



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Nos ancêtres les Gaulois?“

Eine kritische Sichtung des Landeskundeunterrichts im
französischen Übersee-Département Martinique“

verfasst von / submitted by

Doris Maier

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

A.o. Univ.Prof. Dr. Peter Cichon

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während meines Studiums unterstützt haben und zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt Herrn a.o. Univ.Prof. Dr. Peter Cichon, für die fachliche und persönliche Betreuung meiner Diplomarbeit.

Zudem möchte ich mich bei den Studierenden der Université des Antilles für die Teilnahme an meiner Studie bedanken. Mein Dank gilt auch den Lehrerinnen in Fort-de-France, die sich für die Interviews Zeit genommen haben und ihre Erfahrungen mit mir teilten.

Ich bedanke mich sehr herzlich bei meinen Studienkolleg*innen und meinen Freunden und Freundinnen, die mich auf dem Weg durch das Studium begleitet haben. Danke für die Hilfsbereitschaft, die Geduld und die ermutigenden Worte während der Zeit der Anfertigung dieser Diplomarbeit.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, insbesondere meinen Eltern und Großeltern, die mir mein Studium durch ihre Unterstützung erst ermöglicht haben.

***„L’oubli, et je dirai même l’erreur historique,
sont un facteur essentiel de la formation
d’une nation et c’est ainsi que le progrès des
études historiques est souvent pour la
nationalité un danger. “
(Ernest Renan, Qu’est ce qu’une nation?)***

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	III
1 EINLEITUNG	1
1.1 ZUM STAND DER FORSCHUNG	1
1.2 DARSTELLUNG DER PERSÖNLICHEN MOTIVATION UND DES FORSCHUNGSGEGENSTANDES	3
2 IDENTITÄT, GEDÄCHTNIS UND SPRACHE	6
2.1 DIE IDENTITÄT	6
2.1.1 <i>Die nationale Identität</i>	7
2.1.2 <i>Die kulturelle Identität</i>	8
2.2 DAS GEDÄCHTNIS	10
2.2.1 <i>Individuelles und kollektives Gedächtnis</i>	10
2.2.2 <i>Heiße und kalte Gesellschaften</i>	11
2.3 IDENTITÄT UND SPRACHE	12
2.3.1 <i>Diglossie</i>	13
2.3.2 <i>Die diglossische Sprachsituation auf Martinique</i>	14
3 ANTILLANISCHE IDENTITÄTSKONZEPTE – AUF DER SUCHE NACH DER EIGENEN IDENTITÄT	16
3.1 (FRANZÖSISCHE) IDENTITÄT DURCH ASSIMILIERUNG	16
3.2 <i>NÉGRITUDE</i>	17
3.3 <i>ANTILLANEITÉ</i>	18
3.4 <i>CREOLITÉ</i>	19
4 HISTORISCHER ABRISS ALS AUSGANGSSITUATION	21
4.1 DIE BESIEDLUNG MARTINIQUES	21
4.2 VON DEN ENTDECKUNGSFAHRTEN BIS ZUR KOLONIALISIERUNG DER INSEL	21
4.3 DIE ENTSTEHUNG EINER <i>SOCIÉTÉ</i> ESCLAVAGISTE UND DER <i>CODE NOIR</i>	23
4.4 DIE FRANZÖSISCHE REVOLUTION UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF DIE ANTILLEN	25
4.5 DIE ABSCHAFFUNG DER SKLAVEREI IN DEN KOLONIEN	27
4.6 DIE KOLONIALGESELLSCHAFT	27
4.7 DIE DEPARTEMENTALISIERUNG IM JAHR 1946	28
4.8 DEZENTRALISIERUNG UND DER NEUE STATUS DER <i>COLLECTIVITÉ TERRITOIRIALE UNIQUE</i>	29
5 FRANKREICHS KULTUR- UND SCHULPOLITIK HINSICHTLICH SEINER KOLONIEN	31
5.1 DIE ERSTEN LEHRKRÄFTE AUF MARTINIQUE	31
5.2 DER REPUBLIKANISCHE MYTHOS ZUR VERMITTLUNG DER NATIONALEN IDENTITÄT	33
5.3 PROBLEME IM BILDUNGSBEREICH IN DEN KOLONIEN	36
5.4 KULTUR- UND SCHULPOLITIK: EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE GESETZLICHEN ENTWICKLUNGEN HINSICHTLICH DER DROM	37
5.4.1 <i>Änderungen im Gesetzestext bezüglich der Regionalsprachen</i>	37
5.4.2 <i>La Loi d'orientation pour l'outre-mer 2000</i>	38
5.4.3 <i>Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale N°8 du 24 février 2000</i>	39
5.4.4 <i>La loi Taubira tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité</i>	39
5.4.5 <i>La Loi portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés</i>	40

6	THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR UMSETZUNG EINES KULTURSPECIFISCHEN LANDESKUNDEUNTERRICHTS AUF DEN ANTILLEN	42
	EMPIRISCHER TEIL DER ARBEIT.....	45
7	ZIELE DER UNTERSUCHUNG.....	45
7.1	DIE FORSCHUNGSMETHODEN.....	46
7.1.1	<i>Die schriftliche Befragung</i>	<i>46</i>
7.1.2	<i>Die Zielgruppe.....</i>	<i>47</i>
7.1.3	<i>Durchführung der Befragung</i>	<i>47</i>
7.1.4	<i>Aufbau des Fragebogens</i>	<i>48</i>
7.2	VERWANDTE STUDIEN	51
7.3	LIMITATIONEN DER STUDIE	51
7.4	BEARBEITUNG DER DATEN	53
7.5	ERGEBNISSE DER FRAGEBÖGEN.....	53
7.6	DAS LEITFADENINTERVIEW.....	68
7.7	DER INTERVIEWLEITFADEN.....	69
7.8	VORBEREITUNGEN AUF DIE INTERVIEWS MIT DEN LEHRKRÄFTEN.....	70
7.8.1	<i>Interview Lehrkraft A.....</i>	<i>70</i>
7.8.2	<i>Interview Lehrkraft B.....</i>	<i>74</i>
8	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DER ERGEBNISSE	75
8.1	DIE KREOLISCHE IDENTITÄT, KULTUR UND SPRACHE	75
8.2	GESCHICHTS- UND GEOGRAPHIEUNTERRICHT IM REALITÄTSCHECK.....	78
9	FAZIT	81
10	RESUME EN LANGUE FRANCAISE.....	86
	BIBLIOGRAFIE:.....	95
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	101
	APPENDIX.....	101
	ABSTRACT IN DEUTSCHER SPRACHE	102
	ABSTRACT IN ENGLISH	102
	FRAGEBOGEN	103
	INTERVIEWLEITFADEN.....	108
	BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE N°8 DU 24 FEVRIER 2000.....	110
	TRANSCRIPTION INTERVIEW A.....	112
	TRANSCRIPTION INTERVIEW B	118
	FRANÇOIS- AUGUSTE BIARD : L'ABOLITION DE L'ESCLAVAGE DANS LES COLONIES FRANÇAISES EN 1848.....	121
	DATENAUSWERTUNG STUDIERENDENFRAGEBÖGEN.....	122

Abkürzungsverzeichnis

BO	Bulletin officiel
bzw.	beziehungsweise
CAPES	Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second degré
DFA	Département français d’Amérique
DOM	Département d’outre-mer
DOM-TOM	Département et territoire d’outre-mer
DROM	Département et Région d’outre-mer
etc.	et cetera
ebd.	ebenda
IA-IPR	Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux
LCR-C	Langues et cultures régionales - créole
LOOM	Loi d’orientation pour l’outre-mer
N°	Numéro/numéro
n.s.p.	ne se prononce pas
o.J.	ohne (Erscheinungs-)Jahr
o.S.	ohne Seitenangabe
PPM	Parti progressiste martiniquais
PCF	Parti communiste martiniquais
QVR	Quo vadis Romania
REP	Réseaux d’éducation prioritaire
SMA	Service militaire adapté
u.a.	und andere
UAG	Université des Antilles et de la Guyane
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

1.1 Zum Stand der Forschung

Der Sklavenhandel und die Kolonisierung durch die Europäer haben die Karibik maßgeblich geprägt und die Deportation aus Afrika hat bei den Antillaner*innen zu einer identitären Entwurzelung geführt. Auf den französischen Antillen wurde dieser Identitätskonflikt durch die Omnipräsenz des ehemaligen Kolonisators seit der Eingliederung in den französischen Staat im Jahr 1946 zusätzlich verstärkt. Dies hat Intellektuelle in und außerhalb der Karibik dazu veranlasst, die soziolinguistische und soziokulturelle Landschaft der Antillen näher zu erforschen und ein gültiges Identitätskonzept für die Inselbewohner zu formulieren.

Die Identitätsdebatte auf den französischen Antillen wird eröffnet durch den martinikanischen Politiker und Autor Aimé Césaire. In seinem *Cahier d'un retour au pays natal*, das erstmals 1939 veröffentlicht wird, ruft er, von Paris ausgehend, die *Négritude*-Bewegung ins Leben. Gleichzeitig ebnet Césaire mit seinen Texten den Weg für andere schwarze Schriftsteller der Karibik. Im Zusammenhang mit dem algerischen Unabhängigkeitskrieg rückt etwas später Franz Fanons (1971) Dissertation *Peau Noire, Masques Blancs* ins Zentrum der Diskussion. Er analysiert die koloniale Vorherrschaft aus psychologischer Sicht und vertritt die These, dass die Entwurzelung der schwarzen Bevölkerung von der eigenen nativen Kultur und die Akkulturation an den Kolonisator zu einem Minderwertigkeitskomplex bei den Antillaner*innen geführt hat.

Glissant (1981) präsentiert in seinem *Discours antillais* einen neuen, universalistischen Ansatz, welcher die karibische Identität als eine Summe von Kulturen und Ethnien definiert. Sein Konzept der *Antillanité* wird später von Bernabé, Chamoiseau und Confiant (1993) in ihrer *Éloge de la Créolité* aufgegriffen und bis hin zur *Créolité* weitergetragen. Diese literarische Bewegung versucht die kulturelle und sprachliche Situation der Antillen zu beschreiben und bemüht sich um die Aufwertung der kreolischen Kultur und Sprache.

In jüngerer Zeit beschäftigt sich der aus Jamaika stammende Soziologe Stuart Hall (1994) mit der Identitätsbildung postkolonialer Gesellschaften. Er sieht in der Deportation von Afrika und der schwarzen Bevölkerung der Karibik ein einheitsstiftendes Ereignis, welchem die karibische Identität zugrunde liegt. Weitere Beiträge im Bereich der Cultural Studies, zum

Postkolonialismus, sowie der afrikanischen Diaspora können bei Omar (2009), Gilroy (2004) und Bhabha (2006) nachgelesen werden.

Seitens der Geschichtswissenschaften ist der martinikanische Historiker Nikolas Armand zu erwähnen. In seiner dreiteiligen Bücherreihe *Histoire de la Martinique Tome I-III* präsentiert er die Geschichte der Insel aus einer differenzierten und internen Perspektive, die von der gängigen, französischen Geschichtsschreibung abweicht. Ein weiterer Autor, der die Geschichte der Antillen thematisiert ist Adelaide-Merlande (1994). Seine *Histoire générale des Antilles et des Guyanes: Des Précolombiens à nos Jours* gibt einen Überblick über die geschichtlichen Entwicklungen der karibischen Inseln von ihrer Besiedelung bis in die Gegenwart.

Die französische Historikerin Suzanne Citron (1995) beschäftigt sich in ihrem Werk *Le mythe national: L'histoire de France en question* mit dem französischen Geschichtsbewusstsein. In ihrer Argumentation hält sie fest, dass das Konstrukt der französischen Nation aus verschiedenen Teilmythen besteht, welche durch ihren Ursprung in einer fernen Vergangenheit innerhalb der nationalen Gemeinschaft einen identitätsstiftenden Charakter haben. In Anbetracht dieser Erkenntnis widmet sie sich auch dem Geschichtsunterricht in Frankreich und wirft die Frage auf, wie dieser mit der Geschichte der ehemaligen Kolonien vereinbar ist.

Den Geschichtsunterricht thematisiert auch der Sammelband von Milia-Marie-Luce. Dieser gibt eine detaillierte Übersicht über die Anfänge des Geschichtsunterrichts auf Martinique vom 19. bis ins 20. Jahrhundert. Gozik (2012) beschäftigt sich mit der Rolle der Lehreridentität bei der Vermittlung von nationaler und regionaler Kultur im Klassenzimmer. Zu den aktuellen Entwicklungen hinsichtlich des Landeskundeunterrichts, insbesondere seit der Umsetzung neuer schul- und kulturpolitischer Reformen im Jahr 2000 gibt es bisher jedoch kaum aussagekräftige Beiträge.

