

Eva Binder, Universität Innsbruck, Österreich

Magdalena Kaltseis, Universität Innsbruck, Österreich

Geograf globus propil als Beitrag zur Förderung der Lerner*innenautonomie in der Schule

Since the 1970s, learner autonomy has been a widespread and popular concept in education. This term generally involves helping learners become more independent in their learning process and taking responsibility for their own learning. Notwithstanding this positive attempt to improve learners' independence and strengthen their personal responsibility, promoting learner autonomy is far from being self-evident in today's foreign language classroom. The current article, therefore, takes a closer look at learner autonomy and summarizes the main suggestions for fostering learner autonomy provided in the research literature. Subsequently, the film *The Geographer drank his globe away* is discussed as a cinematic approach to learner autonomy. In the final section, ideas are presented on how to develop learner autonomy in the foreign language classroom with the help of the film.

Keywords: learner autonomy, cinema, Russian language pedagogy, Geograf globus propil

1. Einleitung

Invité à l'attention, le professeur doit être essentiellement celui qui oriente. [...] Invité à l'autonomie, l'étudiant doit être celui qui ne refuse pas les implications de cette liberté accrue. (Châlon, 1970, 4)

Das Verständnis von Autonomie als Übertragung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit an die Lernenden wurde in ihren Anfängen in den 1970er-Jahren von Yves Châlon, dem „father of autonomy in language learning“ (Benson, 2001, 8), als „wilde Pädagogik“ (pédagogie sauvage) bezeichnet. Bis heute scheint diese Metapher nichts an ihrer Aktualität verloren zu haben, da trotz zahlreicher in den letzten Jahrzehnten erschienener Publikationen und Forschungsarbeiten die Förderung von Lerner*innenautonomie noch keine Selbstverständlichkeit ist. Trotzdem kann gegenwärtig von einer positiven Entwicklung in Richtung Unterstützung von Autonomie beim Lernen gesprochen werden, da in den



derzeitigen Bildungsstandards aufgrund der Kompetenz- und Handlungsorientierung die Verantwortung für das Lernen bei den Lernenden verankert wird (vgl. Wiesner & Schreiner, 2020, 319).

Der vorliegende Aufsatz liefert einen weiteren Beitrag zur bisherigen Forschung, wobei insbesondere die Verbindung zwischen schulischer und außerschulischer Förderung von Lerner*innenautonomie im Fokus steht. Nach einem Überblick über die in der Forschungsliteratur formulierte Definition von Lerner*innenautonomie und die Möglichkeiten ihrer Förderung wird erläutert, warum der Film *Geograf globus propil* als positives Beispiel für die Entwicklung von Lerner*innenautonomie gesehen werden kann. Am Ende des Beitrags werden schließlich Ideen präsentiert, wie die Rezeption des Films mit Schüler*innen dazu beitragen kann, die Lerner*innenautonomie zu fördern.

2. Lerner*innenautonomie: Entstehung und Definition des Begriffs

Autonomie ist ursprünglich ein philosophisches Konzept, das häufig mit Demokratie und (individueller) Freiheit in einer liberalen Gesellschaft in Verbindung gebracht wird (vgl. Benson, 2008, 17; Huang & Benson, 2013, 8; Raya & Vieira, 2021, 5). Auch für das Lernen spielt Autonomie eine große Rolle und die Frage, wie autonom bzw. volitional Lernen sein soll, hat über die letzten Jahrhunderte bereits zahlreiche große Denker*innen, darunter Galileo Galilei, Immanuel Kant und Jean-Jacques Rousseau, beschäftigt (vgl. Benson, 2001, 24). Heute wird die Bedeutung von Autonomie immer wieder in Zusammenhang mit der Entwicklung des lebenslangen Lernens (*life-long learning*) hervorgehoben (vgl. Raya & Vieira, 2015, 18), da Autonomie als die Fähigkeit gesehen wird, selbstbestimmt und aus eigenem Willen zu handeln (vgl. Ryan et al., 2019, 90) und dabei das eigene Lernen zu steuern (*manage*) (vgl. Raya & Vieira, 2021, 5).

Die Idee von Autonomie beim Sprachenlernen und somit der Begriff der Lerner*innenautonomie (*learner autonomy*) ist in den späten 1960er-Jahren (vgl. Benson, 2001, 15) bzw. Anfang der 1970er-Jahre (vgl. Bliidi, 2017, 1) entstanden. Die bis heute am häufigsten zitierte Definition von *learner autonomy* stammt von Henri Holec, dem Leiter¹ des *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* (CRAPEL) an der Universität de Nancy. Er beschrieb Lerner*innenautonomie als „the ability to take charge of one's own learning“ (Holec, 1981, 3 zitiert nach Bliidi, 2017, 10). Unter diesem Schlüsselsatz, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, verstand Holec in erster Linie die

¹ Henri Holec hat die Leitung von CRAPEL 1972 nach dem Tod von Yves Châlon übernommen.

Möglichkeit für Lernende, selbst Lernziele und -inhalte zu definieren, Lernmaterialien auszuwählen und den eigenen Lernprozess überwachen zu können. Holec forderte somit ein Umdenken in Richtung selbstgesteuertes Lernen (*self-directed learning*) und bis heute sind seine Publikationen zur Lerner*innenautonomie sehr einflussreich (vgl. Murray, 2014, 233; Raya & Vieira, 2015, 19; Bliidi, 2017, 2; Raya & Vieira, 2021, 1).

Holecs Definition von Autonomie ist Mitte der 1970er-Jahre mit dem damals populär gewordenen *self-access language learning* entstanden, ergo in einem Kontext, in dem erwachsene Lernende selbstständig durch direkten Zugang zu Materialien in der Zielsprache eine Sprache lernen (vgl. Murray, 2014, 5; Raya & Vieira, 2021, 3). Das erklärt auch, warum die soziale Dimension des Lernens, die insbesondere für das Sprachenlernen und den schulischen Kontext relevant ist, in Holecs Definition außer Acht gelassen wird. Wie jedoch Wigfield et al. (2019, 443) festhalten, ist Lernen selbst eine soziale Aktivität, und tatsächlich wird heute die soziale Komponente als ein Schlüsselfaktor für die Entwicklung von Autonomie angesehen (vgl. Benson, 2001; Van Lier, 2004; Benson & Cooker, 2013; Murray, 2014; Little et al., 2017; Ryan et al., 2019).

Die Bedeutung des sozialen Faktors für das Lernen wurde maßgeblich von Arbeiten aus der Entwicklungspsychologie beeinflusst, allen voran von Lev Vygotskij (1935, 42) und der von ihm beschriebenen „Zone der proximalen Entwicklung“ (*зона ближайшего развития*). Letztere stellt eine zukünftige (Weiter)Entwicklung eines Kindes dar, die unter Aufsicht oder in Zusammenarbeit mit anderen erfahrenen Personen bzw. *peers* (*сотоварищи*) erfolgt:

Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемого с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами.

Die Zone der proximalen Entwicklung eines Kindes beschreibt die Differenz zwischen dem tatsächlichen Entwicklungsstand des Kindes, der durch jene Aufgaben bestimmt wird, die es selbstständig löst, und dem möglichen Entwicklungsstand des Kindes, der durch jene Aufgaben bestimmt wird, die es unter Anleitung von Erwachsenen und in Zusammenarbeit mit kompetenteren Altersgenossen löst.²

² Falls nicht anders angegeben, stammen die deutschen Übersetzungen von den Autorinnen

Genau in dieser Zusammenarbeit, in Teamfähigkeit sowie in der Bereitschaft zur Interaktion besteht laut Schmenk (2012, 82–83) die soziale Dimension von Autonomie. Sie führt daher den Begriff der „sozialen Autonomie“ ein und kritisiert, dass sich bisherige Definitionen von Autonomie zu stark auf das Individuum und die *Selbstbestimmung* konzentriert hätten (siehe auch Abschnitt 2.1). Ihr zufolge seien jedoch insbesondere im (Fremd-)Sprachenunterricht die „Fähigkeit zu *Mitbestimmung*“ sowie die Mitsprache essentielle Bestandteile im Prozess zur Förderung von Autonomie in Gruppen, indem die einzelnen Mitglieder „gemeinsam ein Produkt erarbeiten“ (Schmenk, 2012, 82–83).

