 1951 erschien, förderten kurze Texte zum Thema zutage, die das Wesen der Timurarbeit kurz umreißen, aber keine methodische Anleitung bieten.¹⁴ Diese Tatsache und der Umstand, dass sich auch keine andere anleitende Literatur für pädagogische Fachkräfte zu diesem Thema ermitteln ließ, erlauben die These, dass die Pädagogischen Lesungen in Bezug auf das Thema Timurarbeit als maßgebliches Instrument der Erfahrungsweitergabe bzw. beruflichen Weiterbildung gelten können.

¹² Dabei fällt zumindest die rückblickende Beurteilung solcher Aktivitäten durchaus positiv aus:

Die soziale Vernetzung in der DDR, von Jung bis Alt, hat mich auch überrascht und beeindruckt. Die Betriebe haben Patenschaften für Kindergartengruppen und Schulklassen übernommen und umgekehrt. Die Alten blieben eingebunden, auch nach der Berentung mit ihren Betrieben verbunden, oder durch die Helferaktionen der jugendlichen Timur-Trupps und so. Oder die Patenschaften, wo einzelne Erwachsene sich um einzelne auffällig gewordene Jugendliche gekümmert haben. Die soziale Komponente, das soziale Bewusstsein war sehr präsent und wurde gefördert, nicht nur weil: „Wir hatten ja nischt“. (Früher, 2019, S. 118-119)

¹³ Zur Beurteilung der Aussagekraft Pädagogischer Lesungen siehe Koch, Koebe, von Brand und Plessow (2019).

¹⁴ Verstärkt berichtete man dort Ende der 1970er Jahre beispielsweise über die Geschichte der Timurbewegung (Mattkay, 1978), eine Timurkonferenz (Timurkonferenz, 1978, S. 6), einen Erfahrungsaustausch zum Thema (Kludas, 1978) und über aktuelle Statistiken von Aktivitäten (Timurs sollen, 1978, S. 12). Auch eine grundlegende Erläuterung des Wesens von Timurhilfe findet sich hier, was dafür spricht, dass man die inhaltliche Ausformung des Formats nicht als allgemein bekannt voraussetzt (Kludas, 1978).

3. Pädagogische Lesungen zur Timurarbeit

Die drei Pädagogischen Lesungen, die sich explizit und hauptsächlich mit der Timurarbeit beschäftigen,¹⁵ stammen aus den Jahren 1975, 1977 und 1984 und geben damit Einblicke in die pädagogische Arbeit zum Thema in den letzten beiden DDR-Dekaden.

Der Umstand, dass man erst mehr als zwanzig Jahre nach Ausformung der Bewegung Pädagogische Lesungen¹⁶ als Weiterbildungsinstrument im Bereich Timurwesen aktivierte, könnte auf einen recht spät identifizierten Handlungsbedarf hindeuten. Passend dazu konstatieren alle betrachteten Pädagogischen Lesungen zunächst eine Unzufriedenheit mit dem Status quo, aus dem das eigene, die Situation verbessernde und deshalb empfehlenswerte Handeln erwachsen sei. Da ab Mitte der 1970er Jahre schon von erheblicher Erfahrung und damit umfangreicher methodischer Fundierung von Timurarbeit ausgegangen werden kann, stellt sich (für jede Lesung aufs Neue) die Frage, welchen Vermittlungsschwerpunkt sie setzt. Worauf legte die jeweilige Autorin den Fokus ihrer Betrachtungen? Was war also aus ihrer Sicht eine für Kolleg*innen relevante Best Practice oder gar Innovation? Ein Vergleich der drei Texte legt eine interessante Dramaturgie bzw. Verschiebung der Argumentationsstrategie offen, die es nachfolgend genauer zu beleuchten gilt. Eine inhaltliche Auswertung der Pädagogischen Lesungen ergab, dass die überlieferten insgesamt drei Texte Informationen zur pädagogischen Intention, den pädagogischen Zielsetzungen und für diese Bildungsinteraktionsempfehlungen entwickelte Methodik bereitstellen. Von der deduktiven Ermittlung dieser Aussageschwerpunkte wurde ein Set an Untersuchungsfragen abgeleitet, so dass das hier betrachtete Konvolut systematisch hinsichtlich folgender Fragen analysiert werden konnte:

- Welche Motivation zum Verfassen der Pädagogischen Lesung lässt sich aus den Texten ablesen und welche Motivation für die Beschäftigung mit dieser Form der Bildungsinteraktion lässt sich daraus ggf. ableiten?
- Welche Ziele werden mit der in den Pädagogischen Lesungen konturierten Timurarbeit verfolgt? Wo sind diese innerhalb des sich in den Vorüberlegungen abzeichnenden Spektrums möglicher Wirkungsweisen „ideologisch – materiell – pädagogisch“ zu verorten und welche Aktivitätenschwerpunkte leiten sich daraus ab?
- Welche Methoden werden explizit beschrieben und damit zur Nachahmung empfohlen, um die Timurarbeit zu stärken bzw. auszubauen? Inwieweit schließt das die Etablierung von Unterstützungsstrukturen ein und welche überinstitutionelle Einbindung der pädagogischen Arbeit wird daran erkennbar?
- Stellen die Pädagogischen Lesungen Bezüge zu anderen in diesem Format veröffentlichten Texten her?

Hierzu wird zunächst die inhaltliche Ausrichtung der Lesungen kurz konturiert, um dann auszuloten, welche Informationen die Texte zu den o. g. Fragen bereithalten. Außerdem soll verdeutlicht werden, inwiefern die Autorinnen einen Bezug zur namensgebenden literarischen

¹⁵ Die Ermittlung relevanter Lesungen erfolgte mittels Inhaltsanalyse der Titel der zwischen 1962 und 1989 zentral ausgezeichneten und damit überlieferten Pädagogischen Lesungen (zur Konturierung des Konvoluts siehe Koch et al., 2019). Diese wurden auf Komposita durchsucht, die das Wort *Timur* enthalten. Gerahmt wurde diese Recherche von einer genaueren Sichtung von Lesungen, deren Titel die assoziierten Begriffe *Pionierarbeit*, *Pionierhilfe* und *Nachbarschaftshilfe* enthielten. Bei diesen erfolgte dann eine Volltextbetrachtung auf thematische Relevanz für das hier im Fokus stehende Thema.

¹⁶ Zur Genese und Entwicklung der Pädagogischen Lesungen und ihrem Stellenwert innerhalb des DDR-Weiterbildungssystems für Pädagog*innen siehe u.a. Koch et al. (2019).

Vorlage für die Timurarbeit herstellten und damit das motivationsstiftende Potential des literarischen Textes nutzten.