Die linguistische Situation auf den französischen Antillen wird von der deutschen Sprachwissenschaftlerin Ursula Reutner (2005) untersucht. In ihrer Dissertation *Sprache und Identität einer postkolonialen Gesellschaft im Zeitalter der Globalisierung. Studie zu den französischen Antillen Guadeloupe und Martinique* befasst sie sich mit dem Sprachbewusstsein und Sprachverhalten auf den französischen Inseln Guadeloupe und

Martinique. Weitere ausführliche Beiträge zur Kreolistik und dem Sprachverhalten auf den französischen Antillen stammen von Kremnitz (1983, 1987), Hazaël-Massieux (1999) und Cichon (1998/99, 2011).

1.2 Darstellung der persönlichen Motivation und des Forschungsgegenstandes

Im Wintersemester 2015/16 durfte ich im Rahmen des ERASMUS Austauschprogrammes einen Studienaufenthalt in Martinique verbringen. Das Programm fördert Länder in Europa und innerhalb der Europäischen Union. Durch den besonderen Status des *Départements* und der *Région d'outre mer* handelt es sich bei der Insel Martinique, ob seiner geografischen Lage inmitten der Karibik, um ein vollwertiges Mitglied Frankreichs und somit auch der Europäischen Union.

Meine Reise begann im September 2015. Nach einem achttündigen Flug von Paris in die Karibik landete ich schließlich wieder auf französischem Territorium. Wie im Hexagone ist die offizielle Sprache auf Martinique Französisch, als Währung wird der Euro verwendet und der Großteil der Bevölkerung ist katholisch. Ich war daher gespannt herauszufinden, ob sich auf der tropischen Insel wirklich alles so verhielt wie in der französischen *Métropole*? War Martinique durch die jahrzehntelange Kolonialisierung und die andauernde Abhängigkeit von Frankreich tatsächlich voll und ganz französisch geworden?

In meinen Kulturkursen über die Karibik stellte ich fest, dass trotz der vielen Unterschiede zum Festland, meine martinikanischen Kommilitonen ein vermeintlich größeres Wissen über Europa und Frankreich zu haben schienen als über Martinique, die Antillen und den amerikanischen Raum. Von ähnlichen Erfahrungen berichteten auch andere Austauschstudierende und die martinikanischen Kollegen bestätigten im direkten Gespräch, dass diese Themen in ihrem Schulunterricht kaum vorgekommen waren. Wer etwas über Martinique und die Karibik lernen möchte, müsse sich selber informieren, z.B. bei Eltern oder Freunden.

Anhand erster Recherchen stellte ich fest, dass die Lehrpläne der DROM tatsächlich lange Zeit vollkommen mit jenen in der *Métropole* ident waren. Die Inhalte des Landeskundeunterrichts entsprachen folglich nicht den geographischen Gegebenheiten der DROM und der Geschichtsunterricht folgte einer zentralistischen französischen Sichtweise und verpasste auch den Bewohnern der ehemaligen Kolonien gallische Vorfahren.

Erst im Jahr 2000 wurden mit dem *Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février* die Lehrpläne des Geschichts- und Geographieunterrichts adaptiert und an die Situation der *Übersee-Départements* angepasst. Im gleichen Jahr wurden im Rahmen der *Loi d'orientation pour outre mer* die Kreolsprachen gesetzlich als Regionalsprachen Frankreichs anerkannt und ebneten den Weg für einen CAPES de Créole und Kreolischunterricht in den DROM. Da diese Reformen zur Zeit meines Aufenthaltes auf Martinique schon beinahe 16 Jahre zurücklagen, waren die Aussagen meiner martinikanischen Mitstudierenden hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit dem Landeskundeunterricht widersprüchlich. Das hat mich dazu motiviert, Frankreichs Kultur- und Schulpolitik hinsichtlich seiner Überseegebiete und die praktische Umsetzung der Reformen aus dem Jahr 2000 am Beispiel Martinique in meiner Diplomarbeit zu untersuchen. Dafür wurden die folgenden Forschungsfragen formuliert:

Wie ist der Landeskundeunterricht seit der Einführung des *Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février* im Jahr 2000 im französischen *Übersee-Département* Martinique zu bewerten?“

- Wie könnte/sollte ein kulturspezifischer Landeskundeunterricht auf den Antillen in der Praxis aussehen?
- Ermöglicht die französische Schul- und Kulturpolitik eine kritische Auseinandersetzung und Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit in den DROM?
- Welchen Platz hat die kreolische Kultur und Sprache im Schulwesen auf den Antillen?

Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirisch forschenden Teil gegliedert. Auf die Darstellung des Forschungsgegenstandes und der persönlichen Motivation unter Punkt 1.1 und 1.2 folgt im zweiten Kapitel eine theoretische Kontextualisierung und Präsentation der für mein Arbeitsthema wichtigsten Grundlagen. Durch die Dekonstruktion des Identitätsbegriffes wird gezeigt, dass die Identität (insbesondere in Zeiten der Globalisierung) nicht (mehr) als homogen und statisch gesehen werden kann. Dabei werden verschiedene Sichtweisen auf die Identität vorgestellt. Zumal sich Frankreich seit der Französischen Revolution von 1789 als unteilbare Einheit versteht, wird zum einen der Begriff der Nation und der nationalen Identität vorgestellt. Stuart Halls Definition der kulturellen Identität bezieht zudem postkoloniale Gesellschaften mit ein und zeigt, dass es sich bei der Identität um einen unvollendeten Prozess handelt, der auf den sozialen Interaktionen von Individuen beruht. Da die geschichtliche Vergangenheit einer Gesellschaft auf die Ausbildung der kollektiven und individuellen

Identität einen wesentlichen Einfluss hat, erfolgt zudem eine begriffliche Klärung des Gedächtnisses, sowie eine wichtige Unterscheidung zu Historie und Erinnerung nach Halbwachs und Assmann.

Die durch den Sklavenhandel und die französische Präsenz verursachten Brüche und Diskontinuitäten der martinikanischen Geschichte, welche von Glissant (1981: 13) als „non-histoire“ bezeichnet werden, sorgen in- und außerhalb der Insel für eine andauernde Identitätsdebatte. Die verschiedenen Ansätze zur Formulierung eines Identitätskonzeptes für die französischen Antillen, wie der Assimilierung an den ehemaligen Kolonisator, der Rückbesinnung auf die afrikanischen Wurzeln und der Definition einer eigenen kreolischen Identität, werden im dritten Kapitel skizziert. Unter Punkt 4 wird anschließend ein Überblick über die historische Entwicklung in Martinique gegeben, nämlich von der Kolonisierung der Insel im Zuge der europäischen Entdeckungsfahrten über die Eingliederung in den französischen Staat im Jahr 1946 bis hin zu jüngeren Entwicklungen hinsichtlich des rechtlichen Status.

Die Institution Schule spielt aufgrund ihres Erziehungsauftrags bei der Vermittlung einer (nationalen) Identität und beim Assimilierungsprozess eine wesentliche Rolle. Im fünften Kapitel erfolgt deshalb eine kritische Betrachtung der französischen Kultur- und Schulpolitik im Hinblick auf seine ehemaligen Kolonien. Es wird aufgezeigt, wie sich der Schulunterricht und insbesondere der Landesunterricht im *Übersee-Département* Martinique seit der Abschaffung der Sklaverei im Jahr 1848 entwickelt hat. Zudem wird ein Überblick über die wichtigsten Gesetze im Schulbereich hinsichtlich der DROM der letzten zwanzig Jahre gegeben. Der sechste Abschnitt widmet sich der Frage nach der praktischen Umsetzung eines kulturspezifischen Landeskundeunterrichts auf den Antillen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird eine empirische Studie vorgestellt, die im Rahmen dieser Diplomarbeit auf Martinique durchgeführt wurde. Sie beschäftigt sich mit der Frage nach der praktischen Umsetzung des Landeskundeunterrichts im *Übersee-Département* seit Einführung der Reformen im Jahr 2000. Die Auswahl der Forschungsmethoden, die Durchführung der Studie, sowie die ausgewerteten Daten werden unter Punkt 7 präsentiert. Daraufhin folgt im achten Kapitel eine zusammenfassende Betrachtung und Interpretation der Ergebnisse. Unter Punkt 9 und 10 werden abschließend die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit in deutscher bzw. in französischer Sprache resümiert.

2 Identität, Gedächtnis und Sprache

2.1 Die Identität

Bei der Identität handelt es sich um das Reflexivwerden des eigenen „unbewussten“ Selbstbildes eines Individuums oder einer Gruppe: *„Person bin ich nur in dem Maße, wie ich mich als Person weiß, und ebenso ist eine Gruppe „Stamm“, „Volk“ oder „Nation“ nur in dem Maße, wie sie sich im Rahmen solcher Begriffe versteht, vorstellt und darstellt“* (vgl. Assmann 2013: 130). Die Identität ist ein soziales Phänomen, das an Interaktions- und Kommunikationsprozesse des Menschen innerhalb seiner Gruppe(n) gebunden ist und sich erst im Dialog und Austausch mit anderen Individuen entwickelt (vgl. ebd. 130; Omar 2009: 92). Sie ist also „soziogen“. Ein Ich „wächst von außen nach innen“, da es sich erst *„kraft seiner Teilnahme an den Interaktions- und Kommunikationsmustern der Gruppe, zu der [es] gehört“* entwickelt (Assmann 2013: 130). Für die Ausbildung einer personellen Identität bedarf es der Zugehörigkeit zu einem Kollektiv und deshalb hat die kollektive Identität auch Vorrang vor der individuellen Identität (vgl. Assmann 2013: 130).

Die Globalisierungsprozesse der letzten Jahrzehnte stellen für die Identitätsbildung eine neue Herausforderung dar, da die *„großen kollektiven Zugehörigkeiten – Nation, Kultur, Klasse, Rasse, Geschlecht [...] durch die wachsende Entgrenzung ökonomischer, sozialer und kultureller Beziehungen erschüttert und durcheinander geschüttelt“* werden (vgl. Eickelpasch 2013: 55). Durch den *„weltweiten Austausch von Bildern, Symbolen und Ideen, von Lebensstilen und Identitätsschablonen“* bedarf es deshalb einer Neudefinierung der eigenen *„Selbst- und Weltdeutung“* (vgl. Röttgers 2016: 8).

Beim Aufbau von Identität spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. Diese reichen von nationaler und kultureller Zugehörigkeit über das kollektive Gedächtnis und die Sprache. Das folgende Kapitel widmet sich der theoretischen Kontextualisierung dieser Begriffe.

Zuerst erfolgt unter Punkt 2.1.1 eine Dekonstruktion der Begriffe „Nation“ und „nationale Identität“. Diese Definitionen sind besonders interessant im Hinblick auf das französische Nationsverständnis als *une et indivisible*. Zudem wird mithilfe von Stuart Halls (1994) Definition der *kulturellen Identität* ein Konzept vorgestellt, das sich mit Identität im Kontext des Postkolonialismus und der afrikanischen Diaspora auseinandersetzt. Anschließend folgt

eine Begriffsklärung des kollektiven Gedächtnisses und der Erinnerung. Da auch Sprache auf die Identität häufig Einfluss nimmt, wird zudem im Hinblick auf das Arbeitsthema, auf die spezifische Sprachsituation der Diglossie auf der Insel Martinique eingegangen.

2.1.1 Die nationale Identität

Das Wort Nation leitet sich vom lateinischen *natio* ab und bedeutet Geburt bzw. Geborenwerden und repräsentiert die Göttin der Geburtshilfe. Angelehnt an die etymologische Herkunft wird dieser Begriff schon sehr früh mit Bedeutungen wie Rasse oder Art konnotiert und häufig zur Bezeichnung von Abstammung von Menschengruppen und außerdem auch Tierrassen verwendet. Im Spätmittelalter kommt der Nation auch die Bedeutung von territorialer und politischer Zugehörigkeit (z.B. zu einer bestimmten Fraktion) zu (vgl. Estel 2002: 23- 24).

Zu dieser Zeit entwickelte sich auch zum ersten Mal ein Nationalbewusstsein im modernen Sinne, als sich der Hundertjährige Krieg in England und Frankreich von einem Bürgerkrieg zu einem nationalen Krieg wandelte. Dennoch existiert zur Zeit des *Ancien Régime* eine Vielzahl von Zugehörigkeiten und Stand und Abstammung sind von weitaus größerer Bedeutung als Nationalstaatlichkeit (vgl. Jurt 2004: 16). Erst im Zuge der Französischen Revolution 1789 wird das feudale System aufgebrochen und die Souveränität des Königs auf die Nation verlagert. Unter der Forderung von *Liberté, Egalité* und *Fraternité* werden aus den passiven Rechtssubjekten (*sujets*), politisch aktive Staatsbürger (*citoyens*), für die innerhalb der Nation politische und rechtliche Gleichheit gilt. Die Französische Revolution wird somit häufig als der Geburtstag der Nation gefeiert und mit ihr entwickelte sich ein universelles, französisches Identitätsgefühl, sowie ein Gefühl der Einheit und Unteilbarkeit (vgl. Jurt 2004: 15-16; Estel 2002: 27).