Neben der Erkenntnis, dass Lernen vorrangig in sozialer Interaktion geschieht, beinhaltet die oben angeführte Definition von Vygotskij eine weitere wichtige Information in Bezug auf Autonomie – die kontinuierliche Entwicklung. Autonomie ist nicht *per se* gegeben, sondern sie muss im Verlauf des Lebens eines Individuums stufenweise erlangt (*achieve*) und in der Folge erhalten (*maintain*) werden (vgl. Benson, 2008, 17; Bliidi, 2017, 65). Autonomie kann somit nicht gelernt oder unterrichtet werden, sondern es handelt sich hierbei um Prozesse, die sich in dem:der Lernenden selbst (weiter)entwickeln (vgl. Benson, 2001, 110). Aus diesem Grund ist auch das Bewusstsein (*awareness*) über den Lernprozess selbst wichtig für die Autonomie und gleichzeitig Voraussetzung für erfolgreiches Lernen (vgl. Bliidi, 2017, 66).

2.1 Der*die autonome Lerner*in

Beim Konzept der Lerner*innenautonomie liegt die Konzentration auf dem*der Lernenden. Dieser Fokus auf dem Individuum ist gleichzeitig eine der wichtigsten Säulen des kommunikativen Sprachenlernens (vgl. Benson, 2001, 17; Bliidi, 2017, 2), da es letztlich das Ziel ist, autonom, das heißt ohne Unterstützung der Lehrperson, in der Fremdsprache zu kommunizieren (vgl. Littlewood, 1999, 73; Lamb, 2008, 281). Dies wird bereits im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001/02) bzw. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* und verstärkt im *Companion Volume des CEFR* deutlich, in dem der*die Lernende als sozial Handelnde*r betrachtet wird, der*die sich in den Lernprozess einbringt. Die Förderung von Autonomie wird klar als Ziel des Sprachenlernens definiert:

In addition to promoting the teaching and learning of languages as a means of communication, the CEFR brings a new, empowering vision of

des vorliegenden Beitrags.

the learner. The CEFR presents the language user/learner as a “social agent”, acting in the social world and exerting agency in the learning process. This implies a real paradigm shift in both course planning and teaching by promoting learner engagement and autonomy. (Council of Europe, 2020, 28, Herv. d. Autorinnen)

Ebenso ist der Erwerb von Sprachlernstrategien zur Ermöglichung eines selbstständigen „lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernens“ im *Österreichischen Lehrplan: Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)* als Ziel verankert, wobei in erster Linie „Möglichkeiten zur Selbstevaluation“ zu berücksichtigen seien (RIS, 2022, 134, 508–509).

Indem die Verantwortung für das eigene Lernen auf den*die Lerner*in übertragen wird, ändert sich auch die Rolle der Lehrperson, der im Konzept der Lerner*innenautonomie eine zentrale Position zukommt: Sie ist verantwortlich für die Unterstützung der Lernenden, regt sie zur Reflexion an und fördert dadurch deren Weiterentwicklung (*growth*) (vgl. Lamb, 2008, 271–272; Murray, 2014, 6; Raya & Vieira, 2015, 2). In der Forschungsliteratur wird die Lehrperson daher als „Berater*in“ (*advisor/counselor*) (Lamb, 2008, 272), „Curriculumentwickler*in“ (*curriculum developer*) (Raya & Vieira, 2015, 20) sowie als „Begleiter*in“ (*guide*) (Bliidi, 2017, 6) charakterisiert. In dem Zitat zu Beginn des Beitrags weist Châlon (1970, 4) zudem auf die orientierende Funktion der Lehrperson hin (*celui qui oriente*) und macht auf einen wichtigen Aspekt in Bezug auf die Rolle des*der Lernenden aufmerksam: Autonomie sei eine Einladung an den*die Lerner*in (*invité[e] à l'autonomie*), eine Option bzw. Wahl, die er*sie frei treffen könne.

Aufgrund dieser Rollenverteilung zwischen Lerner*in und Lehrperson ist auch die Frage nach der Motivation zentral im Konzept der Lerner*innenautonomie, da autonome Lerner*innen selbst aktiv ihren Lernprozess (mit)gestalten und somit als Selbst-Motivator*innen auftreten (vgl. Bliidi, 2017, 79). Autonomie ist neben Kompetenz und sozialer Einbindung (*relatedness*) eine der drei Grundvoraussetzungen (*needs*) für die intrinsische Motivation (vgl. Ryan & Deci, 2017, 5; Ryan et al., 2019, 90), die als „die im höchsten Maße selbstbestimmte Art der Motivation“ (Drackert, 2018, 35) gilt. Wenn Lerner*innen intrinsisch motiviert sind, dann steigt auch ihre Kreativität, Neugier sowie Produktivität (vgl. Ryan & Deci, 2017, 5) und das Lernen wird allgemein nachhaltiger (vgl. Ryan et al., 2019, 91). Es ist daher nicht verwunderlich, dass Autonomie in der Psychologie generell als wichtig für das Wohlbefinden (*wellness*) beschrieben wird, da sie mit dem Gefühl einhergeht, die eigene Persönlichkeit entfalten zu können (vgl. Little et al., 2017, 10). Autonomie wird in der Forschungsliteratur auch häufig mit Authentizität in Verbindung gebracht, da Handlungen, die von den Individuen

selbst ausgehen und selbstbestimmt sind, als authentisch gelten (vgl. Littlewood, 1999, 74; Little et al., 2017, 10).

Nach diesen Ausführungen zum Konzept der Lerner*innenautonomie beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit der Frage, wie Lerner*innenautonomie gefördert werden kann.

2.2 Förderung von Lerner*innenautonomie

Ein zentrales Prinzip zur Förderung der Entwicklung von Autonomie ist das Zugeständnis an die Lerner*innen, selbstständig Entscheidungen treffen zu dürfen, indem ihnen Wahlmöglichkeiten angeboten werden (vgl. Raya & Vieira, 2015, 26; Ryan & Deci, 2017, 17; Drackert, 2018, 37; Ryan et al., 2019, 95). Laut Macaro (2008, 60) unterstützt die Möglichkeit, eine Wahl zu haben, die Entwicklung von Autonomie in allen Bereichen: „[C]hoice underpins the whole notion of language learner autonomy from the smallest classroom task to a lifelong attitude and motivation for language learning.“ Huang und Benson (2013, 9–10) sprechen im Hinblick auf die Möglichkeit, wählen und Entscheidungen treffen zu können, von Kontrolle über das Lernen, die beim Sprachenlernen aus drei Dimensionen bestehe: dem Lernmanagement (wo, wann und wie gelernt wird), kognitiven Prozessen (Reflexion darüber, wie gelernt wird) sowie Lerninhalten (was, wie viel und warum gelernt wird).

Autonomiefördernd ist außerdem die persönliche Relevanz, die mit der Kontrolle über das Lernen einhergeht: Das Lernen zu kontrollieren impliziert auch, es für sich selbst relevant zu machen, ihm eine persönliche Bedeutung zu geben und es mit den eigenen Bedürfnissen und Zielen in Einklang zu bringen (vgl. Huang & Benson, 2013, 10–11; Raya & Vieira, 2015, 37).

Wenn Lernenden Entscheidungsfreiheit gegeben und Wahlmöglichkeiten offeriert werden, müssen sie selbst Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen (vgl. Little et al., 2017, 2). Wie jedoch Drackerts Studie (2018) unter Lerner*innen im Anfängerunterricht Russisch zeigt, kann die Anzahl an angebotenen Wahlmöglichkeiten die Motivation der Lernenden auch negativ beeinflussen, da zu viele Auswahlmöglichkeiten zu Überforderung führen können.

Verantwortung über das eigene Lernen zu übernehmen, setzt laut Little et al. (2017, 14) voraus, dass die Lerner*innen ihr Lernen dokumentieren und sichtbar machen, wie zum Beispiel in Form von Lerntagebüchern oder Postern. Damit einher geht auch die stete Reflexion über das Lernen, das eine*n autonome*n Lerner*in auszeichnet: „The more reflective learners are, the more autonomous they can become“ (Blidi, 2017, 9). Hier kommt auch die Lehrperson wieder ins

Spiel, da sie positives Feedback über den Lernfortschritt und den Lernprozess gibt und den Lerner*innen Vorschläge für das weitere Arbeiten macht. Durch die Anerkennung der Leistung der Lerner*innen sowie positive Rückmeldungen wird gleichzeitig die intrinsische Motivation der Lernenden gesteigert (vgl. Ryan et al., 2019, 95).

Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Förderung der Autonomie, der von der Lehrperson vorgegeben wird, ist die Strukturierung des Lernprozesses, da ein hohes Maß an Struktur autonomieunterstützend wirkt (vgl. Ryan & Deci, 2017, 18; Drackert, 2018, 51). Schmenk (2012, 64–68) weist hierbei auf das Zusammenspiel von Autonomie und Heteronomie, also der Fremdbestimmung, hin. So sei es nicht nur wichtig, die Grenzen selbstbestimmten Handelns anzuerkennen, sondern das Setzen von Grenzen biete auch „Hilfestellungen und Orientierungen“, insbesondere bei der Bearbeitung von Aufgaben:

In einem pädagogisch und didaktisch reflektierten Verständnis von Autonomie [...] sind Hilfestellungen, Vorgaben, Vorstrukturierungen etc. dringend notwendig, weil man dadurch Lernende individuell fördern und das jeweilige durch die spezifische Aufgabenstellung ermöglichte Autonomiepotenzial – wie auch die heteronomen Bedingungen – exakter einschätzen kann. (Schmenk, 2012, 80)

Bedeutend ist, wie Little et al. (2017, 223) festhalten, unterschiedliche Phasen des Lernens einzuplanen: eine gemeinsame Vorbereitung, anschließend eine Phase, in der jede*r eigenständig für sich arbeitet, und schließlich eine Phase gemeinsamer Aktivitäten. Wie bereits erwähnt, ist insbesondere die Zusammenarbeit unter den Lerner*innen essentiell für die Entwicklung von Autonomie (vgl. Bliidi, 2017, 11). Van Lier (2004, 8) spricht in diesem Fall von einer dialogischen Form von Autonomie, da sie in der sozialen Interaktion entsteht, aber jeweils individuell angeeignet wird – im Sinne von Schmenk (2012) geschieht dies durch individuelle Mitsprache bzw. Mitbestimmung in einer Gruppe.

Schließlich wird im Forschungsdiskurs auch auf die Bedeutung des experimentellen Lernens (*learning by doing*) verwiesen, das laut Bliidi (2017, 8) eine der wichtigsten Säulen des autonomen Lernens darstellt: Lernen erfolgt durch Erfahrungen, die im Lernprozess gemacht werden (vgl. Ryan et al., 2019, 95). Experimentelles Lernen kann sich somit besonders positiv auf die Autonomieentwicklung von Lernenden auswirken.

In Bezug auf die Lerner*innenautonomie kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sie ein „komplexes und vielschichtiges“ (Raya & Vieira, 2021, 6) sowie „multidimensionales“ Konstrukt (Benson, 2001, 51) darstellt, das ein zentraler Bestandteil von intrinsischer Motivation ist und dessen Verlust bzw. Nicht-

Geograf globus propil

Vorhandensein sich negativ auf das individuelle Wohlbefinden auswirkt (Ryan et al., 2019, 104). Es ist daher umso wichtiger, die Entwicklung von Autonomie bereits in der Schule zu fördern.

Nachfolgend wird der Spielfilm *Geograf globus propil* vorgestellt, der die Entwicklung von Lerner*innenautonomie am Beispiel einer Schulklasse thematisiert und dazu einlädt, über den Prozess selbst wie auch über die Rolle des Lehrers in diesem Prozess zu reflektieren. Im Anschluss daran werden Ideen präsentiert, wie die Autonomie der Lernenden mithilfe des Films gefördert werden kann.

3. Der Film *Geograf globus propil*

Der 2013 erschienene russische Spielfilm *Geograf globus propil* (dt. Der Geograf, der den Globus austrank) von Aleksandr Veledinskij basiert auf dem gleichnamigen Roman des in Russland breit rezipierten Schriftstellers Aleksej Ivanov. Ivanov hat seinen Roman im Jahr 1995 verfasst und einzelne Kapitel daraus in Zeitschriften veröffentlicht, während der Roman als Ganzes in einer von Ivanov autorisierten Fassung erst 2005 erschienen ist. Die Handlung des Romans und entsprechend auch der Verfilmung³ spielt in der im Uralvorland liegenden Industriestadt Perm, der Heimatstadt des Autors. Die Stadt erlebte ab den 2000er-Jahren eine Phase der kulturellen Erneuerung, die auch zu Beginn des Films sichtbar gemacht wird. So zeigt eine der ersten Einstellungen (Abb. 1) Boris Matrosovs Kunstobjekt *Ščast'e ne za gorami* (dt. Das Glück liegt nicht hinter den Bergen bzw. Das Glück ist nicht weit), das gleichzeitig den Grundtenor der Geschichte vorgibt, denn Glück, so wird zu Beginn des Films klar, ist auf den ersten Blick nichts, womit der Protagonist gesegnet ist.

³ Wir werden im Folgenden die Verfilmung und nicht den Roman in den Mittelpunkt unserer Betrachtung stellen. Für einen Vergleich zwischen Film und Roman sowie für die Positionierung beider Texte im zeitgenössischen kulturellen Kontext siehe u.a. Lipoveckij und Michajlova (2014) sowie Lipovetsky und Mikhailova (2014), Denisova et al. (2013) oder Stišova (2013).



Abbildung 1: Blick auf das Kunstobjekt *Ščas't'e ne za gorami* mit der Figur des Protagonisten links

Der Film spielte mit etwas über 570.000 Zuschauer*innen ein gutes Ergebnis an den russischen Kinokassen ein.⁴ Gleichzeitig wurde er von der Filmkritik wohlwollend aufgenommen und darüber hinaus reichlich mit nationalen Preisen ausgezeichnet – vom Hauptpreis des wichtigsten russischen Filmfestivals *Kinotavr* in Sotschi über zahlreiche Preise bei kleineren russischen Festivals bis hin zu den nationalen Filmpreisen *Nika*, *Zolotoj orël* und *Belyj slon*. Praktisch überall wurde der Film gleich mehrfach prämiert: für die beste Regie, die beste männliche und weibliche Hauptrolle (Konstantin Chabenskij und Elena Ljadova) sowie für die beste Musik. Allerdings war *Geograf globus propil* außer in der Ukraine, in Polen, in Estland und bei kleineren Festivals in anderen Ländern kaum international zu sehen.

3.1 Filmhandlung, Figuren und kultureller Kontext

Der Protagonist von Buch und Film ist Viktor Sergeevič Služkin, der in der Romanvorlage Ende 20, im Film jedoch sichtlich älter ist. Lipoveckij und Michajlova (2014) charakterisieren Služkin als Prototyp eines Vertreters der (post)sowjetischen Intelligenzija, der in den 1990er-Jahren (der Zeit der Romanhandlung) von den Hoffnungen der Perestrojka-Zeit bitter enttäuscht wurde und sich in den 2000er-Jahren (der Zeit der Filmhandlung) weigert, sich an die neuen politischen und ökonomischen Verhältnisse anzupassen. Im Film gewinnt die Figur durch den populären Schauspieler Konstantin Chabenskij noch zusätzlich an Profil:

⁴ Kinobesuchszahlen können unter [kinopoisk.ru](https://www.kinopoisk.ru) abgerufen werden; konkret zum Film *Geograf globus propil*: <https://www.kinopoisk.ru/film/653696/> (26.08.2022).

Služkin ist so intelligent, charmant und liebenswert wie verantwortungslos und flegelhaft, ein Träumer und Trunkenbold, ein willkommener Querdenker in einer zunehmend materiell orientierten Gesellschaft und gleichzeitig ein Loser, der beruflich scheitert und dessen Ehe in die Brüche geht. Dabei ist er unter allen Figuren derjenige, der von sich immer wieder sagt, er sei ein glücklicher Mensch. In einer Schlüsselszene formuliert er eine Art Lebensphilosophie im Beziehungsgeflecht mit anderen Menschen: „Чтобы я никому не был залогом счастья и мне никто не был залогом счастья, но при этом я бы любил людей и люди меня любили бы.“⁵ (*Geograf globus propil*, 00:53:54–00:54:02). Um Služkins Beziehungen, insbesondere zu Frauen, kreist entsprechend die erste Hälfte des Films, während die zweite auf seine Rolle als Lehrer und sein Verhältnis zu den Schüler*innen konzentriert ist.