Die erste zum Thema verfasste und zentral ausgewählte¹⁷ Pädagogische Lesung wurde 1975 von der Mitarbeiterin des Meininger Pionierhauses¹⁸ Bärbel Scheiner veröffentlicht. Ausgangspunkt war ein von der Autorin als unbefriedigend charakterisierter Zustand, der von ihr durch die Schaffung zentralisierter Strukturen und Instrumente behoben worden sei – ein Erfolg, den sie anhand von Statistiken sowie von ihr initiierten Rückmeldungen von durch Timurhelfer*innen betreuten Senior*innen belegte. Letztere sind auch deshalb von Belang, weil die Autorin eine bessere Betreuung hilfebedürftiger Menschen als maßgebliches Anliegen der Timurarbeit sah. Um dies zu gewährleisten, wurden Jahresarbeitspläne (Scheiner, 1975, S. 29-30) entwickelt und ein System der „Kontrolle der festgelegten Maßnahmen“ (Scheiner, 1975, S. 7) etabliert. Letzteres stellte Scheiner in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Sie konturierte damit eine Abfolge von Aufgabenstellungen, Pflichterfüllungen, quantitativer und qualitativer Bewertung der Ergebnisse und neuen Aufgabenstellungen. All dies geschah so formal, dass bei der Lektüre ein Gedanke fast notwendig aufkommt: Selbst wenn der Roman „Timur und sein Trupp“ auch bei den Meininger Kindern und Jugendlichen die eingangs beschriebene Begeisterung und eine Lust auf selbstorganisierte, abenteuerliche Aktionen ausgelöst haben mochte, so scheint Scheiners Transfer des Narrativs (und dies vermutlich durchaus exemplarisch, wenn man die eingangs betrachteten Erinnerungen konsultiert) in den DDR-Schulalltag dieses Potential nicht wirklich zu nutzen. Die Charakterisierungen der Timurarbeit in ihrer Pädagogischen Lesung lesen sich in etwa so abenteuerlich wie ein Einkaufszettel. Zudem scheint sie (und dies offenbar mit zentraler Billigung, denn die Lesung wurde für eine Verbreitung auf nationaler Ebene ausgewählt¹⁹) die im Roman zentralen Gedanken der Eigeninitiative und Freiwilligkeit über Bord geworfen zu haben. Stattdessen wurde hier die Entwicklung eines Instrumentariums beschrieben, das von intensivster Lenkung und kleinteiliger Kontrolle geprägt ist. Das von Gaidar entwickelte Narrativ spielte im besten Fall noch hinsichtlich der zu erledigenden Aufgaben eine Rolle und wurde von Scheiner nicht explizit thematisiert. Selbst Formate mit so hohem intrinsischen Motivationspotential wie der „Timuralarm“ (Scheiner, 1975, S. 11) wurden von ihr – wie vermutlich auch von Fachkolleg*innen – in eine streng formalistische und zentral koordinierte Struktur überführt:

Der Vollzug des Alarms ist auf der Grundlage der Pionierkette organisiert. Bei der Auslösung von „Timuralarm“ durch das Kreissekretariat oder hilfsbedürftige Bürger, [sic!] wird sofort der Vorsitzende des Timurstabes der Schule des jeweiligen Einzugsbereiches informiert. Gemeinsam mit dem Timurverantwortlichen der Klasse leitet er Hilfemaßnahmen ein. Die Wartezeit der Hilfesuchenden von der Alarmierung bis zum Einsatz der Timurpioniere lag bisher zwischen zwei Stunden (wegen Unterricht) und 20 Minuten (in den Winterferien). (Scheiner, 1975, S. 11)

Gute Leistungen in der Schule erhob Scheiner zur Teilnahmevoraussetzung an der Timurgemeinschaft und zeigte damit, dass sie das integrierende bzw. sogar binnendifferenzierende Potential solcher Aktivitäten nicht wahrnahm oder nicht als relevant erachtete.

Ihre aus Hoyerswerda stammende Kollegin Heidrun Lebelt sprach in ihrer zwei Jahre später verfassten Pädagogischen Lesung²⁰ davon, dass Timurarbeit eine Auszeichnung sei, und betonte:

¹⁷ Überliefert sind nur jene Pädagogischen Lesungen, die in einem mehrstufigen Selektionsprozess als für eine DDR-weite Distribution geeignet ausgewählt wurden (siehe Koch et al., 2019).

¹⁸ In der DDR wurden an die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ angebundene Freizeiteinrichtungen etabliert, in denen Freizeit- und hier vor allem Nachmittagsangebote für Kinder und Jugendliche organisiert waren.

¹⁹ Zu den Selektionsprozessen und der daraus abgeleiteten Distribution Pädagogischer Lesungen in der DDR siehe Hübner (2021).

²⁰ Diese wird von gleich zwei in der Hierarchie über der Autorin zu verordnenden Personen betreut, was einerseits als Zeichen der Vorabprüfung des hier dargelegten Wissens gewertet werden kann, gleichzeitig aber auch als Indikator

„Natürlich spielt auch die Lernleistung eine große Rolle bei der Delegierung als ‚Timurpionier‘“ (Lebelt, 1977, S. 11). Für sie waren ‚Timuraktivitäten nichts Selbstinitiiertes oder gar Spontanes, auch sie gestaltete die Teilnahme daran recht voraussetzungsreich: Sie verwies auf das „Handbuch für Freundschaftspionierleiter“ und hob hervor, dass sie einen von ihr betreuten ‚Timurhelfer befähigen wolle, „als junger Funktionär an der Schule und in der Öffentlichkeit aufzutreten“ (Lebelt, 1977, S. 12). Hierzu sei den ‚Timurpionieren die übernommene Verantwortung zu vergegenwärtigen und „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für ihre Tätigkeit“ (Lebelt, 1977, S. 12) zu vermitteln. Gleichzeitig macht Lebelt in ihren Ausführungen deutlich, dass es für die Einordnung der ‚Timurarbeit als ehrenvolle Delegation auch deren Aufwertung brauche, eine Art positive Neubesetzung – indirekt attestierte sie dem Konzept also hier eine bislang zu geringe Akzeptanz. Hier sah sie auch hinsichtlich der eigenen Tätigkeit noch Handlungsbedarf und ergänzte die bislang gesammelten Erfahrungen um entsprechende Vorsätze:

Bei der Auswahl und Gewinnung von ‚Timurhelfern werden wir im kommenden Schuljahr differenzierter vorgehen. In diesem Schuljahr sind wir weniger von den schulischen Voraussetzungen der ‚Timurhelfer ausgegangen. ‚Timurhelfer zu sein, muß aber für jeden Pionier Ansporn im Lernen werden. Wenn diese Voraussetzung gegeben ist, wird der Pionier in den ‚Timurtrupp aufgenommen. ‚Timurhelfer zu sein, muß mehr und mehr als Auszeichnung erkannt werden. (Lebelt, 1977, S. 23)

Anders als Scheiner schien Lebelt jedoch die Auffassung zu vertreten, dass es für eine solche positive Konnotation das sinnstiftende Narrativ, den Gaidarschen Gründungsmythos der ‚Timurbewegung, brauche. Deshalb empfahl sie für eine Heranführung an die ‚Timurarbeit ein (der Unterrichtsarbeit damit vorgreifendes) Kennenlernen des Jugendbuches im Rahmen von Pioniernachmittagen – was ihrer Meinung nach aber nicht notwendig eine eigene Volltextlektüre implizierte. Eine daran orientierte Entwicklung freudbetonterer Formate hielt Lebelt für die angestrebte Erhöhung der intrinsischen Motivation ebenfalls für wichtig. Hier wird neben der Dimension des materiellen Nutzens von ‚Timurarbeit die pädagogische und didaktische Intention deutlich: „Unsere ‚Timurtätigkeit muß noch mehr spielerische und romantische Elemente beinhalten (Geheimaufträge, heimliche Treffs, Überraschungen, Sketche oder andere Spiele zur ‚Timurbewegung)“ (Lebelt, 1977, S. 22).