Die nationale Identität unterscheidet sich hinsichtlich anderer Gruppenidentitäten darin, dass sie „mehrere (soziale und persönliche) Identitäten in sich vereint und sich auf ein Volk bezieht, das als tragende Instanz der Souveränität verstanden wird“ (Vormann 2012: 27). Das Konzept der nationalen Identität umfasst somit eine Vielzahl von Identitätsinstanzen wie Religion, Ethnizität, Klasse, etc. Nationale Helden, Staatssymboliken (z.B. Fahnen und Hymnen), sowie eine gemeinsame Sprache wurden festgelegt, um ein nationales Zusammenhörigkeitsgefühl zu vermitteln und eine gemeinsame „Kernnation“ zu festigen (vgl. Jurt 2004: 18).

Wenn davon ausgegangen wird, dass jede Person mehreren Kollektiven und Systemen angehört, ist die Idee einer homogenen Identität, sowohl bei Individuen, als auch bei Kollektiven, eine Illusion. Wodak (1998:59) definiert Nationen daher als identitäre Hybride, welche *„viele heterogene und oftmals miteinander konfligierende regionale, überregionale, kulturelle, sprachliche, ethnische, religiöse, sexuelle, politische und andere Wir- Identitäten enkulturier[en]“*.

Solch multiple Identitäten können innerhalb einer Gesellschaft aber auch eine korrektive Wirkung haben und bestimmte Konflikte abschwächen. In der Schweiz beispielsweise werden sprachliche und religiöse Spannungen dadurch gemildert, dass sowohl die Deutschsprachigen, als auch die Französischsprachigen zu relativ gleichen Anteilen katholisch oder protestantisch sind. Wird jedoch eine Identität auf Kosten einer anderen einseitig *„überbetont und überbewertet“*, führt dies zu einer Verschärfung von Konflikten (vgl. Wodak 1998: 59-60).

Anderson definiert Nationen als *„imagined communities“*. Vorgestellt deshalb, weil sich die Mitglieder selbst kleinster Nationen niemals alle persönlich kennen und diese Einheit nur als gedachtes Konstrukt in den Köpfen dieser Personen besteht. Aussagen wie „Wir Franzosen“ oder „wir Pariser“, z.B., beziehen sich auf eine vorgestellte Gemeinschaft, die nur in den Köpfen ihrer Mitglieder besteht und welche sich über eine Anzahl von geteilten Eigenschaften und Werten von den ‚Anderen‘ abgrenzt. Dieses Differenzierungskonzept der Wir-Gruppe von der Ihr-Gruppe, den Anderen bzw. Fremden ist ausschlaggebend für die Gemeinschaft, da sich diese sonst in ihren internen Gruppierungen auflöst (vgl. Jurt 2004: 17).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es sich bei der Nation um ein rein gedankliches Konstrukt eines Volkes, das auf der Vorstellung von gemeinsamen Werten und Eigenschaften beruht, handelt. Die Nation kann eine Vielzahl von Identitätsinstanzen umfassen, wie etwa territoriale Zugehörigkeit, Sprache, Religion u.a., die parallel und oftmals konfliktiv zueinander bestehen.

2.1.2 Die kulturelle Identität

Wie bei der Identität handelt es sich auch bei der Kultur um nichts Statisches, Festgeschriebenes, sondern etwas Konstruiertes, das dialogisch von einem Kollektiv geteilt wird (vgl. Omar 2009: 92). Sie ist immer menschengemacht und umfasst verschiedene Praktiken,

Institutionen und Diskurse. Dabei muss beachtet werden, dass diese Diskurse immer in Machtstrukturen eingebettet sind (vgl. ebd. 97).

Der jamaikanische Soziologe Stuart Hall schlägt zwei verschiedene, wenn auch miteinander verwandte Sichtweisen auf die kulturelle Identität vor. Zum einen gibt es die Position, welche kulturelle Identität „*im Sinne einer gemeinsamen Kultur*“ und einer gemeinsamen Geschichte definiert. Durch diese gemeinsame Kultur und Geschichte entsteht ein Kollektiv, welches unabhängig von der gegenwärtigen Situation oder von politischen Spaltungen, bestehen bleibt, da es durch die gemeinsamen historischen Erfahrungen einen „*dauerhaften Referenz- und Bedeutungsrahmen*“ hat. Im Kontext der Karibik und der afrikanischen Diaspora bezeichnet Hall diese „Einheit“ als die „*Wahrheit oder das Wesen des ‚Karibischseins‘ bzw. der schwarzen Erfahrung*“ (Hall 1994: 27). Durch den Sklavenhandel und die Entwurzelung von Afrika entstand eine paradoxe Situation, denn – obwohl die Sklaven aus unterschiedlichen kulturellen und historischen Kontexten stammten und unterschiedlichen Sprachgemeinschaften und Stämmen angehörten – hatte die Deportation eine einheitsstiftende Wirkung (vgl. ebd. 1994: 27). Diese erste Sichtweise spielt eine wichtige Rolle bei allen postkolonialistischen Theorien und ist auch die Grundlage für die Vertreter der *Négritude*-Bewegung, auf welche im dritten Kapitel noch näher eingegangen wird.

Die zweite Sichtweise auf die kulturelle Identität basiert auf Derridas Konzept der „différance“. Derrida macht sich die französische Sprache zu Nutze, um zu zeigen, dass durch das Einschleichen eines regelwidrigen „a“ (*différence* versus *différance*) das mehrdeutige Wort *différer* (= verschieden sein bzw. aufschieben) in ein Spannungsverhältnis gesetzt wird. Dadurch illustriert er, dass die Bedeutung immer auf der Differenz und der Unterscheidung von einer Sache zur anderen beruht. Zudem kommen dem Begriff durch das Einschleichen des Buchstaben „a“ neue Bedeutungen zu, ohne, dass die alten verloren gehen. Die Bedeutung wird durch „*das Spiel der Signifikation*“ immer aufgeschoben und ist niemals endgültig und durch neue Positionierungen können immer wieder neue, ergänzende Bedeutungen hinzukommen (Hall 1994: 33). Hall überträgt diesen Gedanken auch auf die Identität. Demnach spielt neben dem „Sein“, welches im Mittelpunkt der ersten Sichtweise auf die Identität steht, auch das „Werden“ eine wesentliche Rolle. Ob der Ähnlichkeiten, beruhend auf den gemeinsamen historischen Erfahrungen eines Kollektivs, müssen auch die Differenzen

und Diskontinuitäten beachtet werden. Basierend auf diesem Wissen kann man also nicht nur von einer Erfahrung oder Identität sprechen. (vgl. ebd. 29).

„Statt Identität als eine schon vollendete Tatsache zu begreifen, die erst danach durch neue kulturelle Praktiken repräsentiert wird, sollten wir uns vielleicht Identität als eine ‚Produktion‘ vorstellen, die niemals vollendet ist, sich immer in einem Prozess befindet und immer innerhalb – nicht außerhalb – der Repräsentation konstituiert wird.“ (Hall 1994: 26).

Hall bricht somit mit essentialistischen Ansätzen, die Identität und Kultur als vorgegeben und statisch begreifen.

2.2 Das Gedächtnis

2.2.1 Individuelles und kollektives Gedächtnis

Da die Identitätsbildung von Individuen und Kollektiven immer auch im Zusammenhang mit der geschichtlichen Vergangenheit steht, bedarf es einer Definition des Gedächtnisses, sowie einer klaren Abgrenzung zur Historie.

Einen wesentlichen Beitrag zur Gedächtnisforschung lieferte der französische Soziologe Maurice Halbwachs, welcher in den 1920er Jahren den Begriff der *mémoire collective* etablierte. In seiner These verzichtet er vollkommen auf neurologische Aspekte und definiert Gedächtnis als ein rein sozial bedingtes Konstrukt. Demnach hätte ein in Einsamkeit aufwachsender Mensch kein Gedächtnis, da ihm dieses erst im Laufe seiner Sozialisation zukommt. Erinnert wird dabei nicht nur, was einem selbst wiederfährt, sondern auch Ereignisse, die von anderen erzählt, bestätigt und gespiegelt werden. Der Kulturwissenschaftler Jan Assmann knüpft an Halbwachs Theorie des kollektiven Gedächtnisses an und schreibt dazu:

Vom Individuum aus gesehen stellt sich das Gedächtnis als ein Agglomerat dar, das sich aus seiner Teilhabe an einer Mannigfaltigkeit von Gruppengedächtnissen ergibt; von der Gruppe aus gesehen stellt es sich als eine Frage der Distribution dar, als ein Wissen, das sie in ihrem Innern, d.h. unter ihren Mitgliedern verteilt. Die Erinnerungen bilden jeweils ein ‚unabhängiges System‘, dessen Elemente sich gegenseitig stützen und bestimmen, sowohl im Individuum als auch im Rahmen der Gruppe (Assmann 2013: 37).

Das Gedächtnis braucht also einen sozialen Bezugsrahmen (*cadre sociaux*) – verstanden als gemeinsame Vorstellung innerhalb eines Kollektivs – um zu existieren, wobei das Kollektiv zwar kein Gedächtnis im metaphorischen Sinne hat, jedoch das seiner Mitglieder bestimmt

(vgl. Assmann 2013: 35-36). „*Subjekt von Gedächtnis und Erinnerung bleibt immer der einzelne Mensch, aber in Abhängigkeit von den ‚Rahmen‘, die seine Erinnerung organisieren*“ (Assmann 2013: 36).

Gleichermaßen lässt sich auch das Vergessen von Vergangenen erklären. Alles was von einer Gesellschaft in der Gegenwart in keinem gemeinsamen Bezugsrahmen rekonstruieren werden kann, wird vergessen. Erinnert wird nur, was sich innerhalb des Bezugsrahmens lokalisieren lässt (vgl. ebd. 37).

Zudem unterscheidet Halbwachs zwischen Gedächtnis und Historie. Es gibt zahlreiche Kollektivgedächtnisse, die nur über begrenzte Zeit und in einem begrenzten Raum existieren und von einer Gruppe getragen werden. Die Historie hingegen ist universell und besteht auch ohne diese Bezugspunkte fort (vgl. Halbwachs 1967: 739; Assmann 2013: 43).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich beim Gedächtnis, wie auch bei der Identität und der Kultur, um ein soziales Phänomen handelt, das auf der Kommunikation und die Interaktion mit anderen Subjekten beruht. Ob etwas erinnert oder vergessen wird hängt dabei davon ab, ob es innerhalb der Gruppe einen gemeinsamen Bezugsrahmen hat. Das Gedächtnis ist also begrenzt und nicht universell gültig, da es nur auf den Erzählungen des Kollektivs beruht.

2.2.2 Heiße und kalte Gesellschaften

Assmann spricht im Zusammenhang mit dem kulturellen Gedächtnis zudem von heißen und kalten Gesellschaften. Heiße Gesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass sie, angetrieben von ihrer Geschichte, nach Veränderung und Weiterentwicklung streben. Bei kalten Gesellschaften verhält es sich genau umgekehrt. Diese wehren sich gegen äußere Einflüsse, die die Kontinuität der Gruppe stören könnten, und versuchen jeglichen kulturellen Wandel zu verhindern (vgl. Assmann 2014: 68).

Auf den ersten Blick erscheinen kalte Gesellschaften deshalb als „geschichtslos“ oder ohne Geschichtsbewusstsein (Assmann 2014: 68). Mit ‚Kälte‘ ist jedoch nicht der Nullzustand einer Kultur oder „*das Fehlen von etwas gemeint, sondern eine positive Leistung, die einer besonderen ‚Weisheit‘ und speziellen ‚Institutionen‘ zugeschrieben wird*“ (Assmann 2013: 68).

Diese besondere Weisheit besteht darin, dass es dieser Gesellschaft gelungen ist, eine stabile Situation herzustellen und den Wandel einzufrieren.

Kälte und Wärme sind wertefrei zu verstehen. Daher sind kalte Gesellschaften keinesfalls geschichtsbewusster oder entwickelter als heiße Gesellschaften (vgl. Assmann 2014: 68).