Služkin lebt mit seiner Frau Nadija und seiner kleinen Tochter Tata in einer typisch sowjetischen Plattenbau-Wohnung in Perm. Die Ehe ist unglücklich und Nadija hat von Služkin und ihrem gemeinsamen Leben genug. Sie beginnt mit Služkins Schulfreund Budkin eine Affäre, von der Služkin weiß, aber nichts unternimmt, um seine Frau zurückzuerobern, sondern ganz im Gegenteil die Beziehung zwischen den beiden fördert. Auf Frauen in seiner Umgebung hat Služkin dagegen eine hohe Anziehungskraft: So ist eine seiner Schüler*innen, Maša, in ihn verliebt (Abb. 2); seine ehemalige Schulkollegin Vetka verführt ihn eines Nachmittags und auch die attraktive Deutschlehrerin Kira versucht ihren Kollegen zu erobern.

Služkin ist studierter Biologe und auf der Suche nach einer Arbeit. Er stellt sich in einer Schule vor, doch es gibt keine freie Stelle für die Fächer, für die er das nötige Fachwissen mitbringt. Nur die Stelle eines Geografie-Lehrers ist seit Monaten vakant. Služkin nimmt an, doch sein Auftreten als Lehrer in der Abschlussklasse 10A entspricht in keiner Weise dem eines professionellen Pädagogen –

⁵ „Dass niemand sein Glück von mir abhängig macht und umgekehrt, und ich dabei doch die Menschen lieben würde und sie mich.“



Abbildung 2: Offizielles Filmplakat

welche Richtung auch immer dieser verfolgen mag. Sein Frontalunterricht ist todlangweilig, und er straft seine Schüler*innen nicht nur regelmäßig mit Verachtung, sondern beschimpft sie auch als geist- und kulturlos. Dabei spricht er ihnen in einem Moment der Rage sogar das Menschsein ab: „Вы тесто. Тупая, злобная, вонючая масса, лишенная какой-либо духовной начинки“⁶ (*Geograf globus propil*, 00:57:48–00:57:56). Als er sich während des Unterrichts vom größten Störenfried Gradusov zum Kartenspiel herausfordern lässt und dieses verliert, muss er eine Wette einlösen und mit den Schüler*innen eine Klassenfahrt während der Maifeiertage – eine Rafting-Tour – unternehmen. Allerdings knüpft er die Teilnahme an die Bedingung eines ausgezeichneten Ergebnisses beim Geografie-Test. Diese Hürde schaffen sieben Schüler*innen, während sich Gradusov als achter einfach zur Gruppe dazu gesellt. Somit besteht die Gruppe, die sich zur Tour (im russischen Original *поход*) aufmacht, aus den beiden Mädchen Maša Bol’sakova und Ljus’ka Mitrofanova sowie den Burschen

⁶ „Ihr seid wie ein Teig! Eine dumme, boshafte, stinkende Masse ohne jeglichen geistigen Inhalt.“

Gradusov, Ovečkin, Barmin, Tjutin, Čebykin und Demenev.⁷ Ovečkin, der um die Gunst Mašas kämpft, filmt seinen Lehrer bei seinen pädagogischen Untaten und Besäufnissen auf der Tour, was nach der Rückkehr zu Služkins fristloser Entlassung führt.

Insbesondere im Film funktioniert die zentrale Figur des Lehrers Služkin weniger nach den Regeln der Pädagogik, als vielmehr nach den Regeln des Kinos. Zu diesem Zweck wird die Figur von den Filmautoren – das Drehbuch zum Film hat der Regisseur Veledinskij gemeinsam mit Valerij Todorovskij verfasst – so modelliert, dass das Scheitern Služkins auf allen Ebenen als „geistiger Sieg“ (*духовная победа*) erscheint, wie Lipoveckij und Michajlova (2014) sehr treffend bemerken. Dem Lehrer gelingt es jedoch unbewusst oder auch durch Intuition, Haltung und Lebenserfahrung, seine Schüler*innen zu einem autonomen Handeln zu führen. Der Schriftsteller Dmitrij Bykov (2013) beschreibt diese besondere Leistung Služkins am Ende wie folgt:

Он в буквальном и переносном смысле проводит их через порог, да еще все получается так, что в решительный момент самоустраняется. И тогда, хочешь не хочешь, им приходится становиться людьми, то есть начинать действовать самостоятельно, решительно и дружно.

Er führt sie im wörtlichen und übertragenen Sinn über die Schwelle und zieht sich noch dazu selbst im entscheidenden Moment zurück. Und genau auf diese Weise werden sie nolens volens zu Menschen in dem Sinn, dass sie beginnen, eigenständig, entschlossen und gemeinsam zu handeln.

Im Film selbst wird das individuelle Erlangen von Autonomie als Teil des Erwachsenwerdens mit Freiheit assoziiert – ein großer Begriff, der insbesondere im spätsowjetischen und postsowjetischen Kontext stets auch eine politische und gesellschaftliche Konnotation aufweist. Bezeichnenderweise beginnt der Film mit einer Szene in der Elektritschka, also einem Vorortzug, in dem ein Straßenmusiker im Waggon den Rock-Song der Heavy Metal Band Kipelov *Ja svoboden* (dt. Ich bin frei) aus dem Jahr 2003 zum Besten gibt. Im Refrain wird Freiheit mit der Befreiung von Angst assoziiert: „Я свободен, словно птица в небесах / Я

⁷ Bemerkenswert ist hier, dass die beiden Mädchen immer mit ihrem Vornamen bzw. dessen Koseform angesprochen werden, während von den Jungen ausschließlich ihre Nachnamen bekannt sind.

свободен, я забыл, что значит страх.“⁸ Angst wiederum ist im sowjetischen und postsowjetischen Kontext vor allem auch mit der politisch und gesellschaftlich bedingten Angst vor Autoritäten verbunden. So lautet die Hauptthese des bekannten Youtubers Jurij Dud', die er in seinem Dokumentarfilm über die sowjetische Lagergeschichte *Kolyma – rodina našego stracha* (dt. Kolyma – Heimat unserer Angst) formuliert, dass das (Über)Leben im Kommunismus zu einer bis heute bestehenden Grundangst der Eltern- und Großelterngeneration geführt habe, die sich etwa in der Devise „Nur ja nicht auffallen!“ („Не высовывайся!“) – zeige (vgl. Binder, 2020).

So gesehen spielt der Film zwar in einer russischen Provinzstadt des Jahres 2013, doch der kulturelle Kontext, den er aufspannt und den es zumindest in Teilen auch im Schulunterricht zu erschließen gilt, ist wesentlich breiter und verweist auf die sowjetische Geschichte sowie aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen. Darüber hinaus lässt sich der Film, wie im Folgenden gezeigt wird, an das in Abschnitt 2 diskutierte Konzept der Lerner*innenautonomie anschließen. Wie oben beschrieben, kann Autonomie nicht gemessen werden, da es sich dabei um eine graduelle Entwicklung handelt, deren Zunahme lediglich durch Beobachtung und Beschreibung von Lernprozessen erfolgen kann (vgl. Benson, 2001, 53). Diese Beobachtung und Beschreibung der Entwicklung von Lerner*innenautonomie in *Geograf globus propil* wird im nächsten Abschnitt im Mittelpunkt der Ausführungen stehen.

3.2 Lerner*innenautonomie in *Geograf globus propil*

Als Služkin als Geografielehrer eingestellt wird, antwortet er auf die provokante Frage einer Lehrerin, wie er denn mit Jugendlichen arbeiten wolle, wo er doch keine pädagogische Ausbildung habe, lakonisch, dass er eine Tochter habe. Wie in Abschnitt 3.1 erwähnt, ist Služkin weder in fachlicher noch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht das Vorbild einer kompetenten Lehrperson. Sein Unterricht im Klassenzimmer ist frontal und äußerst konservativ – er diktiert seinen Schüler*innen seitenweise Auszüge aus dem Lehrbuch. Im Verlauf der Handlung macht der Protagonist in pädagogischer Hinsicht jedoch einen zentralen Schritt, indem er von seiner Führungsposition als Lehrperson zurücktritt und den Schüler*innen die Verantwortung für ihr Lernen und ihre Weiterentwicklung überträgt. Dieser Schritt lässt Služkin im Licht einer fortschrittlichen, modernen

⁸ „Ich bin frei, wie ein Vogel im Himmel / Ich bin frei, habe vergessen, was Angst bedeutet.“

Geograf globus propil

Lehrperson erscheinen, die im Sinne der Förderung der Lerner*innenautonomie agiert.