In dieser Lesung klingt Widerspruch zwischen der organisatorischen Formalisierung und einer ausgeprägten pädagogischen Lenkung der ‚Timurarbeit auf der einen Seite und dem im Jugendbuch zentralen eigeninitiativen und selbstbestimmten Vorgehen der namensgebenden literarischen Figur auf der anderen Seite bereits an. Der Autorin der dritten Lesung war er offenbar noch stärker aufgefallen: Die Verfasserin, Pionierhausmitarbeiterin Ruth Griesbach, rückte sieben Jahre später die Frage in den Fokus, wie sich die unverändert gewünschte zentralistische Lenkung mit einer Re-Romantisierung (der Begriff *Romantik* fällt tatsächlich mehrfach – u. a. Griesbach, 1984, S. 7) verbinden lassen könnte. Sie arbeitete ausgiebig mit dem Jugendbuch, argumentierte mit ‚Timur als Heldenfigur mit „Vorbildwirkung“ (Griesbach, 1984, S. 7). Deren Herleitung bedürfe ausführlicher Arbeit mit dem Text, betonte sie. Dieser müsse dann der Brückenschlag zum aktuellen Engagement folgen. Die so motivierte Diskussion der Frage „Gibt es heute noch Pionierhelden?“ (Griesbach, 1984, S. 106) mit den von ihr betreuten Kindern habe die intendierten Einsichten herausgearbeitet: „So erkannten meine ‚Timurs, daß die ‚Timurgesetze Grundlage für unsere Arbeit sind, und jeder ‚Timur, der neu zu unserem ‚Timurstab stößt, ist bemüht, nach diesem Schwur und den Gesetzen zu handeln“ (Griesbach, 1984, S. 6-7). Die Autorin verabschiedete sich demnach nicht von der Vorstellung einer Lenkung und Anleitung der ‚Timurtätigkeit, betonte aber als einzige

für ein breites Interesse am Thema und für eine Einbindung in überinstitutionelle Netzwerke. Die beiden Betreuer sind der Kreisvorsitzende der Pionierorganisation Ernst Thälmann (und damit auch Mitglied der FDJ-Kreisleitung) und ein Mitarbeiter des Pädagogischen Kreiskabinetts von Hoyerswerda.

der drei Verfasserinnen die Freiwilligkeit dieses Engagements und schien stärker auf (relative!) Selbstorganisation zu setzen. Insofern ist es plausibel, dass sie mit den Kindern eine Art gemeinsamen Verhaltenskodex entwickelte, an den sich die Mitglieder des von ihr betreuten Timurstabes gebunden fühlen sollen – und der gleichzeitig einen ersten Einblick in die intendierten pädagogischen Verhaltensmuster bietet:

- „Wir Timurs sind unsichtbar
- Timurs denken an sich selbst zuletzt
- Wir Timurs sind Freunde aller Schwachen und Hilfsbedürftigen
- Wir sind stark, mutig und klug
- Wir verrichten die gute und nützliche Arbeit still, ohne Lärm, ohne Reklame und Angeberei.“ (Griesbach, 1984, S. 6-7).

3. 1 Motivation für das Verfassen der Pädagogischen Lesung

Alle drei hier betrachteten Lesungen konturierten die Timurarbeit in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich: In Lebelts Fall handelte es sich hierbei um die eigene Schule, während Scheiner und Griesbach aus der Sicht des Pionierhauses der Stadt argumentieren und damit die Situation in ihrem Stadtbezirk (Leipzig-Nordost – Griesbach) bzw. ihrer Stadt (Meiningen – Scheiner) in den Blick nahmen. Scheiner leitete die von ihr geleistete Erfahrungsweitergabe aus der Beobachtung ab, dass eine von einzelnen Klassen, Pionieren oder Pionierleiter*innen geleistete Timurarbeit unzureichend sei. Sie charakterisierte diese, sich auf eigene Erfahrungen berufend, als „spontan“ und „unsystematisch“ (Scheiner, 1975, S. 2) und forderte deshalb die Schaffung einer zentralen, an das Pionierhaus angebindenen Struktur. Warum dies sinnvoller sei, leitete sie nicht pädagogisch her, vielmehr belegte sie am Beispiel des eigenen Handelns statistisch, dass durch die von ihr ergriffenen zentralisierenden Maßnahmen eine signifikante Erhöhung der Timureinsätze erreicht worden sei. In der Gegenüberstellung der Ausgangssituation (1970) und der aktuellen Aktivitäten (1974) nannte sie keine Ursprungszahlen, konstatierte aber 686 Einsätze allein in einer Aprilwoche des Jahres 1974 (Scheiner, 1975). Ruth Griesbach (1984) stellte fest, dass die Timurarbeit vor dem Beginn ihrer Bemühungen „noch nicht genügender Bestandteil einer vielseitigen und interessanten Freizeitgestaltung unserer Schüler [war]. Sie wußten noch sehr wenig über die Timurbewegung [...]“ (S. 2). Dies führte die Autorin dieser Pädagogischen Lesung darauf zurück,

daß es nicht verstanden wurde, Schüler für die Timurarbeit zu motivieren oder dem Anliegen nicht die nötige Aufmerksamkeit beigemessen wurde. Das Interesse für diese schöne Aufgabe zeigte sich in den Anfängen bei 6 Pionieren aus 3 Schulen. So begann ich diese Arbeit. (Griesbach, 1984, S. 2).

Heidrun Lebelt aus Hoyerswerda begründet ihre Bemühungen in Form einer Pädagogischen Lesung ebenfalls mit einem erkannten Handlungsbedarf, allerdings war hier der Ausgangspunkt ein anderer: An ihrer Schule hatte es bis dato noch keine Timurarbeit gegeben. Die Autorin erkannte deren erzieherisches Potential und leitete daraus den Auftrag an die von ihr betreute Pionierfreundschaft ab, diese aus Anlass des 60. Jahrestages der Oktoberrevolution zu etablieren. Schnell wurde deutlich, dass sie das Narrativ bzw. das daraus abgeleitete Format vor allem als Möglichkeit sah, Aufgaben, die die Lernenden ohnehin erfüllen sollten, interessanter zu gestalten und damit aufzuwerten. Als Legitimation verwies Lebelt auf eine Schrift von Suchomlinski aus dem Jahre 1961 und zitierte diesen mit den Worten: „Ist das Alltagsleben der Schüler durchdrungen von großen Ideen, von der Romantik der Heldentaten der Arbeit, dann faßt er eine alltägliche, oft unangenehme Arbeit als selbstlosen Kampf für den Kommunismus auf.“ (zitiert nach Lebelt, 1977, S. 5 – Originalzitat: Suchomlinski, 1961, S. 234) Bei ihrer Etablierung der Pionierarbeit an der

eigenen Schule habe sie den Pionieren bewusst gemacht, „daß die Timurarbeit ihr ureigenstes Anliegen ist“ (Lebelt, 1977, S. 6) – und beschrieb damit im Grunde nicht mehr und nicht weniger als eine pädagogische Manipulationsstrategie.