2.3 Identität und Sprache

Auch Sprache spielt beim Aufbau von Identität eine wesentliche Rolle. Im Falle von Nationen, beispielsweise, vereinfacht eine gemeinsame Sprache nicht nur die Kommunikation, sondern hat auch einen identitätsstiftenden Charakter. Sie kann die Einheit einer Nation und anderer politisch-sozialer Großgruppen symbolisieren, wodurch gleichzeitig eine Abgrenzung zu anderen Gruppierungen stattfindet. Auf der Ebene der Gruppe kann Identitätsbildung durch Sprache jedoch nur gelingen, wenn jedes ihrer Mitglieder die *„identitätsstiftende Funktion der einen Sprache“* anerkennt, sich dieser Sprache und ihren Sprechern gegenüber also loyal verhält (vgl. Oppenrieder: 2003: 42-43).

In Migrationsgesellschaften ist das Phänomen sprachlicher Hybridisierung zu beobachten. Es bilden sich translinguale und transkulturelle Räume, in denen neue Sprachformen entstehen (vgl. Gugenberger 2011: 24). Hybridität bezeichnet allerdings nicht nur die alleinige Ansammlung und Vermischung verschiedener Systeme, sondern auch die *"Prozesshaftigkeit und den permanenten Wandel"*, durch den sich immer wieder neue und noch nie dagewesene Konstruktionen ergeben können (ebd. 21).

Selbst Gesellschaften, die von der Assimilationsideologie geprägt sind, entwickeln hybride Sprachformen (ebd. 24). Diese bringen die *„identitäre Verortung“* und den *„(offenen oder latenten) Widerstan[d] gegen die völlige Assimilierung an das vorherrschende Modell“* zum Ausdruck (vgl. Gugenberger 2011: 24).

Im Falle von mehrsprachigen Gesellschaften kommt es zu einer Funktionsaufteilung unter den Sprachen. In postkolonialen Gesellschaften ist diese Funktionsaufteilung häufig verbunden mit unterschiedlichem Prestige der Sprachen, wobei der Sprache des Kolonisators ein höheres Prestige besitzt als die Sprache des Kolonisierten. Ein solches Szenario wird im folgenden Kapitel anhand der Definition der Diglossie gezeigt.

2.3.1 Diglossie

Die Diglossie bezeichnet eine besondere Form der Zweisprachigkeit, in der zwei (im Falle von mehreren Sprachen spricht man von Polyglossie) Sprachen bzw. Sprachvarianten in einer Gesellschaft nebeneinander bestehen, die unterschiedliches Sozialprestige besitzen und dadurch im Sprachgebrauch verschiedene Funktionen einnehmen (vgl. Ferguson 1959: 232, Kremnitz 1987: 158). In seinem Aufsatz *Diglossia* legt Ferguson die Kriterien einer Diglossiesituation anhand der Beschreibung von vier unterschiedlichen Sprachsituationen – im griechischen, arabischen, schweizerischen (Standarddeutsch vs. Schweizerdeutsch) und haitianischen Sprachraum (französisch vs. kreolisch) – fest (vgl. Massot 2013: 3).

Seine Definition von Diglossie beschränkt sich dabei auf genetisch verwandte Sprachen, wobei von den parallel existenten Sprachen eine ein höheres (high variety), und die andere ein niedrigeres Prestige (low variety) besitzt. Zudem beschreibt Ferguson die Diglossie als eine stabile und weitgehend harmonische Situation (vgl. Reutner 2005: 45).

Fergusons Diglossiebegriff wurde im Kontext der Kreolsprachen und insbesondere durch seine Beschreibung der Sprachsituation auf Haiti häufig kritisiert. Zum einen, weil Ferguson die Koexistenz zweier, verschiedener Sprachgemeinschaften in Haiti fälschlicherweise als Diglossiesituation missinterpretiert. Tatsächlich ist in Haiti nur ein sehr kleiner und elitärer Teil der Bevölkerung bilingual und spricht neben dem Kreolischen auch Französisch. Dementsprechend irreführend werden die Funktionen beider Sprachen in seinem Aufsatz dargestellt (vgl. Dejean 1983: 191-192). Zum anderen handelt es sich beim Haitianischen um keine Varietät des Französischen, sondern eine Sprache mit eigenem Diasystem. Das Kriterium der Sprachverwandtschaft ist auch dahingehend problematisch, dass „*soziolinguistisch ähnliche Situationen unterschiedlich bewertet werden*“, wie beispielsweise das Kreolische auf Martinique, das auf dem Französischen basiert und Kreolisch auf den Nachbarinseln St. Lucia oder Dominica, wo es dem Englischen gegenübersteht (vgl. Reutner 2005: 45).

Im Hinblick auf das Arbeitsthema folgt im folgenden Kapitel eine Darstellung der Sprachsituation im französischen Übersee-Département Martinique, sowie der damit verbundenen Probleme und Identitätskonflikte.

2.3.2 Die diglossische Sprachsituation auf Martinique

Die sprachliche Situation auf Martinique und den französischen Antillen spiegelt deutlich die Abhängigkeit der Inseln vom Mutterland und dessen Dominanz wider. Franz Fanon betrachtet den Gebrauch der französischen Sprache als kritisch, „*weil sie Werte, Normen und Symbole transportiere, die die personale und kollektive Identität der Antillaner gefährdeten*“ (Pausch 1996: 76). Hinzu kommt der durch die Assimilierungspolitik hervorgerufene Glaube, dass die Beherrschung des Französischen eine Voraussetzung für wirtschaftliche und soziale Verbesserungen sei (vgl. ebd. 76).

Auch Edouard Glissant erkennt den engen Zusammenhang von Sprache und Identität und beschreibt die sprachliche Situation auf Martinique in seinem Aufsatz *Le Délire verbal* als Beispiel für „*geglückte Kolonisation*“ (vgl. Pausch 1996: 72, 77). Er konstatiert den Verfall des Kreolischen zu einer „*langue vide*“, welche vorwiegend zum Zwecke belangloser Unterhaltungen eingesetzt wird, während das Französische der sachbezogenen Kommunikation dient. Der Umgang mit der kreolischen Sprache spiegelt für Glissant das gestörte Verhältnis der Martinikaner*innen zu sich selbst und ihrer Umwelt wider. Denn für das Selbstverständnis eines Kollektivs ist es notwendig, dass es die „*verwendete Sprache als ihm ursprünglich zugehöriges Ausdrucksmittel anerkenn[t]*“ (Pausch 1996: 77). Jedoch trifft dies auf Martinique weder für das Französische noch das Kreolische zu. Glissant führt diesen Umstand auf die Unfähigkeit seiner Landsleute zurück, „*sich etwas zu eigen zu machen*“ (Pausch 1996: 77). Er bezeichnet dieses Phänomen als eine kollektive Neurose, von der die Antillaner*innen erst geheilt würden, wenn sie sich entsprechend vom Mutterland emanzipieren (vgl. ebd. 77).

Auch die Vertreter der *Créolité* greifen diese Theorien auf und betonen den Einfluss der dominanten Kolonialsprache auf die identitäre Selbstverfremdung der Inselbewohner. Für das Bewusstwerden der eigenen kreolischen Identität muss die Diglossiesituation überwunden und eine echte Zweisprachigkeit etabliert werden. Dafür bedarf es vor allem der Aufwertung der Kreolsprachen. Gleichzeitig müssten die Antillaner*innen, und insbesondere die Schriftsteller*innen, das Französische für sich gewinnen und es sich zu nutzen machen; es mit eigenen Normen und Symbolen anreichern und modifizieren, welche die kreolische Kultur transportieren (vgl. Pausch 1996: 78).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die politische und kulturelle Dominanz Frankreichs auf Martinique auf sprachlicher Ebene widerspiegelt. Die diglossische Situation mit dem Französischen als Sprache mit hohem, und dem Kreolischen als Sprache mit niedrigem Prestige, trägt zum Identitätskonflikt der martinikanischen Bevölkerung bei, da es keine positive Identifizierung mit der eigenen Kultur zulässt. Bis heute versuchen Intellektuelle in und außerhalb der Insel immer wieder ein gültiges Identitätskonzept für Martinique und die (französischen) Antillen zu formulieren. Im folgenden Kapitel werden die Wichtigsten vorgestellt.

3 Antillanische Identitätskonzepte – Auf der Suche nach der eigenen Identität

3.1 (Französische) Identität durch Assimilierung

Getragen von den Ideen der Aufklärung und der Revolution, sowie ideologisch legitimiert durch die Rassentheorie von Gobineau, „*sah Frankreich seine zivilisatorische Mission darin, andere Völker auf das Niveau französischer Größe und Exzeptionalität zu heben und gleichzeitig der französischen Zivilisation universelle Geltung zu verschaffen*“ (vgl. Erfurt 2005: 99, 100, 102). In den Kolonien wurde diese „*mission civilatrice*“ jedoch nicht im Sinne der Vormacht und Herrschaft des Kolonisators verstanden, sondern vielmehr als „*mise à égalité*“ der schwarzen Bevölkerung mit den Weißen (vgl. Cottias 2007: 2-3; Sheringham 2016: 246).

Erfurt (2005: 100) fasst die ambivalenten Interpretationen der Assimilierungspolitik wie folgt zusammen:

Das Konzept der Assimilation, d.h. die Vorstellung einer zunehmenden Integration der unter französischer Herrschaft stehenden Menschen und Territorien in das Mutterland, ist in der französischen Kolonialdoktrin immer zwiespältig interpretiert worden: emanzipatorisch und repressiv. Einerseits, [...] ist es eingebettet in einen den Kolonialismus legitimierenden Diskurs über Gleichheit aller Menschen, Teilhabe an den Menschenrechten und den Errungenschaften der bürgerlichen Revolution und der 'Zivilisation'. Andererseits ist es Teil einer Praxis der Unterdrückung und Vernichtung fremder Kulturen, die nicht für wert gehalten werden, in einer französisch "befriedeten" Welt fortzubestehen.

Der Assimilierungsprozess in den Kolonien wurde mit der Departementalisierung im Jahr 1946 und der damit verbundenen Installierung französischer Institutionen in den DOM erheblich beschleunigt (vgl. Schnepel 2004: 1) Neben der politischen Assimilation kommt es auch zu einer kulturellen Anpassung und die Dependenz von Frankreich zeigt sich „*nicht nur auf der Ebene von Politik, Wirtschaft und Verwaltung, sondern auch in sämtlichen Bereichen von Erziehung und Kultur, die den französischen Modellen strukturell wie inhaltlich angeglichen sind*“ (Gewecke 2007: 213).

Dennoch argumentiert Browne (2004: 10), dass eine vollständige Assimilierung der Antillen an Frankreich niemals gelingen kann, da neben der französischen immer die kreolische Identität bestehen bleibt. Diese kreolische Identität ist unauflöslich und bringt die

biologischen und kulturellen Unterschiede der Martinikaner*innen und den Festlandfranzosen und -französinen zum Ausdruck (vgl. ebd. 10).

3.2 *Négritude*

Bei der *Négritude* handelt es sich um eine literarische Bewegung, welche im Paris der Dreißigerjahre entstand und von Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire und Léon Damas initiiert wurde (Decraene 1994: 35). Aus den französischen Kolonien stammend, trafen sie sich beim Studium in Paris, wo sie sich der Gruppe *Légitime Défense* anschlossen. Erstmals erwähnt wurde der Begriff in der französischen Revue *Volontés* im August 1939, und im Rahmen der Veröffentlichung von Césaires Prosagedichtes „*Cahier du Retour au pays natal*“ (vgl. Kamecke 2002: 257-258).

Césaire macht die politische und kulturelle Assimilierung durch die Kolonialmacht Frankreich für die identitäre Verfremdung seiner Landsleute verantwortlich und ruft dazu auf, die assimilierenden Tendenzen abzulehnen. Des Weiteren kritisiert die *Négritude*-Bewegung die Exotisierung Afrikas, welche durch die westlichen Kolonialmächte als kulturlos und unzivilisiert dargestellt wird (vgl. Lewis 2006: 25-26).

Die Suche nach der eigenen Identität unterscheidet sich bei Damás und Césaire im Gegensatz zu Senghor dahingehend, dass dessen Nachkommen durch den Sklavenhandel und die Sklaverei nicht den psychischen und physischen Schock durch die Trennung von Afrika erfahren haben. Bei Damás und Césaire spiegelt sich die Verfremdung bzw. Fremdheit auf drei Ebenen: einer geografischen Verfremdung durch die Trennung vom Heimatkontinent Afrika, einer kulturellen Verfremdung durch die Assimilierung an den Kolonisator Frankreich und dem hinzukommenden Fremdheitsgefühl in der Hauptstadt Paris (vgl. ebd. 34).