Abseits vom konventionellen Frontalunterricht im Klassenzimmer kann Služkins pädagogischer Ansatz als „learning by doing“ bzw. „learning by experiencing“ beschrieben werden. Das wird bereits beim ersten Ausflug zu den in Perm vor Anker liegenden Schiffen deutlich, den er mit seinen Schüler*innen unternimmt, um ihnen die Entwicklung der Schifffahrt auf dem Fluss Kama zu erklären bzw. zu veranschaulichen. Dieses „learning by experiencing“ wird jedoch von den Schüler*innen kritisch hinterfragt, wie anhand des Dialogs zwischen Služkin und dem Schüler Ovečkin deutlich wird:

Slужкин: Сегодня мы будем говорить о судоходстве на Каме.

Предупреждаю, этого в учебниках нет.

Овечкин: Ну, а зачем нам тогда это Ваше судоходство?

Slужкин: За тем, что мы здесь живем, Овечкин. (*Geograf globus propil*, 00:35:01–00:35:15)

Služkin: Heute werden wir über die Schifffahrt auf der Kama sprechen.

Wohlgemerkt – darüber findet sich in den Lehrbüchern nichts.

Ovečkin: Und wozu brauchen wir dann Ihre Schifffahrt?

Služkin: Weil wir hier wohnen, Ovečkin.

Wie dieses Beispiel zeigt, sind die Schüler*innen deutlich konservativer als ihr Lehrer und begreifen nicht, warum sie etwas lernen sollen, das nicht in den Lehrbüchern steht. Das ist ein Hinweis darauf, wie verschult bzw. prüfungsorientiert die Schüler*innen denken und einer der Gründe, warum sich *Geograf globus propil* für eine Reflexion über das gegenwärtige leistungsorientierte und zentralisierte Bildungssystem eignet.

Služkin ist wenig fokussiert auf den eigentlichen Lehrstoff – er denkt praktisch und will, dass die Schüler*innen ihre Heimatstadt besser kennenlernen. Aber dieser erste Versuch experimentellen Lernens scheitert, da die Schüler*innen desinteressiert sind und eine*r nach dem*der anderen dem Lehrer den Rücken zukehrt und den Ausflug verlässt. Einzige die für Služkin schwärmende Schülerin Maša bleibt bis zum Ende bei ihrem Lehrer und lauscht seinem Monolog.

Die monologische Vortragsweise sowie die hierarchische Haltung, die Služkin bei der Exkursion an den Tag legt – der Lehrer voran und die Schüler*innen ihm hinterher – sind jedoch einer der Hauptgründe für das Scheitern des Vorhabens. Služkin gestaltet den Ausflug genauso wie seinen Frontalunterricht im Klassenzimmer, in dem er die Schüler*innen nicht miteinbezieht. Er beabsichtigt zwar, den Schüler*innen Erleben und direkte Erfahrung zu ermöglichen, doch die Unterrichtsmethoden, die er verwendet, sind dafür nicht geeignet – genauso wenig wie seine Exkursionsleitung, durch die er sich selbst zum Anführer und die Schüler*innen zu einer ihm folgenden Herde macht (Abb. 3).



Abbildung 3: Ausflug der Klasse zum Hafen von Perm

Dieser erste Kurzausflug steht zwischen dem Frontalunterricht im Klassenzimmer, der gerade nicht autonomiefördernd ist, und der mehrtägigen Klassenfahrt in die Umgebung von Perm, die mehrere Monate später erfolgt. Die Aussicht auf eine längere gemeinsame Rafting-Tour verwendet Viktor zur Förderung der extrinsischen Motivation seiner Lernenden, da nur jene mitfahren dürfen, welche den Geografie-Test mit der Bestnote bestehen.

Als die neunköpfige Gruppe zur Rafting-Tour ins Uralgebirge aufbricht, präsentiert sich Služkin zunächst als Kommandant, der alle Entscheidungen trifft: „Командиром назначаю себя. Все решения принимать буду только я.“⁹ (*Geograf globus propil*, 01:12:28–01:12:33). Als er sich jedoch im Zug mit seinem Schüler Gradusov betrinkt und völlig verkatert am Zielbahnhof *Semičeloveč’ja* aufwacht, entziehen ihm die Schüler*innen das Kommando und ‚entthronen‘

⁹ „Ich ernenne mich selbst zum Kommandanten. Alle Entscheidungen werde ausschließlich ich treffen.“

Geograf globus propil

bzw. entheben ihn von seiner Führungsposition. Von nun an würden sie ihn nur noch „Geograf“ nennen:

Ovečkin: Geograf, за пьянку мы тебя с командиров свергли. Нам такие начальники-бухальники не нужны, ясно?

Borman: И называть мы теперь тебя будем просто «Geograf» и вопросы все решать сами. Так? (*Geograf globus propil*, 01:17:04–01:17:19)

Ovečkin: Geograf, wegen deinem Besäufnis haben wir dich als Kommandant abgesetzt. Wir brauchen solche Saufanfänger nicht, verstanden?

Borman: Und von nun an nennen wir dich einfach „Geograf“ und lösen alle Probleme selbst. Ist das klar?

Bereits zu Beginn der Tour übernehmen die Schüler*innen also die Verantwortung für sich selbst, wobei bemerkenswert ist, dass keine:r der Schüler*innen die Führungsrolle für sich beansprucht, sondern die Zusammenarbeit als Gruppe und Gleichberechtigung von Anfang an feststehen: „Мы тут все командиры! Анархия!“¹⁰ (*Geograf globus propil*, 01:19:08–01:19:14).

Zu Beginn sind die Schüler*innen jedoch auf ihren Lehrer angewiesen. Obwohl er nicht mehr als Anführer in Erscheinung tritt, befolgen die Lernenden die Tipps, die er ihnen gibt, um schwierige Stromschnellen zu überwinden. Služkin wechselt somit von der kommandierenden Rolle in jene des Beraters und Helfers. Er unterstützt die Jugendlichen bei ihrer Fahrt mit seinem Wissen und seinen praktischen Fähigkeiten und gibt ihnen Feedback. So redet er zum Beispiel Ovečkin nach einem besonders gefährlichen Manöver am Fluss ins Gewissen: Dieser habe die Gruppe zwar aus einer brenzlichen Situation gerettet, sei dabei aber ein unnötiges Risiko eingegangen, um seine Mitschülerin Maša zu beeindrucken (*Geograf globus propil*, 01:26:26–01:26:38).

Mit der Zeit kommen die Schüler*innen auch ohne die Hilfe und Unterstützung des Lehrers zurecht, da sie zunehmend selbstständiger bzw. autonomer werden: Als plötzlich eines Morgens Služkin und das Boot verschwunden sind, zögern die Schüler*innen nicht und beginnen aus Baumstämmen selbst ein eigenes Floß zu bauen. Wie in der Forschungsliteratur beschrieben (siehe Abschnitt 2), treffen die Schüler*innen somit hier zum ersten Mal selbst Entscheidungen, ergreifen die Initiative, arbeiten als Gruppe zusammen und entwickeln dadurch Autonomie.

¹⁰ „Wir alle hier sind Kommandanten! Anarchie!“

Als die Jugendlichen den Bau ihres Floßes fast vollendet haben, kommt Služkin jedoch zurück – er hatte zu viel getrunken und ist unbemerkt auf dem Boot schlafend davongetrieben. Daraufhin setzen sie ihre Fahrt auf dem ursprünglichen Boot fort. Während dieser Bootsfahrt erfolgt schließlich einer der zentralen Dialoge im Film, in dem die Schwierigkeit der Lernenden, für die Entwicklung von Autonomie bereit zu sein und sich von der Instanz der Autorität freizuspielen, thematisiert wird. In der Dialogszene beschwert sich Ovečkin bei den anderen, dass der Geograf sie „wie Welpen ins kalte Wasser“ geworfen und sich selbst überlassen hätte, obwohl er für sie doch verantwortlich sei. Gradusov widerspricht ihm:

Ovečkin: Да ему просто наплевать. Хочет – напивается, хочет – спит, хочет ... Кинул как щенков в воду. Выбирайтесь, как сможете ... Он за нас отвечает.

Градусов: А ты сам за себя отвечай, мажорище.

Ovečkin: Да пошел ты в жопу.