3.2 Zielstellungen der Timurarbeit

Gerade in diesem Bereich tragen die Pädagogischen Lesungen signifikant zur Ausdifferenzierung des Bildes bei, wo bislang nur recht pauschale Aussagen zu den intendierten Wirkungen vorliegen. Kongruent mit in anderen Publikationen zu findenden Aussagen ordnete Autorin Lebelt (1977) die von ihr beschriebene Timurarbeit zunächst als „Beitrag zur sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 4) ein, konkretisierte dann aber wie folgt: „Die Pioniere eignen sich durch die Timurarbeit eine ganze Reihe von Verhaltensweisen und Eigenschaften kommunistischer Menschen an, z. B. gegenseitige Beziehungen im Kollektiv, sie werden erzogen zur Verantwortung, zur Disziplin, zur Selbstlosigkeit und Einsatzbereitschaft“ (S. 4-5). Zwei Jahre zuvor hatte ihre Kollegin Scheiner (1975) unter der Prämisse „Erziehung und Entwicklung sozialistischer Staatsbürger“ (S. 4) mit ähnlichen Zielsetzungen argumentiert, hierbei aber der Stärkung sozialer Kompetenzen mehr Raum gegeben. Hierzu zählte sie vor allem „Herzenswärme, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewußtsein, [...] Solidarität im Kleinen“ (Scheiner, 1975, S. 4) sowie Kameradschaftlichkeit und Zusammenhalt in der Klasse (Scheiner, 1975, S. 19). Ihre Erfahrungen und Analysen hätten bestätigt, dass Timurarbeit ein sehr wirksames Instrument sei. Bei Griesbach stand dann, in deutlichem Widerspruch zu der geforderten Re-Romantisierung, stärker die Disziplinierung der Lernenden im Fokus. Diese „Charaktererziehung“ (S. 19) vor allem die Ausformung von „Verantwortungsbewußtsein, Gewissenhaftigkeit, Freude an der Arbeit, Disziplin, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft“ (S. 3) sowie „Ausdauer, Gründlichkeit“ (S. 3). Ergänzend führte sie außerdem „kameradschaftliches Zusammengehörigkeitsgefühl“ (S. 19) ins Feld. Griesbach berichtete aus praktischer Erfahrung, dass die Bearbeitung dieser Erziehungsziele erfolgreich gewesen und eine Verbesserung der schulischen Leistungen erreicht worden sei: „Alle diese Einflüsse wirkten sich positiv auf die Lerneinstellung aus. Ein Leistungsanstieg in einzelnen Fächern war ein sichtbares Ergebnis“ (Griesbach, 1984, S. 11). Als zusätzlichen Erfolg vermeldete sie die Gewinnung eines 14-jährigen Schülers als Offiziersbewerber (Griesbach, 1984, S. 11) und deutete damit an, dass die Timurarbeit durchaus auch für die Wehrerziehung nutzbar gemacht werden konnte – weiter wurde diese Zielstellung jedoch weder in dieser noch in den anderen Pädagogischen Lesungen zum Thema ausgeführt.

Bemerkenswert ist hier, dass gerade die Autorin, die nicht explizit mit der literarischen Vorlage arbeitete, pädagogische Zielstellungen entwickelte, die stark an das anknüpften, wofür Timur und seine Freunde für jugendliche DDR-Leser*innen gestanden haben dürften: solidarisches Denken und Empathie. In der Summe illustrierten die Zielsetzungen ebenso wie die vorherigen Überlegungen zur Motivation eine Diskrepanz zwischen praktischer Umsetzung und Legitimationsnarrativ, die der Grund dafür sein könnte, warum die Lektüre des Romans in zwei von drei Fällen nicht zur Motivierungsstrategie gehörte. Die in der literarischen Vorlage ebenfalls unverkennbar angelegte Selbständigkeit sowie das von den Erwachsenen sehr stark entkoppelte Agieren wurden von keiner der Autorinnen thematisiert oder zu einem Ziel erhoben – der Wunsch nach Lenkung hatte offenbar starke Priorität.

Dass neben diesen pädagogischen und ideologischen Zielen auch praktische bearbeitet werden sollten und damit ein materieller Nutzen der Timurarbeit intendiert war, kommt in allen drei Pädagogischen Lesungen zum Ausdruck. Scheiner (1975) sprach explizit davon, „direkte Hilfe für betagte Bürger zu organisieren“ (S. 6). Griesbach (1984) benannte eine bessere Betreuung hilfsbedürftiger Bürger als zentrales Anliegen. Die vorab konturierte erzieherische Arbeit im

Rahmen der Timurbewegung wurde demnach so angelegt, dass ein realer gesellschaftlicher Nutzen entstand – man verwob beide, unterschiedlich geschickt, zu einer Win-Win-Situation: „Die Fürsorge und Betreuung unserer älteren Bürger ist für unsere Pioniere und FDJler eine schöne und dankbare Aufgabe“ (Lebelt, 1977, S. 17). Innerhalb des Spektrums möglicher bzw. realisierbarer Aufgaben hatte die besagte Unterstützung von Senior*innen für alle Autorinnen eine hohe Priorität. In allen drei Lesungen finden sich ausführliche Überlegungen zu den Themen praktische Hilfe für ältere Menschen – Geburtstagsrunden oder Ausflüge mit Senior*innen – Kulturprogramm für Senior*innen (u. a. im Klub der Volkssolidarität). Offenbar war ein solcher Schwerpunkt der Timurarbeit über den gesamten hier betrachteten Zeitraum hinweg überregionaler Konsens, wobei man die Hilfen für andere Menschen jedoch nicht ausdrücklich auf die Senior*innen begrenzte. Scheiner (1975) verwies pauschaler auf „hilfebedürftige Bürger“ (S. 19), Lebelt (1977, S. 17) betonte, dass auch Hilfe in der eigenen Familie zu den Aufgaben von Timurhelfern gehöre. Als weitere mögliche Tätigkeitsfelder von Timurhelfer*innen wurden genannt: Nachbarschaftshilfe im eigenen Wohnhaus, die Unterstützung für berufstätige Mütter und von Familien, deren Väter bei der NVA oder an der Drushba-Trasse im Einsatz waren, Alltagshilfe für kinderreiche Familien. Im letzten Fall wäre es naheliegend, Bezüge zur Romanvorlage herzustellen, was jedoch in den Lesungen ausbleibt. Bei Scheiner und Griesbach schloss die Unterstützung auch eigene Mitschüler*innen ein, ebenso jüngere Pioniere und Kindergartenkinder (Griesbach, 1984) bzw. Kleinkinder (Scheiner, 1975). „Hilfe denen, die ihrer bedürfen“ könnte man das so propagierte Prinzip zusammenfassen. Darüber hinaus wurde ein Tätigkeitsfeld konturiert, das eher dem Bereich „Dienst am Gemeinwohl“ zuzuordnen ist, also keine konkrete Zielgruppe adressierte: Grünflächenpflege, Altstoffsammlungen, Aufräum- oder Reinigungsarbeiten im Wohngebiet und dergleichen mehr – ein umfangreicher, aber wenig romantischer Aufgabenkatalog, der dann wiederum nur sehr begrenzte Rückbezüge auf das literarische Vorbild erlaubte.