Die Bewegung bemüht sich um eine Aufwertung der schwarzen Identität, des Ursprungkontinents Afrika und dessen Kultur(en), sowie des Wortes „négre“. Kritiker der *Négritude* merken jedoch an, dass ihre Anhänger, die ihre Werke auf Französisch veröffentlichen, die Sprache des Kolonisators als Medium verwenden und nicht etwa afrikanische Sprachen (vgl. Reutner 2005: 18). Die Aufwertung des Schwarzseins findet „im Rahmen eines idealisierten und verklärten Afrika-Bildes“ statt, bei dem ein „beachtliches Maß an Exotismus“ mitschwingt (Pausch 1996: 40). Durch die einseitige Betonung der afrikanischen Wurzeln, wird das Konzept der *Négritude* der Komplexität der karibischen Identität, welche eine Vielzahl von Ethnien und kulturellen Einflüssen vereint, nicht gerecht. Der „Zugewinn“ an

Identität durch die Rückbesinnung auf Afrika geht gewissermaßen einher mit dem Verlust an Realität (vgl. ebd. 41).

3.3 *Antillaneité*

Auch wenn die *Négritude*-Bewegung maßgeblich zur Stärkung des Selbstbewusstseins schwarzer Menschen beiträgt, wird sie durch die alleinige Betonung der afrikanischen Wurzeln und die Rückwendung zum Ursprungskontinent, der Komplexität der Antillen nicht gerecht (vgl. Reutner 2005: 18). Somit entstehen neue Ansätze, welche „die von der *Négritude* aufgestellte Dichotomie schwarz-weiß bzw. afrikanisch – europäisch überwinde[n]“ und unter Einbeziehung der kolonialen Vergangenheit der soziokulturellen Landschaft der Karibik versuchen, eine eigenständige Identität der Inselbewohner zu formulieren (Reutner 2005: 19). Der bedeutendste Beitrag kommt dabei von Edouard Glissant, einem martinikanischen Schriftsteller und Philosoph. In seinem Werk *Le Discours antillais* definiert er die karibische Identität als eine aus verschiedenen Kulturen, Sprachen und Ethnien bestehende Einheit:

Le réel est indéniable: cultures issues du système des Plantations; civilisation insulaire [...]; peuplement pyramidal avec une origine africaine ou hindoue à la base, européenne au sommet; langues de compromis; phénomène culturel général de créolisation; vocation de la rencontre et de la synthèse; persistance du fait africain; cultures de la canne, du maïs et du piment; lieu de combinaison des rythmes; peuples de l'oralité (Glissant 1981: 422).

Glissant bezeichnet die Antillen als ein „*lieu d'une histoire faite de ruptures*“, eingeleitet durch den Sklavenhandel im 17. Jahrhundert (Glissant 1981: 130). Durch diese Dislokation konnte sich das Geschichtsbewusstsein der *Antillais* nicht, wie etwa bei den Europäern, kontinuierlich entwickeln. Diesen Umstand bezeichnet Glissant als „*non-histoire*“ (vgl. ebd: 130). Dennoch gelingt es Glissant anhand seines Konzeptes der *identité-racine*, welche „auf einer Vision oder einem Ursprungsmythos, der die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Ort, einem Territorium, legitimiert“ und der *identité-relation*, „die im bewussten und widersprüchlichen Kulturkontakt entsteht“ (vgl. Pagni 2002: 251), den negativen Charakter der „*non-histoire*“ zu überwinden (vgl. Reutner 2005: 20).

Ab den 90er Jahren widmet sich Glissant vor allem dem Begriff der *Créolisation*. Er spricht von einer Kreolisierung der Welt, begünstigt durch die Globalisierung:

[L]e monde se créolise, c'est-à-dire que les cultures du monde mises en contact de manière foudroyante et absolument consciente aujourd'hui les unes avec les autres se changent en s'échangeant à travers des heurts irrémédiables, des guerres sans pitié mais

aussi des avancées de conscience et d'espoir qui permettent de dire – sans qu'on soit utopiste, ou plutôt en acceptant de l'être – que les humanités d'aujourd'hui abandonnent difficilement quelque chose à quoi elles s'obstinaient depuis longtemps, à savoir que l'identité d'un être n'est valable et reconnaissable que si elle est exclusive de l'identité de tous les autres êtres possibles (Glissant 1996 : 15).

Glissant leistet mit seinem Konzept der *Antillanité* einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsdebatte der Karibik. Es gelingt ihm, ein eigenständiges Identitätskonzept für die Antillen zu präsentieren, das die Komplexität der karibischen Identität berücksichtigt.

3.4 *Creolité*

Das Konzept der *Antillanité* wird von Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau und Raphaël Confiant aufgegriffen und bis zur *Creolité* weitergetragen. Im Jahr 1989 publizieren sie ihr Manifest *Éloge de la Créolité*, das sie mit folgenden Worten eröffnen:

Ni Européens, ni Africains, ni Asiatiques, nous nous proclamons Créoles. Cela sera pour nous une attitude intérieure, mieux: une vigilance, ou mieux encore, une sorte d'enveloppe mentale au mitan de laquelle se bâtira notre monde en pleine conscience du monde. (Bernabé/Chamoiseau/Confiant 1993: 13).

Ihre Kreolität beschreiben sie als den Grundbaustein ihrer Identität:

Nous nous déclarons Créoles. Nous déclarons que la Créolité est le ciment de notre culture et qu'elle doit régir les fondations de notre antillanité. La Créolité est l'agrégat interactionnel ou transactionnel, des éléments culturels caraïbes, européens, africains, asiatiques, et levantins, que le joug de l'Histoire a réunis sur le même sol. (Bernabé/Chamoiseau/Confiant 1993: 26).

Die Aufwertung der Kreolsprachen ist für die Begründer der *Créolité*-Bewegung ein zentrales Element im Identitätsfindungsprozess. Confiants Bestreben, die Kreolsprachen mit verschiedenen Werken (z.B. *Kik dèjè do Bondyé*, *Kôd Yanm* oder *Marisocé*) in der Literatur zu etablieren, sieht Reutner jedoch als vorerst gescheitert an, da Confiant später selbst wieder das „Auto der französischen Sprache dem Fahrrad der kreolischen Sprache“ vorzieht und dadurch auch größere Erfolge feiert (vgl. Reutner 2005: 23).

Die Kreolisten lehnen das Französische jedoch nicht grundsätzlich ab und werfen ein, dass nicht nur eine Verleugnung des Kreolischen, sondern auch eine Verleugnung des Französischen die Expressivität und Kreativität der Kreolophonen maßgeblich einschränkt. (vgl. Reutner 2005: 23) „*En réprimant ce langage [le français] on a, comme pour la langue créole, brimé notre expressivité, notre pulsion créatrice, car la créativité ne peut lever que*

d'une lecture subjective du monde" (Bernabé/Chamoiseau/Confiant 1993: 46). Zudem sprechen sie von einer „Eroberung“ des Französischen:

Nous l'avons conquise, cette langue française. [...] La créolité, comme ailleurs d'autres entités culturelles, a marqué d'un sceau indélébile la langue française. Nous nous sommes approprié cette dernière. Nous avons étendu le sens de certains mots. Nous en avons dévié d'autres. Et métamorphosé beaucoup. Nous l'avons enrichie tant dans son lexique que dans sa syntaxe. Nous l'avons préservée dans moult vocables dont l'usage s'est perdu. Bref, nous l'avons habitée (Bernabé/Chamoiseau/Confiant 1993: 46).

Die Kreolisten definieren die kreolische Identität, wie Glissant, als ein Mosaik aus verschiedenen Kulturen und Ethnien. Obwohl sie sich um eine Aufwertung der kreolischen Sprache und Kultur bemühen, räumen sie ein, dass auch das Französische ein wichtiger Bestandteil der kreolischen Identität ist. Jedoch müssen sich die Antillaner*innen das Französische zu eigen machen und mit eigenen Wörtern und Bedeutungen anreichern, um es zu erobern.

4 Historischer Abriss als Ausgangssituation

4.1 Die Besiedelung Martiniques

Die ersten Menschen besiedelten Martinique schon vor mehr als 4000 Jahren vor Christi Geburt. Eine erste große Migrationsbewegung brachte mongolische Völker aus dem Nordosten Sibiriens nach Südamerika und von dort aus verbreiteten sie sich anschließend auf den großen sowie den kleinen Antillen (vgl. Adelaide-Merlande 1994: 20).

Wie alle indigenen Völker der Karibik, waren die Arawaks Jäger und Sammler und lebten vor allem vom Fischfang und dem Anbau von Maniok. Die Ära des friedfertigen Volkes der Arawak auf Martinique endete etwa im 10. Jahrhundert mit der Ankunft der Karaiben aus Südamerika (dem heutigen Guyana), welche die Insel gewaltsam an sich rissen und ihre Bewohner umbrachten, um sich anschließend selbst auf ihr niederzulassen (vgl. Nicolas 1996: 9, 11).

4.2 Von den Entdeckungsfahrten bis zur Kolonialisierung der Insel

Im Jahr 1492 machte sich Christoph Kolumbus nach Westen auf, um einen neuen und kürzeren Seeweg nach Asien zu finden. Im Zuge seiner vierten Expedition landet Kolumbus schließlich am 15. Juni 1502 auf Martinique und nimmt die Insel für die Spanier ein, verzichtet jedoch darauf, eine Kolonie zu gründen. Das Interesse der Spanier gilt vor allem den großen Antillen, zum einen weil sie vorzugsweise auf der Suche nach Gold und anderen Bodenschätzen sind, zum anderen schaffen sie es nicht, die widerstandsfähigen Kariben von den Inseln der kleinen Antillen zu vertreiben. Mit Beginn des 16. Jahrhunderts werden die kleinen Antillen jedoch immer häufiger von Seefahrern anderer maritimen Großmächte wie England, den Niederlanden und Frankreich, angesteuert, und als Zwischenstopp zur Erholung, Reparatur von Schiffen und Auffüllung von Wasser- und Nahrungsmittelressourcen genutzt. Die ersten Kontakte der Europäer mit den gastfreundlichen Kariben sind von durchaus friedlicher Natur (vgl. Adelaide-Merlande 1994: 44-49, 55-56).

Nach und nach, motiviert vom Vormachtstreit in Europa, beginnen die Franzosen und Engländer zu Beginn des 17. Jahrhunderts jedoch die kleinen Antillen zu okkupieren. 1625 gründet der Freibeuter Pierre Belain D'Esnambuc, mit der Unterstützung von Cardinal Richelieu, dem Minister von König Luis XIII, auf Saint Christophe die erste französische Kolonie der kleinen Antillen (vgl. Nicolas 1996: 37, 43, 45, 47, Reutner 2005: 5). Von dort aus gelingt

es ihm später im Jahr 1635 Martinique einzunehmen (vgl. Adelaide-Merlande 1994: 78-79), das fortan an der *Compagnie des Îles d’Amerique* gehört. Nachdem D’Esnambuc ein Jahr später verstirbt, vermacht er sämtliche Rechte seinem Neffen Jaques du Parquet, welcher die Insel bis einschließlich 1650 verwalten wird. Im Jahr 1759 gelingt es den Engländern, Martinique und Guadeloupe für die englische Krone zu erobern. Im Zuge des Pariser Friedens von 1763 fallen die Inseln im Austausch gegen Gebiete in Kanada wieder an Frankreich zurück. (vgl. Reutner 2005: 8)

Zu Beginn wird auf den Plantagen vor allem Tabak angepflanzt, welcher nach Frankreich exportiert wird und gleichzeitig als wichtiges Zahlungsmittel im Tausch gegen importierte Waren fungiert. Die Franzosen breiten sich immer mehr aus auf Martinique; sehr zum Misstrauen der Karaiben, welche man auf ein kleines Gebiet entlang der Atlantikküste zurückdrängt. Aufgrund der militärischen Unterlegenheit einigen sich die Franzosen vorerst 1639 mit den Karaiben, die Insel der Länge nach in zwei Gebiete zu teilen, um noch länger ein friedliches Nebeneinanderleben zu sichern (vgl. Nicolas 1956: 55, 56). Es dauert jedoch nicht lange, bis die Franzosen den Kariben um ihre Ländereien trachten, um diese für den Zuckeranbau zu nutzen, welcher sich auf den Kolonien etabliert und somit die Tabakplantagen ablöst. Nach mehreren gewaltsamen Auseinandersetzungen ist die indigene Bevölkerung der Kariben bis 1658 auf Martinique beinahe vollkommen ausgelöscht (vgl. ebd. 78-79). Der Bedarf an Arbeitskräften in den Plantagen steigt und man beginnt Leute aus dem Festland anzuwerben, um in Dreijahresverträgen als sogenannte *engagés* für die Kolonieherrn zu arbeiten. Dadurch entwickelt sich auf den Kolonien schnell eine Zweiklassengesellschaft, bestehend aus den Kolonisten (*colons*) auf der einen Seite, welche von der *Compagnie des Îles d’Amerique* Nutzland zugesprochen bekommen, und den Arbeitern (*engagés*) auf der anderen, die dieses bewirtschaften müssen (vgl. Nicolas 1996: 56, 57). Die *engagés* besitzen kaum Rechte und aufgrund der harten Arbeitsbedingungen, Mangelernährung und des tropischen Klimas, an welches die Europäer nicht gewohnt sind, sterben viele noch vor Ablauf der 36 Monate. Es kommt zu einem Mangel an Arbeitskräften für diese Schwerarbeit, und deshalb beginnt man afrikanische Sklaven auf die Kolonien zu verschiffen. Als Leibeigene stellen die Sklaven für ihren Maître eine längerfristige Ressource dar. Zudem gelten sie als widerstandsfähiger als die weißen *engagés*, da sie besser an das Klima gewöhnt sind und gegen viele Tropenkrankheiten immun sind (vgl. Régent 2007: 26). Diese Gesellschaftsform zu Beginn der Kolonialisierung (1636-1685) wird von Chaudeson auch als *société d’habitation*

bezeichnet. Alle Rassen kämpfen ums Überleben und das Zusammenleben könnte am ehesten als „*solidarité conflictuelle*“ beschrieben werden, was die Kolonialisierung und den damit verbundenen Sklavenhandel aber auf keinen Fall romantisieren soll (vgl. Reutner 2005: 6).