Градусов: Сам пошел. (*Geograf globus propil*, 01:33:50–01:34:10)

Ovečkin: Es ist ihm einfach egal. Wenn er will, dann betrinkt er sich, wenn er will, dann schläft er, wenn er will ... Wie Welpen hat er uns ins [kalte] Wasser geworfen. Schaut zu, wie ihr klarkommt... Er trägt die Verantwortung für uns.

Градусов: Trag selbst die Verantwortung für dich, du Oberstreber.

Ovečkin: Leck mich am Arsch.

Градусов: Leck dich selbst.

In dieser Szene wird deutlich, dass sich Autonomie entwickeln muss und nicht nach dem Prinzip „alles oder nichts“ funktioniert (Benson, 2001, 51). Ovečkin drückt hier eine traditionelle Sichtweise aus, welche die Verantwortung für die Schüler*innen allein bei der Lehrperson verortet. Sein Mitschüler Gradusov widerspricht ihm jedoch, indem er ihm entgegnet, dass er selbst Verantwortung übernehmen soll und bringt damit einen der zentralen Aspekte von Lerner*innenautonomie zum Ausdruck. Diese Szene ruft auch das Zitat von Châlon (1970) zu Beginn dieses Beitrags in Erinnerung, das deutlich macht, dass die Lerner*innen die Möglichkeit, autonom zu handeln, selbst akzeptieren bzw. als eine Einladung sehen müssen. Damit ist Autonomie etwas, das die Lerner*innen – in diesem Fall die Schüler*innen – selbst entwickeln, etwas, das niemandem aufgezwungen werden kann.

Am Höhepunkt der Rafting-Tour will Služkin gemeinsam mit seinen Schüler*innen einen herausfordernden Flussabschnitt durchqueren und erläutert ihnen –

Geograf globus propil

auf einem Felsvorsprung stehend – wie sie gemeinsam die Stromschnellen überwinden können. Aus diesem Vorhaben wird jedoch nichts, denn Služkin wird bei der Organisation des Transports für die Rückreise, für die er gemeinsam mit Maša in ein drei Stunden Fußmarsch entferntes Dorf wandert, von einem Gewitter überrascht und kehrt nicht rechtzeitig zum Lager zurück.

Vom Lehrer erneut alleine gelassen übernehmen die Schüler*innen schließlich Verantwortung für sich selbst und ihre Weiterreise, und begeben sich mit dem Floß in die Stromschnellen. Mit vereinten Kräften schaffen sie es, den schwierigen und strömungsreichen Flussabschnitt selbstständig zu durchqueren (Abb. 4). Dies ist ein Paradebeispiel für kooperatives Lernen, da wahrscheinlich keine*r der Jugendlichen die Aufgabe alleine hätte bewältigen können, aber gemeinsam in der Gruppe das Ziel erreicht wurde (vgl. Little et al., 2017, 13).



Abbildung 4: Die Schüler*innengruppe durchquert die Stromschnellen

Nach der Überwindung der Stromschnellen jubeln die Schüler*innen und sie wirken nicht nur als Gruppe geeinter, sondern auch jede*r Einzelne scheint an dieser Aufgabe gewachsen zu sein. Im Laufe ihres gemeinsamen Flussabenteuers erlangen die Schüler*innen somit mehr und mehr Eigenverantwortung – und auch wenn dies anfänglich von Služkin nicht unbedingt intendiert war, erweist sich die Übertragung der Verantwortung von der Lehrperson auf die Schüler*innen am Ende der Exkursion als erfolgreich.

Im letzten Abschnitt möchten wir, aufbauend auf den Empfehlungen in der Forschungsliteratur – insbesondere zur Förderung der Lerner*innenautonomie beim Erlernen von Sprachen – Ideen präsentieren, wie der Film in der Schule in diesem Sinne eingesetzt werden kann.

4. Ideen zur Förderung der Lerner*innenautonomie auf Basis des Films

Um die Lerner*innenautonomie bereits bei der Rezeption des Films zu fördern, sehen sich die Schüler*innen den Film zuhause an. Allerdings sollte die selbständige Rezeption unterstützt werden, indem der Film vor dem Anschauen im Unterricht kontextualisiert und der Protagonist charakterisiert wird. Eine Möglichkeit der Vorbereitung auf die selbständige Rezeption besteht darin, die ersten Minuten des Films (00:00:00–00:07:06) gemeinsam im Unterricht anzusehen, denn bereits in den ersten vier Szenen werden die Haupterzähllinien des Films vorweggenommen. Darin erscheint der Protagonist als ein mit Humor und Charme ausgestatteter, in seiner Tollpatschigkeit stets sympathischer Loser, der sich in der Elektrizhka bei der Kontrolle als Taubstummer ausgibt und ertappt wird (erste Szene), der sich am helllichten Tag bei einem Straßenkiosk ein Bier kauft (zweite Szene), der sich in der Schule um einen Lehrerberuf bewirbt, obwohl er dafür nicht qualifiziert ist (dritte Szene) und der mit seiner ihn verachtenden Ehefrau in einer bescheidenen Plattenbau-Wohnung lebt (vierte Szene). Die vierte Szene gibt Aufschluss über die sozialen Verhältnisse eines Lehrers in Russland in den 2010er Jahren, denn darin denkt Služkin laut über die Höhe seines Gehalts nach. So rechnet er nach, dass – würde er das Gehalt zur Gänze ansparen – er 152 Jahre arbeiten müsste, um sich ein Auto kaufen zu können.

Nachdem die Schüler*innen diese ersten vier Szenen gesehen haben, beantworten sie Fragen, die dazu dienen, den sozialen und kulturellen Kontext des Films zu erschließen und die Rezipient*innen für die reichen Details, die dieser Film bereithält, zu sensibilisieren. Beispiele für derartige Fragen sind:

1. Wie verhält sich der Protagonist in der Elektrizhka?
2. Was für ein Getränk kauft er sich am Kiosk?
3. Was bedeutet der ins Bild gerückte Spruch *Ščast'e ne za gorami* auf Deutsch und inwiefern könnte dieser Spruch mit dem Protagonisten in Verbindung stehen?
4. Wie verläuft das Vorstellungsgespräch in der Schule und was erfahren wir darin über das Leben des Protagonisten?
5. Wie sieht die Stadt aus, in der der Protagonist lebt, in was für einem Haus wohnt er und wie ist das Verhältnis zwischen ihm und seiner Ehefrau?

In Ergänzung zu den komplexen deutschen Fragen können auf einfache Antworten abzielende Fragen auf Russisch bereits auf A-Niveaustufen nach GERS

gestellt werden, wie: Какое имя и отчество у главного героя? Кем он по профессии? Какой предмет он должен вести в школе? В каком городе он живет? Что он покупает в киоске?¹¹

Während des Filmsehens sollen sich die Schüler*innen auf die Entfaltung des Handlungsstrangs über den Lehrer und die Schulklasse konzentrieren. Sie erhalten vorab einen kleinen Fragenkatalog, der ihre Aufmerksamkeit auf die in der Filmhandlung durchgespielte Entwicklung der Schüler*innen während der Klassenfahrt zu mehr Autonomie und individueller Freiheit lenkt. Die Aufgabenstellung könnte lauten, während des Sehens genau darauf zu achten, wie sich der Lehrer seinen Schüler*innen gegenüber in unterschiedlichen Situationen verhält: Wie ist sein Unterricht? Wie vermittelt er den Unterrichtsstoff? Wie reagieren die Schüler*innen während der Exkursion zum Hafen von Perm, welches Interesse zeigen sie? Wie verändert sich das Verhältnis der Schüler*innen zu ihrem Lehrer während der Rafting-Tour und wer ist zu welchem Zeitpunkt der Anführer der Gruppe (*командир*)?

Bei der Besprechung des Films im Unterricht werden diese Fragen diskutiert und so der gemeinsame Versuch einer Annäherung an den vielschichtigen und detailreichen filmischen Text unternommen. Dabei besteht das Ziel darin, gemeinsam mit den Schüler*innen dem im Film aufgeworfenen Fragenkomplex rund um Autonomie, persönliche Freiheit und individuelles Glück in einer ergebnisoffenen Diskussion nachzuspüren. Dies kann beispielsweise erfolgen, indem drei zentrale audiovisuelle Motive im Film zueinander in Bezug gesetzt werden: der Refrain des Liedes *Ja svoboden*, das ins Bild gerückte Kunstobjekt *Ščast'e ne za gorami* und die Lebensphilosophie des Protagonisten in der Beziehung zu seinen Mitmenschen („Чтобы я никому не был залогом счастья и мне никто не был залогом счастья, но при этом я бы любил людей и люди меня любили бы.“).¹² An die aus der Diskussion gewonnene Erkenntnis sollte dann die Frage angeschlossen werden, welche Erfahrungen die Schüler*innen, insbesondere auch Maša, bei der Rafting-Tour gewonnen haben und inwiefern diese Erfahrungen zu ihrer persönlichen Entwicklung beitragen.