3.3 Welche Methoden wurden explizit beschrieben und damit zur Nachahmung empfohlen, um die Timurarbeit zu stärken bzw. auszubauen?

Die von den Autorinnen in ihren Pädagogischen Lesungen dargelegten und damit empfohlenen Methoden bezogen sich auf drei Handlungsebenen: die Etablierung von Organisationsstrukturen für die Timurarbeit, Konzepte bzw. Methoden, die sich in der praktischen Umsetzung bewährt hatten, und Methoden, die der Erfolgskontrolle dienten. In den allgemeinen organisatorischen Bereich fiel der Aufbau von Unterstützungsstrukturen. Diesbezüglich beschrieben die Lesungen eine Einbettung in ein breites Unterstützer*innennetzwerk und dessen Relevanz für das Gelingen der Timurarbeit.

Organisationsstrukturen

Auf der strukturellen Ebene argumentierten die Autor*innen mit den bereits etablierten, in ihrer aktuellen Ausformung nur noch begrenzt an den Roman angelehnten Konzepten Timurzentrale, Timurstab und Timurhelfer (u. a. Lebelt, 1977, S. 2), für deren konkrete Ausgestaltung sie detaillierte Anleitungen bereitstellen.²¹ So wurde beispielsweise erläutert, wie die Bildung eines

²¹ So erläutert u. a. Lebelt (1977): „Von den Timurhelfern werden die aktivsten Pioniere für den Timurstab vorgeschlagen. Der Timurstab wird zu Rätewahlen berufen. Der Vorsitzende des Timurstabes ist Mitglied der erweiterten Timurzentrale der Pionierfreundschaft. Die Timurhelfer einer Pioniergruppe bilden den Timurtrupp“ (S. 7). Darauf aufbauend beschreibt sie die Berufung der Timurzentrale durch den Freundschaftsrat („die aktivsten Timurhelfer“ – Lebelt, 1977, S. 7) und die konkrete Arbeit: „Aufträge sind entsprechend der Altersstufe zu erteilen, deren Erfüllung zu kontrollieren und vor dem Freundschaftsrat Rechenschaft abzulegen. Der Timurstab berät mit

Timurstabes konkret verläuft, dass der Timurstern dazu diene, die Zugehörigkeit von Schüler*innen zu einem Timurstab zu visualisieren; und weiterhin wurde erklärt, dass es Aufgabe der Timurzentrale sei, die Aufträge für die Timurarbeit zu definieren und unter den Helfer*innen zu verteilen. Dabei erweist sich, dass die Autorinnen, abhängig von ihrer beruflichen Perspektive, die feststehenden Begrifflichkeiten unterschiedlich inhaltlich unterfütterten. Für Lehrerin Lebelt (1977) die in den Strukturen der eigenen Schule dachte, war der Timurstab ein Zusammenschluss von Schüler*innen, die vom Gruppenrat einer Klasse nominiert wurden. Pionierleiterin Griesbach (1984) definierte die Bildung eines Timurstabs als schulübergreifende Struktur, basierend auf der Delegation je eines Pioniers aus dem Freundschaftsrat einer Schule, „um über ihn die Timurbewegung in die Schulen hineinzutragen“ (S. 2). Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass zwar die Terminologie, nicht aber das den Begriffen zugeordnete Format klar definiert und in pädagogischen Anleitungen festgeschrieben war. Vielmehr konnten die Pädagog*innen ein Set an eingeführten Begriffen offenbar recht individuell ausgestalten. Dies spricht erneut für eine Abwesenheit zentraler Vorgaben in diesem Bereich.

Unterstützungsnetzwerke

Darüber hinaus wurde von den Autorinnen betont, dass der systematische Aufbau von Unterstützungsnetzwerken das Finden von Arbeitsaufträgen und deren Durchführung erleichtert habe. Vor allem trugen sie zur Erhöhung der Akzeptanz bei. Immer wieder wird dabei deutlich, dass eine automatische Befürwortung und Unterstützung von Timur-Aktivitäten weder in der Bevölkerung noch DDR-Institutionen selbstverständlich war, wie eine der beiden Pionierhausmitarbeiterinnen berichtete: „Nicht überall ist die öffentliche Meinung über die Arbeit der Timurs positiv. Manchmal klopfen die Timurs an Türen älterer Bürger, aber sie werden zurückgewiesen, auch einzelne Eltern zeigen dafür noch zu wenig Verständnis“ (Griesbach, 1984, S. 10). Ihre Kolleginnen beklagten ebenfalls, die von den Kindern und Jugendlichen unterbreiteten Angebote hätten bei den Hilfebedürftigen keine gute Akzeptanz. Wo man sich aktive Anfragen von Hilfesuchenden gewünscht hätte, bedurfte es aktiven Networkings seitens der Pädagog*innen, um Arbeitsaufträge für die Timurhelfer*innen zu organisieren. Man nahm Kontakt mit dem Wohnbezirksausschuss auf, unterzeichnete einen Kooperationsvertrag mit dem VEB Städtische Dienstleistungen über die Pflege bestimmter Grünflächen, nahm an Zusammenkünften von Wohnbezirksausschüssen (WBA) und Gruppen des Demokratischen Frauenbund Deutschlands (DFD) teil, verteilte Flugblätter in Hauseingängen und veröffentlichte Aufrufe in der Tagespresse. Lehrerin Lebelt (1977) betonte gleich mehrfach, dass sie mit einiger Mühe Kontakte zu den Kreisleitungen von Pionierorganisation und Freier Deutscher Jugend (FDJ), zur Volkssolidarität, zum Wohnbezirksausschuss der Nationalen Front, zum DFD und den Elternhäusern ihrer Schüler*innen aufgebaut habe. Später berief sie sogar Beratungen ein, an denen der Kreissekretär Volkssolidarität, ein Mitglied der SED-Kreisleitung, der Leiter und Mitglieder der Hausgemeinschaftsleitung eines Seniorenheims im Stadtteil, die Leiterin des Klubs der Volkssolidarität und die Leiterin einer Kita teilgenommen hätten. Erst auf diese Weise sei es ihr gelungen, die Timurarbeit so zu organisieren, dass ein hinreichend umfangreiches Aufgabenspektrum zu Verfügung gestanden habe (Lebelt, 1977) – eine Erfahrung, die von ihr offenbar als auch für Kolleg*innen hilfreich und also allgemein relevant erachtet wurde. Der praktische Bedarf nach Unterstützung scheint also weniger groß gewesen zu sein, als in den bisherigen Betrachtungen zum Thema Timurarbeit in der DDR attestiert wurde. Diese Bestandsaufnahme spricht zudem dafür, dass die damit verbundenen Erziehungsziele der

dem Gruppenrat, wer Timurhelfer werden kann, und legt die Aufgaben für die Mitglieder der Timurtruppe fest.“ (Lebelt, 1977, S. 7-8).

maßgebliche Mehrwert und damit auch die Haupttriebkraft hinter der in den Pädagogischen Lesungen illustrierten Timurarbeit sind.