Durch die Deportation steigt die Anzahl der afrikanischen Sklaven in den Kolonien signifikant an. Während es im Jahr 1654 noch wenige Hunderte sind, (vgl. Nicolas 1996: 76), hat sich die Zahl um 1700 bereits auf 14.600 Sklaven erhöht, auf 71.300 Sklaven um 1774 und Ende des 18. Jahrhunderts gibt es über 84.000 Sklaven auf Martinique (vgl. Marzagalli 2009: 56).

4.3 Die Entstehung einer *société esclavagiste* und der *Code Noir*

Nach und nach ersetzen die afrikanischen Sklaven auf den Plantagen die weißen Arbeiter und es entsteht eine sogenannte *société esclavagiste*. Diese kennt drei Gesellschaftsschichten, die ‚*grands blancs*‘, die reichen Grundherren, die ‚*petit blancs*‘, welche einst selbst aus Frankreich zum Arbeiten in die Kolonien gekommen waren, und die aus Afrika deportierten Sklaven (vgl. Nicolas 1996: 78).

Die meisten Sklaven erwartet auf den Zuckerrohrplantagen Schwerstarbeit, die mit Sonnenaufgang beginnt und mit Sonnenuntergang endet und zu jeder Zeit von einem Aufseher überwacht wird (vgl. Marzagalli 2009: 85). Aufgrund der extremen Arbeitsbedingungen, Mangelernährung, diverser Krankheiten und der schlechten Behandlung durch die *Maîtres*, welche oft brutale und unmenschliche Methoden anwenden, um ihre Arbeiter zu züchtigen, ist die Sterblichkeitsrate unter den Sklaven signifikant hoch (vgl. Nicolas 1996: 166). Zu Beginn der Kolonialisierung gibt es keinerlei Bestimmungen, welche die Haltung der Sklaven regelt und alle diesbezüglichen Probleme werden entweder vom *Conseil souverain* oder direkt von den Sklavenbesitzern gehandhabt (vgl. ebd. 174). Erst die Einführung des „Code Noir“ im Jahre 1685 schafft eine gesetzliche Grundlage, welche die Rechte und Pflichten der Sklaven und der Herren festlegt. Demnach müssen alle Sklaven getauft werden und dürfen sich keiner anderen Religion, als dem Katholizismus bekennen. Trauungen dürfen nur mit Einverständnis des Herren vorgenommen werden. Der Verkauf von Zuckerrohr ist den Sklaven strengstens untersagt und auch für den Handel mit anderen Dingen brauchen sie eine Genehmigung ihres Besitzers. Körperliche Gewalt dem Herrn, seiner Frau oder seinen Kindern gegenüber werden mit dem Tod bestraft; Sklaven, die versuchen zu flüchten und länger als einen Monat abgängig sind, werden die Ohren abgeschnitten und

gebrandmarkt. Der Sklavenbesitzer hingegen verpflichtet sich, seinen Untertanen regelmäßig Nahrung und Kleidung zu geben und sich im Krankheitsfall um sie zu kümmern. Er darf seine Sklaven jederzeit schlagen, jedoch nicht foltern oder töten. Zudem ist es den Maîtres fortan verboten, ihre Sklaven an Sonn- und Feiertagen zum Arbeiten einzusetzen. Im Grunde besitzen die Sklaven keinerlei Menschenrechte, sondern werden wie Gegenstände als Eigentum des Besitzers behandelt. Lediglich die Taufe, der sonntägliche Gang zur Messe und die Möglichkeit zur Heirat gesteht ihnen menschliche Attribute zu (vgl. Nicolas 1996: 174, 175). Der Katholizismus ist dabei ein wichtiger ideologischer Bestandteil in den Kolonien, auf dessen religiösen Lehren und Wertevorstellung basierend, die Maîtres ihre die Sklaven gefügig halten können (vgl. Nicolas 1996: 197).

Aus der Verbindung der weißen Maîtres und der schwarzen Sklavinnen geht bald eine erste Generation an Mulatten¹ hervor, welche durch ihren weißen Elternteil oftmals die Freiheit erlangt. Viele Sklavinnen erhoffen sich durch eine sexuelle Beziehung mit ihrem Maître eine Verbesserung ihrer eigenen Situation bzw. die Freiheit (vgl. Nicolas 1996: 180; Heuman 2014: 45). Somit entsteht eine neue Gesellschaftsschicht und zusätzlich zu den schwarzen Slaven und den dominierenden Weißen, gibt es fortan auch eine freie färbige Bevölkerung. Ist deren Anteil mit Ende des 17. Jahrhunderts mit wenigen hundert Personen noch sehr gering, so steigt er bis ins 18. Jahrhundert rapide an. Im Vergleich gibt es auf Martinique im Jahre 1789

- 5.235 freie Färbige
- 10.636 Weiße
- 83.414 schwarze Sklaven (vgl. Heuman 2014:46)

Wie diese Zahlen zeigen, setzt sich der Großteil der Bevölkerung Martiniques aus schwarzen Sklaven und Sklavinnen zusammen, der von einer relativ geringen Anzahl an weißen Kolonialherren dominiert wird. Ob der zahlenmäßigen Überlegenheit der Schwarzen, gelingt es den Weißen Grundbesitzern mithilfe der katholischen Lehre und den im Code Noir formulierten brutalen Strafen, die Sklaven über einen so langen Zeitraum zu unterdrücken.

¹ Nachkomme eines schwarzen und eines weißen Elternteiles. Aufgrund seiner Wortherkunft wird der Begriff Mulate/Mulattin im deutschen Sprachgebrauch häufig als diskriminierend wahrgenommen. Da jedoch keine sinngemäßen Synonyme zu dieser Bezeichnung existieren, wird er in spezifischen Kontexten nach wie vor verwendet. Aufgrund mangelnder Ausweichmöglichkeit ist die Bezeichnung Mulatte in dieser Arbeit rein begrifflich und keinesfalls rassistisch zu verstehen.

(„Mulatte“ auf Duden online unter URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Mulatte>, (17.07.2017).

4.4 Die Französische Revolution und ihre Auswirkungen auf die Antillen

Die Gedanken der Aufklärung erreichen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auch die Antillen. Zahlreiche Publikationen der Zeit (vorwiegend aus Frankreich, England und Nordamerika) beginnen zunehmend Kolonialismus, die Sklaverei und den Sklavenhandel zu kritisieren und sprechen sich für grundlegenden Menschenrechte, vor allem aber für das Recht auf Freiheit aus (vgl. Nicolas 1996: 225). Diese Ideen dringen unaufhaltsam auch zur schwarzen Bevölkerung durch und veranlassen ein merkliches Umdenken; sehr zur Beunruhigung der Kolonialisten (vgl. ebd. 229). Alle Geschehnisse der französischen Revolution 1789 nehmen somit mit einer Verzögerung von etwa ein bis zwei Monaten aufgrund der geografischen Distanz auch Einfluss auf die Entwicklungen und Ereignisse in den Kolonien. Dennoch wäre es falsch, von einer ‚Französischen Revolution‘ auf den Antillen zu sprechen, wie Aimé Césaire beschreibt:

Il n'y a pas de 'Révolution française' dans les colonies françaises. Il y a dans chaque colonie française une révolution spécifique, née à l'occasion de la Révolution française, branchée sur elle, mais se déroulant selon ses lois propres et avec ses objectifs particuliers (Césaire 1981: 24).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Revolten in Frankreich und jenen in den Kolonien liegt vor allem den verschieden vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen zugrunde. Während man im Mutterland Frankreich gegen das Feudalsystem kämpft und die aufsteigende Bourgeoisie gegen den Adel und den Absolutismus revoltiert, herrscht auf den Antillen ein Konflikt zwischen einer Sklavengesellschaft und den Kolonialisten (vgl. Nicolas 1996: 235).

Die Jahre 1789 bis 1804 auf Martinique sind von zahlreichen Unruhen geprägt. Neben politischen Machtkämpfen zwischen den ‚*grand blancs*‘, den ‚*petit blancs*‘ und den ‚*hommes libres de couleur*‘ (vgl. Maja-Pons 2007: 161, 162) beginnen auch die Sklaven sich zu emanzipieren und es kommt am 28. August 1789 in St. Pierre zu einem ersten großen Aufstand, welcher jedoch schnell gewaltsam beendet wird und die Verantwortlichen zur Rechenschaft zieht. Diese werden sofort darauf hingerichtet bzw. eingesperrt (vgl. Nicolas 1996: 240). Seitens der freien färbigen Bevölkerung können die Sklav*innen bei diesen Revolten keine Unterstützung erwarten; im Gegenteil – viele setzen sich sogar für ihren Erhalt ein. Einerseits, da sie durch den sozialen Aufstieg nun selbst im Besitz von Sklaven waren, zum anderen hofften viele trotz der Schikanen der Weißen durch Loyalität im Gegenzug endlich Gleichberechtigung zu erfahren (vgl. ebd. 244-245).

Im Jahr 1794 verlieren die Franzosen Martinique, St. Lucia und Guadeloupe an die englische Krone. Während Guadeloupe bereits kurz darauf wieder zurückgewonnen werden kann, bleiben Martinique und St. Lucia bis 1802 in englischem Besitz (vgl. Maja-Pons 2007: 163, 164). Dadurch hat die Abschaffung der Sklaverei, beschlossen durch den Nationalkonvent im Februar 1794, auch keinerlei Auswirkung auf das von den Engländern besetzte Martinique. Auf Guadeloupe hingegen, wird die Sklaverei kurzzeitig abgeschafft, da es dem französischen Kolonialverwalter Victor Hugues gelingt, die Engländer zurückzuschlagen und viele große Kolonialisten hinrichten zu lassen. Im Jahr 1802 entsendet Napoleon Armeen in die Kolonien, mit der geheimen Absicht, die Sklaverei wiedereinzuführen. Neben den wirtschaftlichen Gründen soll dieses Vorhaben auch durch die Herkunft seiner Frau Joséphine de Beauharnais begründet gewesen sein. Letztere stammte aus Martinique und ihre Familie besaß dort eine große Plantage (vgl. Reutner 2005: 9). Dies erklärt auch die Unbeliebtheit Joséphines auf der Insel und warum der Statue ihres Abbildes in der martinikanischen Hauptstadt Fort-de-France immer wieder der Kopf abgeschlagen wurde und mittlerweile auch nicht mehr ersetzt wird.

Auf Martinique war es für den Armeeführer Richepanse ein Leichtes, die Sklaverei wieder zu etablieren, da sie dort nie abgeschafft wurde. Anders jedoch auf Guadeloupe, wo die Wiedereinführung der Sklaverei unter Widerstand und begleitet von zahlreichen blutigen Aufständen erfolgte. Auf der Nachbarinsel Haiti nimmt dieses Unternehmen sogar eine ganz andere Wendung. Trotz erster Erfolge von General Leclerc, die Sklaverei dort wieder zu etablieren, muss die von ihm geführte Armee 1803 endgültig kapitulieren. Somit entsteht der weltweit erste, von ehemaligen Sklaven und nach westlichen Strukturen regierte Staat. Obwohl Haiti bis heute als eines der ärmsten und rückständigsten Länder gilt, wird es aufgrund dieser Ereignisse und der gelungenen Emanzipation der ehemaligen Sklaven von ihren Kolonialherren, bis heute von vielen *Antillais* dafür bewundert und beneidet (vgl. Reutner 2005: 9-10).