Nachdem sich die Schüler*innen selbst mit dem Film auseinandergesetzt haben, gestalten sie eine Filmvorführung in der Schule. Im Sinne der Förderung der Lerner*innenautonomie wird den Lernenden die Verantwortung für die Organisation der Filmvorführung und einer anschließenden Diskussion übertragen. Die

¹¹ Wie lauten Vor- und Nachname des Protagonisten? Was ist er von Beruf? Welches Schulfach soll er unterrichten? In welcher Stadt lebt er? Was kauft er am Kiosk?

¹² „Dass niemand sein Glück von mir abhängig macht und umgekehrt, und ich dabei doch die Menschen lieben würde und sie mich.“

Lehrperson gibt die Grobstruktur der Veranstaltung vor, wie zum Beispiel Zeit und Ort, und erstellt gemeinsam mit den Lernenden einen Zeitplan für die Organisation des Filmscreenings. Auch soll darüber abgestimmt werden, ob Expert*innen, zum Beispiel aus dem kulturellen und/oder universitären Bereich, zur Filmvorführung und der anschließenden Diskussion eingeladen werden. Zum Zwecke der Arbeitsteilung und Förderung des kooperativen Lernens werden die Lernenden anschließend in Gruppen eingeteilt und jede Gruppe erhält eine bestimmte Aufgabe, wie zum Beispiel die Gestaltung einer Einladung zum Screening in zwei Sprachen – Russisch und Deutsch – und die Bewerbung des Screenings über verschiedene mediale Kanäle, die Kontaktaufnahme und inhaltliche Absprache mit den eingeladenen Expert*innen, die Organisation der Räumlichkeiten einschließlich der technischen Voraussetzungen sowie die Organisation eines kleinen Buffets (mit einem Menü in deutscher und russischer Sprache). Das Filmscreening soll für alle Schüler*innen einer Klasse oder eines Jahrgangs organisiert werden, das heißt, nicht nur für jene, die den Russischunterricht besuchen.¹³ Daher könnte eine Gruppe von Russischlernenden zudem damit beauftragt werden, einfache, unmittelbar nach dem Filmscreening zu bearbeitende Aufgaben für Nicht-Russischlernende zu erstellen, wie zum Beispiel ein landeskundliches Quiz auf Basis des Films oder ein einfaches Zuordnungsspiel mit russischen Wörtern aus dem Film (*поход* – Ausflug, *река* – Fluss, *школа* – Schule, *ученик* – Schüler, *географ* – Geograf). Die Russischlernenden treten hier als Expert*innen bzw. *peers* auf und geben den Nicht-Russischlernenden Hilfestellungen bei der Bearbeitung der Aufgaben. Denkbar ist auch eine Aufgabe, die eine Zuordnung von Toponymen in kyrillischer Schrift zu ihren lateinischen Entsprechungen vorsieht.

¹³ Der Film ist auf YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=qGg0WH9rARY>) in Originalfassung sowie auf *sovietmoviesonline* mit englischen Untertiteln (<https://sovietmoviesonline.com/comedy/geograf-globus-propil>) verfügbar. Das Medienarchiv des Instituts für Slawistik der Universität Innsbruck (<http://www.russischerfilm.net>) verfügt über eine Originalfassung mit deutschen Untertiteln, die für den Schulunterricht zur Verfügung gestellt werden kann.

Als vertiefende Auseinandersetzung mit dem Bedeutungspotenzial des Films und seinen Details können in einer Phase der Nachbereitung die im Film vorkommenden intertextuellen Verweise und Wortspiele besprochen und die darin enthaltene Ironie (Abb. 5) ergründet werden (*Счастье (не) за горами / Вечный взрыв – Просто вода*¹⁴).



Abbildung 5: *Prosto voda* – Dialog zwischen Lehrer und Schülerin

Als weiterführende Arbeit ist ein Miniprojekt denkbar, in dem die Schüler*innen mit Slogans bzw. Werbesprüchen im russischsprachigen Raum und in anderen Sprachräumen (Deutsch, Englisch, Französisch etc.) arbeiten, in denen verschiedene Reisen beworben werden. Diese (Werbe)Slogans und Plakate werden zunächst gesammelt und analysiert. Anschließend sollen die Schüler*innen in Kleingruppen selbst ein Werbeplakat für eine Rafting-Tour im Ural gestalten. Hier bietet es sich an, die Schüler*innen in sprachliche Zielgruppen aufzuteilen – die Russischlernenden als Expert*innen für das Werbeplakat auf Russisch, die

¹⁴ Dabei handelt es sich um einen Dialog zwischen Maša und Služkin, der über zwei Fotos ausgetragen wird. Das erste Foto, auf dem die Sonne im dunstigen Winterhimmel zu erkennen ist, hat Maša während des Ausflugs zum Hafen von Perm gemacht. Versehen mit der Aufschrift *Вечный взрыв* (dt. Ewige Explosion) auf der Rückseite hat sie es als Botschaft für Služkin in ihr Geografie-Testheft gelegt, um damit vermutlich ihre Gefühle für ihren Lehrer zum Ausdruck zu bringen. Služkin antwortet ihr nüchtern ebenso mit einem Foto, auf dem ein weißes, zerknülltes Blatt Papier – ein Liebesbrief von Saša an Budkin – im dunklen Wasser versinkt, und versieht es mit der Aufschrift *Просто вода* (dt. Einfach Wasser). Das Oxymoron *Večnyj vzryv* ist der Titel eines Songs der Petersburger Indie-Rock-Gruppe *Samoe bol'shoe prostoe čislo* (*SBPČ*), in dem sich das lyrische Ich, das die Welt und seine Schrecken gesehen hat, an ein Gegenüber mit den Worten wendet: „Aber das Wesentliche, was ich erfahren habe, bist du – eine ewige Explosion“ (Но главное, что я узнал/ты – это вечный взрыв).

anderen Schüler*innen als Expert*innen für deutsche, englische, französische, italienische oder in anderen Sprachen gestaltete Werbeslogans und -plakate. Da der Film mehrere intertextuelle Verweise enthält, bietet es sich darüber hinaus an, die Szene des sinkenden Liebesbriefs in *Geograf globus popil* mit der Szene des fliegenden Plastiksacks in *American Beauty* (1999, Sam Mendes) zu analysieren und ihr jeweiliges Sinnpotenzial vergleichend zu diskutieren. Auch die Arbeit mit Puškins Vermärchen *Skazka o mërtovoj carevne i o semi bogatyrjach* (Märchen von der toten Zarentochter und den sieben Recken), das Služkin seiner kleinen Tochter vorliest, ist in einer Gruppe fortgeschrittenerer Lerner*innen¹⁵ denkbar. So könnte dieses Beispiel dazu dienen, die Besonderheit der Struktur russischer Märchen sowie darin vorkommende sprachliche Stilmittel (Wiederholungen, Suffigierungen etc.) zu erörtern und mit jenen in deutschen Märchen zu vergleichen. Auch die Musik des Films bietet sich zur intertextuellen Arbeit an.¹⁶ Nach Erstellung einer der Filmhandlung folgenden chronologischen Reihenfolge der Musiktitel könnten die Lernenden in Gruppen eingeteilt werden und selbständig die Liedtexte sowie deren Interpreten recherchieren,¹⁷ herausfinden, ob die Lieder diegetisch oder extradiegetisch im Film vorkommen, und sie anschließend im Unterricht vorstellen. Auch die in verschiedenen Kulturen bekannte Maultrommel (*варган*), die im Original-Soundtrack des Films zum Einsatz kommt, und ihre Funktion als jeweiliges „Volksinstrument“ kann gemeinsam mit den Schüler*innen reflektiert werden.