Die praktische Umsetzung der Timurarbeit

Hinsichtlich der bei der Realisierung der praktischen Timurtätigkeiten zum Einsatz kommenden Methoden fällt auf, dass es kaum Doppelungen der Empfehlungen zwischen den Lesungen gibt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Autorinnen der späteren Lesungen zur Kenntnis nahmen, was im Rahmen der früheren Pädagogischen Lesungen zum Thema bereits empfohlen wurde. Dies wäre eine Qualität des innerkollegialen Austauschs, die sich bei Pädagogischen Lesungen zu anderen Themen nicht erkennen ließ – hier scheint es üblich gewesen zu sein, vor allem die offiziellen Publikationen (Handbücher, Lehrpläne, Unterrichtshilfen) zur Kenntnis zu nehmen, was die Gefahr von Wiederholungen empfohlener Inhalte barg (siehe u. a. Koebe, Lanz, Henneberger & Decker, 2022). Eine systematische Betrachtung Pädagogischer Lesungen unter der Frage, inwiefern die Autorinnen einander inspirierten, erweist sich damit einmal mehr als reizvolles Desiderat. In der Summe präsentierten die hier betrachteten Pädagogischen Lesungen eine ganze Palette unterschiedlicher Methoden, von denen die am ausführlichsten beschriebenen kurz genannt seien:

- Die Etablierung eines Terminkalenders mit DDR-Feiertagen als Grundlage für die Aktion „Timurhelfer sagen Danke“;
- Ein Timurbriefkasten, in dem Interessent*innen Unterstützungsgesuche hinterlassen, die dann von der Timurzentrale gesammelt, koordiniert und vergeben wurden (auch hier eine explizite Reaktion auf einen Mangel an Arbeitsaufgaben);
- Eine feste Kooperation mit dem „Klub der Volkssolidarität“, um darüber die regelmäßige Präsentation von Kulturprogrammen und Wandzeitungen im Klub zu verabreden (also Aktivitäten jenseits des klassischen Timur-Aufgabenspektrums);
- Gespräche mit Vertreter*innen der Eltern- und der Großelterngeneration als Format, das die Sensibilität für die Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe anderer Generationen erhöhte (als ein die Arbeit begleitendes Format konzipiert);
- Eine systematische Auswahl sogenannter Timurobjekte durch die zuständige Schule, in denen dann fortlaufend auf Unterstützungsbedarf geprüft wird;
- Timurkonferenzen als Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs, ggf. unter Einbeziehungen von Mentor*innen aus der FDJ;
- Die Etablierung einer „Pionierstafette Roter Oktober“, über die die Aufgabenerfüllung koordiniert und Kooperationen verbessert wurden;
- Der Timuralarm als Möglichkeit einer recht spontanen Veranlassung von Aktivitäten (hier wurde die Absicherung auch in den Ferien ausführlich erläutert);
- Erfahrungsaustausch mit Timurstäben anderer Kreise und insbesondere mit einem anderen Pionierhaus.

Es fällt auf, dass die Erfahrungsweitergabe den Fokus auf die Anforderungen *Beschaffung von Arbeitsaufgaben* legte – ein weiteres Indiz dafür, dass man diese als Dreh- und Angelpunkt erfolgreicher Timurarbeit erachtete und sich diese nicht aus naheliegenden Notwendigkeiten ergaben. Didaktisch-methodische Empfehlungen bezüglich des Erreichens der identifizierten Erziehungsziele finden sich lediglich im Bereich *Organisation von Erfahrungsaustausch*, von dem man

sich neue Ideen und auch eine vertiefte inhaltliche Reflexion der mit dem Format verbundenen Ideale erhoffte.

Qualitative und quantitative Bewertung

Die Frage, wie sich der Erfolg von geleisteter Timurarbeit beziffern lässt, spielte in der Pädagogischen Lesung von Griesbach (1984) kaum eine Rolle; in der von Lebelt (1977) wurde sie als ein Aspekt neben mehreren betrachtet. Bei Scheiner (1975) dagegen nahm sie den schon erwähnten beträchtlichen Raum ein und kann als ein Schwerpunkt der Lesung gelten. Lebelt setzte hier vor allem auf die Dokumentation von Helfer*innen und Timurtaten in sogenannten Timurheften und auf Karteikarten,²² die dann öffentlich vorgestellt wurden. Außerdem präsentierte sie ein facettenreiches Anreiz- und Belohnungssystem, das vom Lehrerlob über Stempel im Pionierausweis bis zur Ausstellung vorbildlicher Timurhefte auf der Schulmesse reichte. Auch eine gute Öffentlichkeitsarbeit war ein maßgebliches Instrument, wobei die Popularisierung innerhalb der eigenen Schule, aber auch einschlägige Berichte in Tagespresse und Pionierzeitung „Trommel“ gleichermaßen zur Wertschätzung für Geleistetes und zur Aufwertung der Idee beitrugen.

Ihre Kollegin Scheiner (1975) berichtete von der Etablierung eines umfangreichen Planungs-, Kontroll- und Bewertungssystems, dessen systematische Verankerung ihr zentrales Anliegen war: „Für die Einschätzung hat sich der Zentrale Timurstab [...] qualitative und quantitative Kriterien erarbeitet“ (Scheiner, 1975, S. 14). Grundlage für diese sei ein sogenannter Jahresarbeitsplan (Scheiner, 1975, S. 29-30), der u. a. eine Übersicht über hilfsbedürftige Bürger*innen, Vereinbarungen der Schulen über Betreuung bestimmter Bürger*innen, Monatspläne für den Klub der Volkssolidarität und einen vom Zentralen Timurstab erarbeiteten Übersichtsplan für die ganze Stadt enthielt. Darin abgebildet waren die „Einzugsbereiche [...] der Schulen und ein exakter Einsatzplan“ (Scheiner, 1975, S. 30). Neben Sitzungen des Zentralen Timurstabes gab es auch regelmäßige Stabssitzungen an den Schulen, in denen neben einer Gewinnung neuer Timurhelfer*innen auch eine Bewertung der jeweils jüngsten Aktivitäten besprochen wurde: „Zur exakten Auswertung und Kontrolle werden die Leistungsnachweise der Timurpioniere weitergeführt“ (Scheiner, 1975, S. 30). Befragungen im Rahmen von Hausbesuchen bei betreuten Bürger*innen waren nach Auffassung von Scheiner ebenfalls ein adäquates Kontrollinstrument, da es der Evaluierung „innerhalb und außerhalb der Schule“ (Scheiner, 1975, S. 20) bedurft habe. Für den Fall einer positiven Bewertung der Arbeit stand auch hier ein komplexes Prämierungssystem bereit – das Spektrum reichte vom Lob vor der Gruppe über die Verleihung eines Wettbewerbsabzeichens oder der Medaille für vorbildliche Solidarität bis hin zur Fahrt mit dem Freundschaftszug in die damalige Sowjetunion.