Diese unterschiedlichen Abläufe der französischen Revolution auf den Kolonien führte auch zu verschiedenen Entwicklungen auf politischer, wirtschaftlicher und soziologischer Ebene. Demnach wird die Wirtschaft in Martinique bis heute von den *‚Békés‘*, den Nachkommen der ehemaligen Kolonialherren kontrolliert, während es in Guadeloupe beispielsweise vorwiegend die *‚Métros‘* vom Festland sind (vgl. Reutner 2005: 10).

4.5 Die Abschaffung der Sklaverei in den Kolonien

Das erste Mal wird die Sklaverei in den Kolonien am 4. Februar 1794 durch das Nationalkonvent in Paris abgeschafft. Nachdem Napoleon diese kurz darauf wieder etabliert, wird sie erst im Jahr 1848 endgültig verboten. Zu dieser Zeit ist Victor Schœlcher Senator von Martinique und initiiert die *Décrets d'abolition de l'esclavage du 27 avril 1848* (vgl. Wildgen 2010: 23). Zwei Monate später sollte dieses zur Anwendung kommen und die Sklaverei in den Kolonien abschaffen. Als dieser Beschluss jedoch am 24. März die Antillen erreicht, kommt es zu heftigen Aufständen in St. Pierre, was den damaligen Gouverneur Rostoland dazu veranlasst, die Sklaverei schon am 22. Mai zu verbieten. Fünf Tage später wird das Gesetz in Guadeloupe durchgesetzt. Durch diesen Umstand relativiert sich der Verdienst Schœlchers als „Befreier der Sklaven“, und ermöglicht „Raum für die Verehrung eigener Helden und damit die Entwicklung einer eigenständigen kollektiven Identität“ (Reutner 2005: 12).

Nach ihrer Freilassung werden den Sklaven französische Familiennamen zugeteilt. Sie erhalten die französische Staatsbürgerschaft und somit auch das Wahlrecht. Während die Sklavenhalter eine finanzielle Entschädigung für den Verlust ihrer Arbeitskräfte erhalten, bleibt den ehemaligen Sklaven jegliche Entschädigung oder Startkapital verwehrt. Somit sehen sich viele gezwungen, nach den anfänglichen Massenfluchten auf die Plantagen zurückzukehren und unter relativ unveränderten Arbeitsbedingungen und einen niedrigen Lohn weiterzuarbeiten, um nicht zu verhungern. Da fortan für die Bewirtschaftung der Plantagen keine neuen Sklaven mehr auf die Insel verschifft werden, mussten Arbeiter aus Asien, vor allem Indien und China, angeworben werden. (vgl. Reutner 2006:12, Wildgen 2010: 23-24).

4.6 Die Kolonialgesellschaft

Von 1848 bis 1946 genießen die französischen Antillen weitgehend politische Autonomie vom Mutterland (vgl. Kremnitz 1983: 13). Die Gesetze der *Métropole* gelten nicht in den Kolonien und die Inselbewohner werden daher auch nicht als Franzosen angesehen und haben somit „*aucun des droits politiques du citoyen français*“ (Dimier 2005: 45).

Ein Teil der aufstrebenden, farbigen Bevölkerung gewinnt nach und nach an Einfluss in öffentlichen und administrativen Bereichen und so kommt es auf Martinique zu einer Machtaufteilung zwischen den weißen Grundbesitzern, den „Béké“ und der färbigen

Bourgeoisie. Dieser Prozess wird beschleunigt durch den verheerenden Ausbruch des Vulkans Pél  im Jahr 1902, bei dem die damalige Hauptstadt St. Pierre zerstört wird und ein großer Teil der einflussreichen, weißen Bevölkerung ums Leben kommt (vgl. Kremnitz 1983: 13).

Aufgrund der Treue zum Vichy Régime, unterliegen die Antillen während des zweiten Weltkrieges einem Embargo. Da auf den französischen Inseln vorwiegend Zuckerrohr angebaut wird, kommt es zu einem Lebensmittelengpass und die Bewohner sind auf die Einfuhr Ressourcen aus Französisch Guyana angewiesen. Dadurch findet zu dieser Zeit eine „*Besinnung auf das eigene Potential und die Entfaltung eigenständiger Energie und Dynamik*“ statt und Glissant merkt an, dass die Antillen nie so frei (vom Kolonisator Frankreich) waren, wie zu dieser Zeit (Reutner 2005: 14).

4.7 Die Departementalisierung im Jahr 1946

Mit der *Loi n  46-451 du 19 mars 1946 tendant au classement comme départements français de la Guadeloupe, de la Martinique, de la Réunion et de la Guyane française* erhält Martinique, gemeinsam mit Guadeloupe, Französisch Guyana und La Réunion den Status des *Département d’outre-mer* und wird somit zu einem vollwertigen Teil Frankreichs. Neben dem ‚*Conseil Général*‘ ersetzt fortan ein dem Innenministerium unterstellter Präfekt den Gouverneur der Kolonialregierung. Eine zentrale Rolle als Bef rworler der *D partementalisation* spielt der Abgeordnete des PCF (*Parti communiste français*), Aimé Césaire. Die Martiniquais erhoffen sich durch die Eingliederung in den französischen Staat eine soziale und wirtschaftliche Besserstellung, da sie dadurch (zumindest juristisch gesehen) zu Franzosen „*  part entière*“ werden (vgl. Reutner 2005: 14). Der neue Status geht allerdings einher mit der Aufgabe von politischer Macht und einem dementsprechend eingeschränkten Mitspracherecht und führt zu einem spürbaren *Malaise* beim martinikanischen Volk (vgl. Nicolas 1998: 179). Auch die erhofften Verbesserungen bleiben aus oder gehen nur schleppend voran. Nachteile, wie die Einschränkung der Zuckerproduktion, sowie Preis- und Steuerprobleme beim Export von Bananen und Ananas belasten zudem die ohnehin schlechte Wirtschaft der Insel (vgl. ebd. 187). Martinique entwickelt sich von einer Agrar- zu einer Transfer konomie, in der weniger lokale Produkte, (wie Bananen, Zucker und Rum) angebaut und produziert werden, als Güter vom französischen Festland importiert (vgl. Schnepel 2004: 3). Die Arbeitslosigkeit auf der Insel ist hoch und die Jugendlichen blicken in eine unsichere Zukunft, was viele dazu veranlasst in die *Métropole* auszuwandern, um dort einer Arbeit oder

einem Studium nachzugehen – zusätzlich konfrontiert mit dem Rassismus seitens der Festlandfranzosen (vgl. Nicolas 1998: 187, Schnepel 2004: 2). Der Lebensstandard liegt weiterhin weit hinter dem im Hexagone zurück und die Kindersterberate ist um ein zehnfaches höher (vgl. Nicolas 1998: 188).

Für viele gilt die Departementalisierung daher als gescheitert. Unterstrichen wird dieses Erkenntnis durch eine politische Kehrtwendung Aimé Césaires, der sich zuvor für die Eingliederung in den französischen Staat eingesetzt hatte, aber fortan in seiner 1958 neu gegründeten *Parti Progressiste Martiniquais* (PPM) die Autonomie Martiniques fordert (vgl. Reutner 2005: 14, Nicolas 1998: 176).

4.8 Dezentralisierung und der neue Status der *Collectivité territoriale unique*

Unter François Mitterrand und den Sozialist*innen setzt in den 80er-Jahren eine, wenn im europäischen Vergleich auch bescheidene, Dezentralisierungspolitik in Frankreich ein und das Staatsgebiet wird in Regionen eingeteilt. Davon profitieren auch die Überseegebiete, für welche der neue Status einen Zugewinn an Kontrolle der finanziellen Mittel, sowie eine Hinbewegung zu einer autozentrierten Wirtschaftsentwicklung einhergeht (vgl. Gewecke 2007: 120, Reutner 2005: 16, Kremnitz 1998/99: 106). Im Jahr 1982 erhalten die DFA (*Département Français des Antilles*) im Rahmen der *Loi Gaston Deferre* somit den Status der *région* (vgl. Reutner 2005: 16, Kremnitz 1998/99: 106-107). Da sich die *départements français d'Amérique* nicht auf eine Region einigen können, wird aus Martinique (sowie den anderen DOM) eine *région monodépartementale* und es kommt zu einer Teilung der Kompetenzen zwischen dem *Conseils Général* und dem neu eingesetzten *Conseil Régional*. Spannungen und Streitigkeiten zwischen den beiden Institutionen sorgen immer wieder für gegenseitige Blockaden und verhindern den Fortschritt in politischen Fragen (vgl. Kremnitz 1998/99: 107).

Im Jahr 2003 kommt es in Guadeloupe und Martinique deshalb erstmals zu einer Volksabstimmung hinsichtlich des rechtlichen Status der Inseln. Mit einer knappen Mehrheit von 50,50% sprechen sich die Martiniquais gegen eine Ausdehnung der Autonomie und eine verfassungsrechtliche Umwandlung zu einer *collectivité territoriale unique* aus (vgl. Jos o.J.: 1, Daniel 2014: 100).

Das Jahr 2009 beginnt auf den Antillen mit heftigen Aufständen und Protesten. Ausgehend von Guadeloupe erreicht der Konflikt am 5. Februar die Nachbarinsel Martinique, wo die

Menschen wochenlang auf der Straße gegen die hohen Lebensunterhaltskosten und die verhältnismäßig geringen Löhne und Gehälter demonstrieren („*la manifestation contre la vie chère*“)² (vgl. Jos o.J.: 1).

Daraufhin verspricht der damalige Präsident Sarkozy bei seinem Besuch auf den Antillen im Juni 2009 die Abhaltung einer neuerlichen Befragung zum Status der Insel (vgl. Hartl 2011: 34). Ob der Unzufriedenheit der Martiniquais stimmen am 10. Jänner 2010 79,3%, und somit eine deutliche Mehrheit, gegen die Ausdehnung der Autonomie. Dieses Resultat wird sicherlich beeinflusst durch die Einmischung der französischen Zentralregierung in den Wahlkampf, welche vor einer „Haitianisierung“ Martiniques warnt. Nur zwei Wochen später, am 24. Jänner 2010 erfolgt eine zweite Abstimmung über den neuen politischen Status der *collectivité territoriale unique*. Es handelt sich dabei um eine rein institutionelle Weiterentwicklung der französischen Verfassung, wobei der *Conseil Général* und der *Conseil Régional* durch eine *Assemblée Unique* ersetzt werden. Der Status der *région monodépartementale* bleibt dadurch jedoch erhalten (vgl. Hartl 2011: 34).

Im zweiten Wahlgang sprechen sich 68,30% für die Zusammenlegung der beiden Gremien aus. Die Wahlbeteiligung sinkt jedoch merkbar auf 35,82% (vgl. Jos o.J.: 2).

²Poingt, Guillaume. «Grève générale : le précédent de 2009 aux Antilles.» In: *Le figaro* vom 26.03.2017. Online unter URL: <http://www.lefigaro.fr/social/2017/03/26/20011-20170326ARTFIG00108-greve-generale-le-precedent-de-2009-aux-antilles.php>; (27.07.2017).

5 Frankreichs Kultur- und Schulpolitik hinsichtlich seiner Kolonien

Schule spielt eine wesentliche Rolle bei der Konstruktion der „Nation Française“, da Kulturpolitik und Bildungswesen im zentralistischen Staat Frankreich eng miteinander verwoben sind und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Fouk 2006: 108, Picht 2008: 594). An die Schule, und insbesondere an den Geschichtsunterricht wird häufig die Anforderung gestellt, zur Herausbildung einer gemeinsamen Identität und einer gemeinsamen *mémoire* beizutragen (vgl. Landi 2010: 132). Daher bedarf es im folgenden Kapitel einer kritischen Betrachtung der wechselseitigen Beziehung zwischen den Akteuren, dem Schulprogramm und den Schulbüchern.

5.1 Die ersten Lehrkräfte auf Martinique

Bis Mitte des 18. Jahrhunderts gibt es auf Martinique kein richtiges Schulwesen und Bildung bleibt alleine jenen vorbehalten, die sich die weite Reise ins Mutterland Frankreich leisten können. Ein Privileg, das nur die weiße Bevölkerung besitzt, denn als Leibeigene ihrer Kolonialisten und aufgrund der vielen, im *Code Noir* diktierten Verbote (bis 1840 in Kraft), bleibt der Zugang zu Bildung den schwarzen Sklaven verwehrt. Die *maîtres* sind allerdings verpflichtet, ihre Sklaven zu taufen und anhand religiöser Lehren zu instruieren. Die Ideologie der Kirche nimmt bei der Kontrolle der schwarzen Bevölkerung eine zentrale Rolle ein, da sie den Kolonialismus und Sklavenhandel gewissermaßen legitimiert (vgl. Bruch 2013: 19).