Eine weitere Idee zur Förderung von Autonomie ist das Sprachtandem. So könnte eine handlungsorientierte Aufgabe lauten, dass die Lernenden mit Herkunftssprecher*innen des Russischen in der eigenen Umgebung Kontakt aufnehmen und sie zum Filmscreening einladen, um bei einem weiteren individuellen Treffen in Tandems oder Kleingruppen über den Film zu sprechen. Die Lehrperson gibt hier die Struktur vor und erarbeitet gemeinsam mit der Klasse mögliche Diskussionsfragen, die im Tandem besprochen werden. Ziel ist es, ein erstes individuelles Treffen zu organisieren, um gemeinsam über den Film zu sprechen.

¹⁵ Bei weniger fortgeschrittenen Russischlerner*innen kann zur Unterstützung des Verständnisses auf den gleichnamigen Zeichentrickfilm zurückgegriffen werden.

¹⁶ Die einzelnen Titel des Soundtracks sind online frei zugänglich: <https://tinyurl.com/4etdj83> (14.09.2022).

¹⁷ Im Film kommen folgende Lieder und Interpreten vor: *Ja svobodn* (Valerij Kipelov) – diegetisch, *Vladimirskij central* (Michail Krug) – extradiegetisch, *Letel golub'* (Volkslied, Elena Frolova und Jana Simon) – extradiegetisch, *Tanec s sabljami* (Aram Chačaturjan) – extradiegetisch sowie *Rěp* und *Ego že posadjat* – diegetisch. Die letzten beide Songs stammen aus der Feder des aus Perm kommenden Andrej Prytkov, der im Film den Schüler Gradusov spielt und neben seiner schauspielerischen Tätigkeit auch als Rapper sein Geld verdient.

Geograf globus propil

Im Anschluss daran dokumentieren und reflektieren die Lernenden den Tande-
maustausch und sind selbst verantwortlich, mit dem*der Tandempartner*in
auch weiterhin Kontakt zu halten.

5. Fazit

Der Spielfilm *Geograf globus propil* bleibt bis heute besonders dadurch aktuell,
dass er die Entwicklung von Jugendlichen hin zu mehr Eigenständigkeit und Ei-
genverantwortung thematisiert. Dabei sollte betont werden, dass *Geograf glo-
bus propil* kein ‚klassischer‘ Schulfilm ist, sondern gerade gegen die lange sowje-
tische Tradition des Schulfilms¹⁸ mit seinem erzieherisch-didaktischen Impetus
gerichtet ist. Obwohl es insbesondere in der ersten Filmhälfte um Beziehungsge-
schichten aus der Perspektive eines Mannes im mittleren Alter – wenn man so
will eines Mannes in der Midlife-Crisis – geht, entwickelt der Film eine hohe Emo-
tionalität und zieht die jungen Zuschauer*innen vor allem in das Rafting-Aben-
teuer hinein. Ein weiteres emotionales Thema des Films ist die Zuneigung einer
Schülerin zu ihrem Lehrer – ein Beziehungsdilemma übrigens, das der Hauptpro-
tagonist auf eine sehr verantwortungsvolle Art löst, indem er hier von seiner
Macht als erwachsener Mann gerade nicht Gebrauch macht. Darüber hinaus demon-
striert der Film, wie wichtig Zusammenarbeit, das selbstständige Treffen
von Entscheidungen und die Übernahme von Eigenverantwortung sind – kurzum
Verhaltensweisen, die sich für die Entwicklung einer autonom agierenden Per-
sönlichkeit im Sinne des lebenslangen Lernens als unabdingbar erweisen.

Filmographie

A esli éto ljubov'?. UdSSR 1961. Regie: Julij Rajzman. 102 Min.

Doživěm do ponedel'nika. UdSSR 1968. Regie: Stanislav Rostockij. 106 Min.

Geograf globus propil. Russland 2013. Regie: Aleksandr Veledinskij. 124 Min.

Ključ bez prava predači. UdSSR 1976. Regie: Dinara Asanova. 99 Min.

Kolyma – Rodina našego stracha. Russland 2019. Regie: Jurij Dud', Evgenij Stacenko. 138 Min.

<https://www.youtube.com/watch?v=oo1Woul38rQ> (14.09.2022).

¹⁸ Bekannte Beispiele für den sowjetischen Schulfilm sind u.a. die Filme *A esli éto ljubov'?* (1961) in der Regie von Julij Rajzman, *Doživěm do ponedel'nika* (1968) von Stanislav Rostockij oder *Ključ bez prava predači* (1976) von Dinara Asanova.

Literatur

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language Learning*. Longman.
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Hrsg.), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses* (15–32). John Benjamins.
- Benson, P. & Cooker, L. (2013). The social and the individual in Applied Linguistics research. In P. Benson & L. Cooker (Hrsg.), *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy* (1–16). Equinox.
- Binder, E. (2020). Jurij Dud. *Dekoder – Journalismus aus Russland in deutscher Übersetzung*. <https://www.dekoder.org/de/gnose/juri-dud-vdud-youtube> (26.08.2022)
- Bliidi, S. (2017). *Collaborative Learner Autonomy. A Mode of Learner Autonomy Development*. Springer.
- Быков, Д. (2013) = Быков, Д. (2013). Пройти порог. *Московские новости*, 01.11., <https://www.mn.ru/oped/20131101/361232510.html> (26.08.2022)
- Châlon, Y. (1970). Pour une pédagogie sauvage. *Mélanges Pédagogiques*, 1, 1–7.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. <https://tinyurl.com/2p862r3b> (11.06.2022)
- Denisova et al. (2013) = Денисова, И., Корецкий, В. & Рузаев, Д. (2013). Почему я не Служкин. *Colta*, 08.11., <https://www.colta.ru/articles/cinema/1073-pochemu-ya-ne-slu-zhkin> (26.08.2022)
- Drackert, A. (2018). Autonomie, Motivation und Aufgabenerfüllung im Anfangsunterricht Russisch. In A. Bergmann, O. Caspers & W. Stadler (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.9.2016)* (33–56). Innsbruck University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Huang, J. & Benson, P. (2013). Autonomy, Agency and Identity in Foreign and Second Language Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7–28.
- Lipovetskij & Michajlova (2014) = Липовецкий, М. & Михайлова, Т. (2014). Несознанка. *Знамя*, 4, <https://znamlit.ru/publication.php?id=5535> (13.09.2022)
- Lipovetsky, M. & Mikhailova, T. (2014). Aleksandr Velebinskii: The Geographer Drank His Globe Away (Geograf globus propil, 2013). *KinoKultura*, 43. <http://www.kinokultura.com/2014/43r-geograf-MLTM.shtml> (13.09.2022)
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research (= Second Language Acquisition 117)*. Multilingual Matters.
- Littlewood, W. (1999). Defining and Developing Autonomy in East Asian Context. *Applied Linguistics*, 20(1), 71–94.
- Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of language learner autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Hrsg.), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. John Benjamins, 47–62.
- Murray, G. (Hrsg.) (2014). *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan.
- Raya, M J. & Vieira, F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education*. De Gruyter.

Geograf globus propil

- Raya, M.J. & Vieira, F. (2021). Introduction. In M.J. Raya & F. Vieira (Hrsg.), *Autonomy in Language Education. Theory, Research and Practice* (1–10). Routledge.
- RIS (2022). *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. <https://tinyurl.com/3aervf6u> (11.06.2022)
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). Introduction. In R.M. Ryan & E.L. Deci (Hrsg.), *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (3–25). Guilford.
- Ryan, R.M., Ryan, W.S., Di Domenico, S.I. & Deci, E.L. (2019). The Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing: Self-Determination Theory and Basic Psychological Needs. In R.M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (89–110). Oxford University Press.
- Schmenk, B. (2012). Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In K. Biebighäuser, M. Zibelius & T. Schmidt (Hrsg.), *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien* (57–90). Narr.
- Stišova, E. (2013) = Стишова, Е. (2013). Аутсайдер в контексте. «Географ глобус пропил», режиссер Александр Велединский. *Искусство кино*, 8. <http://old.kinoart.ru/archive/2013/08/autsajder-v-kontekste> (26.08.2022)
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publisher.
- Vygotskij, L.S. (1935) = Выготский, Л.С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Государственное учебно-педагогическое издательство.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (319–352). Waxmann.
- Wigfield, A., Turci, L., Cambria, J. & Eccles, J. (2019). Motivation in Education. In R.M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (443–462). Oxford University Press.