4. Fazit

Der Umstand, dass alle hier betrachteten Pädagogischen Lesungen aus einem attestierten Defizit heraus verfasst wurden, spricht dafür, dass die Umsetzung des Konzeptes Timurarbeit auch noch in der Spätphase der Realisierung hinter den politischen und pädagogischen Intentionen zurückblieb. Die Texte liefern selbst Anhaltspunkte dafür, warum die offenbar überdurchschnittliche Popularität des den Impuls liefernden Jugendbuches nicht ausreichte, um ein stark intrinsisch motiviertes, gesellschaftlich wirksames Netzwerk von jungen Helfer*innen zu etablieren. Es wird deutlich, dass man die literarische Vorlage nur begrenzt als sinn- und motivationsstiftendes Narrativ einsetzte – offenbar wurde die DDR-Timurbewegung stark vom

²² Hierbei wurden in einer sog. Timurkartei Karten gesammelt, in denen „die Timurstäbe zum Abschluß einer jeden Etappe der Timurleistungen der Pioniere“ einschätzten (Lebelt, 1977, S. 24).

namensgebenden Narrativ entkoppelt und so dieser Herleitbarkeit beraubt.²³ Ein maßgeblicher Grund dafür scheint gewesen zu sein, dass sich die ostdeutsche Ausformung des Formats deutlich von der im Roman unterscheidet – und man diese Unterschiede für essentiell hielt. Eine so selbstbestimmte und von der Erwachsenenwelt unabhängige Initiative hätte Sinn ergeben, wenn a) ein intendierter materieller Nutzen der Hilfe im Vordergrund gestanden hätte und b) ein Grundvertrauen in den pädagogischen Wert kindlicher Selbstorganisation bestanden hätte. Die Pädagogischen Lesungen zeigen jedoch deutlich, dass die primäre Motivation der darin konturierten Timurarbeit in der Bearbeitung von Erziehungszielen im Kontext der „Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten“ bestand, die man nicht ohne starke Lenkung realisieren zu können glaubte. Man befüllte die vom Roman vorgegebene Terminologie, darunter Begriffe wie *Timurtrupp* und *Timuralarm*, mit eigenen organisatorischen Lösungen und bemühte sich auf mehreren Handlungsebenen um eine intensivere Umsetzung des Formats:

1. Durch Anstrengungen bezüglich der offenbar nicht als Selbstläufer funktionierenden Beschaffung von Arbeitsaufträgen für Timurhelfer*innen – was in ein Aufgabenspektrum mündete, das mit der literarischen Vorlage nur noch teilweise Berührungspunkte hatte und nicht einmal mehr den Hauch von Abenteuer und Geheimnis in sich trug (Grünflächenpflege, Wandzeitungen für den Seniorenklub etc.). Dass dies wiederum den Anreiz einer Beteiligung an den Aktivitäten kaum gesteigert haben dürfte, wurde von den Autorinnen der Pädagogischen Lesungen nicht thematisiert.
2. Durch die Etablierung von Mechanismen für eine Erfolgskontrolle und ein differenziertes Belohnungssystem – beide darauf ausgerichtet, auf sehr unterschiedlichen Ebenen Anreize für eine engagierte Umsetzung von Timuraufgaben zu schaffen, die das Konzept selbst in der in den Lesungen thematisierten Ausprägung eben nicht bereit hielt.
3. Durch Einbindung der Timurarbeit in überinstitutionelle Netzwerke – eine Organisation von Unterstützung jenseits der eigenen Schule oder des eigenen Pionierhauses also –, die nicht nur andere Pädagog*innen in die Pflicht nahmen. Hier wurde somit ein Verständnis von Erziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe sichtbar, die man in verschiedensten Bereichen verankerte, auch im Dienste einer starken Lebensweltorientierung.

Methodische Vorschläge, die die Pädagogischen Lesungen unterbreiteten, bezogen sich vor allem auf die Organisation der Timurstrukturen und der Einsätze sowie auf Kontrolle und Belobigung. Erläuterungen der Umsetzungsmethodik, d. h. der didaktischen Ausgestaltung der Einsätze selbst bzw. zu deren Anreicherung oder Aufwertung durch spielerische oder geheimnisvolle Elemente, fanden in den hier betrachteten Lesungen keinen Raum.

Die geschilderte intensive Netzwerkarbeit macht deutlich, dass der Bedarf an Timureinsätzen im sozialistisch-realistischen Lebensalltag weniger groß war als allgemein attestiert. Die Pädagoginnen standen ganz unverkennbar vor dem Dilemma, ein Konzept aus pädagogischen Gründen realisieren zu wollen, das in der Praxis wenig Anklang fand und wohl auch nur begrenzt einen konkreten Bedarf adressierte. Die in den Fokus gerückte Hilfe für ältere Menschen war hier wohl das natürlichste Desiderat und sicher auch eine vergleichsweise befriedigende Aufgabe, allerdings eben von Erwachsenen mitorganisiert und in der Umsetzung intensiv kontrolliert.

²³ Inwieweit der eingangs skizzierten Begeisterung für die Romanhandlung auch eine Bestärkung durch un gelenktes Aufgreifen (z.B. spielerische Adaption) durch die jungen Rezipient*innen folgte, wäre spannend zu wissen, ließ sich aber anhand der überlieferten Quellen bislang nicht rekonstruieren. Insofern bleibt notwendig auch die Frage offen, welchen Einfluss private Rezeptionsprozesse auf die hier konstatierte Entkopplung der pädagogisch gelenkten Umsetzung vom Narrativ hatten bzw. hätten haben können.

Im zeitlichen Verlauf zeigt sich eine interessante Schwerpunktverlagerung, in der eine sehr formalistische Motivationsstrategie – über Erfolgsindikatoren und deren systematische Erfassung – den Auftakt bildete, im Laufe der Entwicklung jedoch einem stärkeren Bemühen um intrinsische Motivation Platz machte. Hier gerieten der literarische Text und sein diesbezügliches Potential wieder stärker in den Blick, ohne dass man das eingangs konturierte Dilemma, dass eine tatsächliche Adaption andere Aufgaben und eine Verabschiedung von der starken Lenkung bedeuten würde, tatsächlich auflösen konnte. Vor allem die in den 1980er Jahren entstandene Lesung machte den Anspruch deutlich, der starken Versachlichung und damit sinkenden Attraktivität durch veränderte Ausgestaltung entgegenzuwirken. Die Ansprüche, die Timureinsätze wieder direkter an das Narrativ zu koppeln, eine selbständigere Umsetzung zu ermöglichen und dem Wunsch nach autonomem Agieren mehr Raum zu geben, verblieben jedoch auf der Ebene der pädagogischen Konzeption – eine Übertragung in die Gestaltung der Timureinsätze selbst scheint nicht gelungen zu sein, soweit sich dies aus den dargelegten Überlegungen der Fachkräfte erkennen lässt.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Baumgarten, R. & Peters, H. (1976). *Die bewusstseinsbildende Rolle der sowjetischen Kinderliteratur und Probleme ihrer ausserunterrichtlichen Vermittlung, untersucht an ausgewählten Werken der sowjetischen Schriftsteller Arkadij P. Gajdar und Leonid Panteleev*. Dissertation. Universität Greifswald.
- Bolz, A., Lund, J. & Poster, W. (2009). *Die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ in der DDR. historische und theoretische Reminiszenzen*. Berlin: Helle Panke.
- Bussewitz, W. (1980). *Die sowjetische Kinder- und Jugendliteratur – ihr nationalliterarischer Anspruch und Entwicklungstendenzen in der Gegenwart*. Potsdam: Pädagogische Hochschule Karl Liebknecht.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2019). *Früher waren die Häuser grau und die Menschen bunt... Zeitzeugeninterviews mit Menschen aus Forst (Lausitz)*. Verfügbar unter: https://forst-stadtentwicklung.de/wp-content/uploads/sites/122/2020/09/e-Book_Früher-waren-die-Häuser-grau-und-die-Menschen-bunt.pdf
- Dietrich, G. (2019). *Kulturgeschichte der DDR* (2., durchgesehene Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hartmann, A. (1988). Sowjetliteratur im pädagogischen Prozeß: »Ethik in Aktion«. In K. R. Scherpe & L. Winckler (Hrsg.), *Frühe DDR-Literatur. Traditionen, Institutionen, Tendenzen* (S. 46–61). Berlin: Argument-Verlag.
- Hübner, R. (2021). *Beurteilung und Popularisierung der Pädagogischen Lesungen in der DDR*. Baltmannweiler: Schneider.
- Kludas, R. (1978). Timurhilfe ist mehr als Kohletragen. *Pionierleiter. Organ des Zentralrates der FDJ für Funktionäre in der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“*, 4, S. 6.
- Koch, K., Koebe, K., von Brand, T. & Plessow, O. (2019). Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle der Pädagogischen Lesungen an der Universität Rostock*, 1 (1), S. 1–19. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002727
- Koebe, K., Lanz, J., Henneberger, A. & Decker, C. (2022, im Druck): Zwischen „allumfassender Sorge für unsere Kinder“ und der Erziehung zur „Liebe zur Arbeit“ – DDR-Patenbrigaden und ihre Rolle in der Volkbildung von 1955 bis 1989.
- Laske, K. (2009). Die Timur-Bewegung. *Freitag. Die Wochenzeitung*. Verfügbar unter: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-timur-bewegung>
- Mattkay, H. (1978). Timurhilfe 1950. *Pionierleiter. Organ des Zentralrates der FDJ für Funktionäre in der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“*, 18, S. 11.
- Seegers, L. (2014). DDR. In *Metzlers Lexikon Moderner Mythen. Figuren, Konzepte, Ereignisse* (S. 85-87). Stuttgart: Metzler.
- Stadelmann, S. (2016). Timur. Sowjetische Kinder und der Krieg um das Gute. In A. Denzel, S. Grüner & M. Raasch (Hrsg.), *Kinder und Krieg. Von der Antike bis in die Gegenwart* (S. 151–175). Oldenburg: De Gruyter.
- Stoff, I. (2013, 19. April). „Als Timurhelfer klingelten wir bei den Omas“. *Märkische Oderzeitung*, S. 1. Verfügbar unter: https://www.moz.de/lokales/beeskow/_als-timurhelfer-klingelten-wir-bei-den-omas_-48243626.html
- Timurkonferenz (1978). *Deutsche Lehrerzeitung*, 8, S. 6.
- Timurs sollen überall wirken (1978). *Deutsche Lehrerzeitung*, 15/16, S. 12.
- Unterrichtsbeginn nach erlebnisreichen Ferien (1983, 16. Mai). *Neues Deutschland*, S. 2.
- Weidner, W. & Senf, H. & Asch, H. & Polzin, J. (Hrsg.) (1961). *Handbuch des Pionierleiters: eine pädagogisch-methodische Anleitung für Pionierleiter und Helfer der Jungen Pioniere*. Berlin: Verlag Neues Leben.
- Weinkauff, G. & Seifert, M. (2006). *Ent-Fernungen. Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945*, Bd. 1., München: Iudicium.
- Wierling, D. (2002). *Geboren im Jahr Eins. Der Jahrgang 1949 in der DDR. Versuch einer Kollektivbiographie*. Berlin: Links Verlag.
- Wilhelmi, J. (1983). *Jugend in der DDR. Der Weg zur „sozialistischen Persönlichkeit“*. Berlin: Holzapfel.
- zeitclicks. (n.d.). *Mike*. Verfügbar unter: <https://www.zeitclicks.de/ddr/zeitclicks/zeit/alltag/jetzt-erzaehle-ich-3/mike/>

Internetquellen:

- Timur und sein Trupp* (Band) (n.d.). Verfügbar unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/Timur_und_sein_Trupp_\(Band\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Timur_und_sein_Trupp_(Band))
- Timur und sein Trupp – Timur and his squad* (n.d.). Verfügbar unter: https://de.qaz.wiki/wiki/Timur_and_His_Squad

Timur auf Abwegen (1985). Ein Fernsehspiel von Gisela Schwarz-Marell und Karlheinz-Rahn (n.d.). Verfügbar unter:
<http://www.fernsehenderddr.de/index.php?script=dokumentationsblatt-detail&id1=13874>

Pädagogische Lesungen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv: Archiv der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Pädagogische Lesung 3804, Griesbach, R: Erfahrungen und Probleme der Timurbewegung im Stadtbezirk Leipzig-Nordost und Wirksamkeit des zentralen Timurstabes am Haus der Jungen Pioniere „Wolodja Dubinin“: Sein Beitrag zur kommunistischen Persönlichkeitsentwicklung, 1984.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv: Archiv der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Pädagogische Lesung 3804, Lebelt, H: Die Entwicklung der Timur-Bewegung: Ein Beitrag zur Vervollkommnung der kommunistischen Erziehung; dargestellt an Ergebnissen und Problemen der Arbeit n der POS „Pablo Neruda“, Hoyerswerda, 1977.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv: Archiv der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Pädagogische Lesung 3804, Scheiner, B: Die Timur-Bewegung durch das Kreispionierhaus Meiningen: Dargelegt an Erfahrungen des Zentralen Timurstabes am Kreispionierhaus, 1975.

Über die Autor*innen:

Tilman von Brand ist Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur am Institut für Germanistik an der Universität Rostock.

Kristina Koebe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen der Universität Rostock.

Impressum

Die *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* (ISSN 2627-9568) wird herausgegeben von Prof. Dr. Katja Koch und Prof. Dr. Tilman von Brand. Die einzelnen Ausgaben sind online und kostenlos zu beziehen über www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe.

Redaktion: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand, Prof. Dr. Oliver Plessow, Dr. Kristina Koebe

Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Astrid Müller (Hamburg), Prof. Dr. Birgit Werner (Heidelberg), Prof. Dr. Stephan Ellinger (Würzburg), Prof. Dr. Dieter Wrobel (Würzburg), Prof. Dr. Ute Geiling (Halle), Prof. Dr. Sebastian Barsch (Kiel)

V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand

Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Zitation – auch in Auszügen – nur unter Nennung der Onlinequelle. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen
August-Bebel-Straße 28
18055 Rostock
www.pl.uni-rostock.de