Ab 1650 entstehen in den Ballungsräumen Martiniques die ersten kostenpflichtigen Privatschulen für die (weißen) Nachkommen der Kolonisten. Zu Beginn wird der Unterricht von ehemaligen *engagés* abgehalten, basierend auf religiösen Lehren. Zudem erlernen die Kinder grundsätzliche Dinge wie Lesen, Schreiben, Rechnen und die Regeln des guten Benehmens. Der Großteil der Schüler ist weiß und nur eine geringe Anzahl an färbigen Kindern besucht die Schule. Mit Anstieg der Geburten und steigender Nachfrage werden immer mehr Schulen eröffnet und fortan findet eine räumliche Trennung zwischen den Weißen und den Färbigen statt (vgl. Bruch 2013: 21- 23). So gibt es im Jahr 1830 auf Martinique insgesamt 21 Schulen für Weiße (3 in Fort Royal, 18 in Saint-Pierre) und 22 Schulen für Farbige (10 in Fort Royal und 12 in Saint-Pierre) (vgl. Jos 2003: 43). Mit der *Ordonnance Royale du 5 janvier 1840* regelt König Louis Phillippe die religiöse und primäre Ausbildung der Sklaven, welche jedoch

kaum Einhaltung findet, da die Kinder in erster Linie als Arbeitskräfte gebraucht werden und ihre Aufklärung für die Maîtres als zu bedrohlich scheint (vgl. Bruch 2013: 26, 28).

Bis 1880 sind es vor allem Geistliche, die als Lehrkräfte auf Martinique arbeiten, da diese als gebildet gelten und über das notwendige Wissen verfügen. So übernehmen in Martinique die *Frères de Ploërmel* den Unterricht für die Jungen und die *Soeurs de Saint Joseph* den für die Mädchen (vgl. Bruch 2013: 32). Als man beginnt, die geistlichen Lehrkräfte zu ersetzen, ergibt sich ein hoher Bedarf an neuen Lehrer*innen. Deshalb schalten die Zeitungen im Hexagone Stellenanzeigen, mit dem Ziel junge Leute anzuwerben, damit diese auf Martinique unterrichten. Diesen Ausschreibungen folgen vor allem junge Männer, welche aus einfachen Familien stammen und so oftmals ihren finanziellen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten im Festland zu entfliehen versuchen. Die wenigen weiblichen Lehrkräfte hingegen kommen meist aus etwas besser gestellten Familien und/oder sind mit einem Lehrer verheiratet und folgen ihrem Gatten nach Martinique. Bei den martinikanischen Lehrkräften hingegen überwiegt der Frauenanteil. Zu Beginn ihrer Karriere sind sie alle auffällig jung; die männlichen martinikanischen Lehrpersonen am Beginn ihrer Tätigkeit gerade mal zwischen 15 und 20 Jahren alt und die weiblichen zwischen 20 und 25 Jahren (vgl. Mencé 2010: 33-34). Dennoch besitzen weder die heimischen noch die zugewanderten Lehrer und Lehrerinnen eine entsprechende Ausbildung, die sie zum Unterrichten qualifiziert. Dieses Defizit resultiert auch daraus, dass die *Loi sur l'instruction primaire - Loi Guizot du 28 juin 1833*, welche u.a. die Unterhaltung von mindestens einer Schule pro Verwaltungsbezirk und eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte vorschreibt, auf Martinique keine Anwendung findet (vgl. Mencé 2010: 35). Erst mit Ende des 19. Jahrhunderts werden auch auf Martinique die ersten Auswahlverfahren für Lehrkräfte eingeführt und die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen beginnt sich zu verbessern (vgl. Mencé 2010: 35).

Mit der Eingliederung in den französischen Staat wird die Lehrer*innenbildung an jene im Festland angeglichen. Dennoch mangelt es auf der Insel an qualifiziertem Personal und viele Posten werden durch lokale Lycéeabsolvent*innen besetzt, um diese Stellen nicht an die ‚métros‘ zu verlieren. So besitzen die Geschichtelehrkräfte auf Martinique bis in die 1980er Jahre über keine geschichtswissenschaftliche Ausbildung (vgl. Élisabeth 2010: 58).

Nach der Adaptierung der Lehrpläne im Jahr 2000 werden im Rahmen der Lehrer*innenausbildung für die Geschichts- und Geographielehrer*innen Praktika angeboten, die ihnen bei der Umsetzung eines kulturgerechten Landeskundeunterrichts helfen sollten. Zudem werden auf Martinique jedes Jahr verschiedene Kolloquien und Seminare angeboten, die den Lehrkräften die Möglichkeit zum Austausch und zur Diskussion bieten. Besonders gefragt sind dabei Veranstaltungen, die der Sklaverei gewidmet sind (vgl. Chalcou 2010: 72). Dies liegt vor allem daran, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer beim Unterrichten dieses Kapitels nach wie vor mit einem „*sentiment d'intrusion dans une histoire interdite*“ konfrontiert fühlen, verbunden mit der Angst vor den Reaktionen der Schüler*innen und ihren Eltern (Chalcou 2010: 72).

5.2 Der republikanische Mythos zur Vermittlung der nationalen Identität

Mit der Abschaffung der Sklaverei, wird auch das Bildungssystem weitgehend an das Mutterland angepasst (vgl. Bruch 2013: 31). Die Republikaner verfolgen fortan das Ziel, die ehemaligen Kolonien mithilfe von Assimilierung nach und nach an Frankreich anzunähern und die Leute zu französischen Staatsbürgern zu erziehen. Dies geschieht sehr zum Missfallen der konservativen Parteien, welche die Schulbildung weiterhin nur den Weißen vorbehalten wollen (vgl. Mencé 2010: 32). Das *Décret de l'abolition de l'esclavage* sieht vor, dass die Schule fortan für alle verpflichtend und gratis ist (vgl. Jos 2003: 62). Mit Einführung der Lois de 1881 durch Jules Ferry werden die Schulen zudem laizistisch (vgl. Bruch 2013: 44).

Im Jahr 1881 wird in den Schulen auf Martinique, dem französischen Modell der Laizität folgend, der Religionsunterricht aus den Schulen verbannt; fortan beinhaltet das Lehrprogramm Lesen, Schreiben, Rechnen, Naturwissenschaften, Literatur, Turnen, sowie Geografie und Geschichte (insbesondere der französischen).

In der Schule wird das Französische als Sprache der Nation erlernt, obgleich die martinikanische Bevölkerung vorwiegend mit Kreolisch aufwächst. Diese soll das Zusammengehörigkeitsgefühl verstärken und ein Zeichen der Einheit sein. Zudem sollen die Schüler, basierend auf den Werten und Prinzipien der französischen Revolution, zu patriotischen und dem System fügsamen Bürgern erzogen werden (vgl. Mencé 2010: 38). Die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte spielt bei der Assimilierung der Kolonien eine

wesentliche Rolle. Im *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* erklärt Ferdinand Buisson:

Il y a dans le passé le plus lointain une poésie qu'il faut verser dans les jeunes âmes pour y fortifier le sentiment patriotique. Faisons-leur aimer nos ancêtres gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Godefroi de Bouillon à Jérusalem, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes (Buisson zitiert nach Lavis 1887: 1271).

Die Referenz zu den Galliern als Vorfahren des Französischen Volkes besteht seit der Renaissance und die Historikerin Suzanne Citron (1995: 20-21) beschreibt den gallischen Mythos als eine historische Pseudo-Kontinuität, welche die Nation ethnisiert und die Idee einer kulturellen Homogenität suggeriert, die allerdings nicht die Geschichte der Nation wiedergibt.

Dieser einseitige Blickwinkel auf die Geschichte spiegelt sich auch in den Sachbüchern der Zeit wider, welche die weniger heroischen Ereignisse der kolonialen Vergangenheit bewusst ausklammern oder zugunsten der republikanischen Ideologie präsentieren (vgl. Mencé 2010: 38). Die Sklaverei und der Sklavenhandel werden bewusst ausgelassen, um nicht daran zu erinnern, dass die Martiniquais die Nachkommen schwarzer Sklaven sind. Der martinikanische Historiker Armand Nicolas (2010: 123) schreibt in Erinnerung an seinen Geschichtsunterricht:

Lorsque j'étais en classe du bac en 1942, l'histoire de la Martinique était ignorée de la quasi-totalité de la population. On savait très vaguement qu'il y avait eu deux siècles d'esclavage et on pensait que grâce à la 'mère-patrie' et à Victor Schoelcher on en était sorti. On ne parlait pas de cette période considérée comme 'honteuse' et il ne fallait surtout pas rappeler que les Martiniquais étaient des descendants d'esclaves, noirs de surcroît. [...] Nous étions des citoyens français : dans les écoles on apprenait que ,nos ancêtres étaient des Gaulois'.

Die *ancêtres gaulois* sind das Symbol für die identitäre Verfremdung der Bewohner in den Kolonien. Die Verleugnung der eigenen Herkunft und die Annahme der gallischen Vorfahren ermöglicht den Martinikaner*innen die Identifikation mit der *ingroup*, zu der vorwiegend die weiße (französische) Bevölkerung gehört, die der *outgroup* (alle die nicht zur ersten Kategorie gehören), gegenübersteht. Indem sie sich zur nationalen Geschichte, der gallischen Vorfahren bekennen, signalisieren sie ihre Zugehörigkeit und ihren Integrationswillen. Das bedeutet, dass im Bestreben um einen sozialen Aufstieg, die eigene Kultur aufgegeben werden muss (vgl. Durpaire/Toumson 2010: 183).

Eine kritische Auseinandersetzung und Aufarbeitung der Geschichte Martiniques ist zudem bis um 1960 auf der Insel kaum möglich, da es kein richtiges Archiv gibt und sich alle relevanten Ressourcen in der *Métropole* befinden. Um dorthin zu gelangen bedarf es zu dieser Zeit einer zehntägigen Schiffsfahrt, wodurch solche Recherchen vor allem eine Zeit- und Kostenfrage sind. Die Situation verbessert sich, mit der Etablierung des Flugverkehrs und die Entstehung erster seriöser Archive in Fort-de-France. In den sechziger Jahren geht eine (erste) Generation Intellektueller hervor, die sich in ihren Arbeiten intensiv mit der Geschichte Martiniques auseinandersetzt und so der Insel ihre Geschichte zurückgibt³ (vgl. Nikolas 2010: 125). Durch die Recherchen werden inhaltliche Lücken und Halbwahrheiten, die im Interesse der Kolonialisten bestehen und aufrecht gehalten werden, ergänzt bzw. korrigiert. Im Kontext der Abschaffung der Sklaverei wird der Sklavenaufstand in St. Pierre am 22. Mai 1848 ins Zentrum gerückt und relativiert Victor Schœlchers Verdienst um die Abolition und schlägt den Martinikaner*innen neue, eigene Helden vor (vgl. Nikolas 2010:125; Zacharie 2010: 146).

Dennoch hat Schœlcher bis in die 1960er Jahre einen exklusiven Platz im kollektiven Gedächtnis der martinikanischen Bevölkerung. Als Befreier der Schwarzen verkörpert er das Ideal der zweiten Republik und sein *Discours colonial* öffnet die Aussicht auf eine Assimilierung der Kolonien (vgl. Zacharie 2010: 139). Zahlreiche Denkmäler erinnern auf der Insel an sein Lebenswerk.⁴ Frankreich nimmt, unter der Verkörperung Schœlchers, die Rolle des Retters der Martinikaner*innen ein und wird fortan nicht mehr als Kolonisator, sondern als loyaler und großzügiger Verbündeter wahrgenommen (vgl. ebd. 143).

Die Schule, und insbesondere der Geschichtsunterricht spielt bei der Um-Erziehung der Menschen zu französischen Staatsbürgern im Sinne der Republik in den Kolonien eine wesentliche Rolle. Die Vermittlung der *ancêtres gaulois* ruft den Schein einer gemeinsamen Herkunft hervor und versucht die Deportation von Afrika durch den Sklavenhandel bewusst aus der Erinnerung zu löschen. Die assimilatorischen Maßnahmen Frankreichs in den Kolonien haben auch im Schulbereich Spuren hinterlassen, wie im nächsten Kapitel aufgezeigt wird.

³Vgl. Nikolas 2010: 125: „Cés pionniers [...] ont redonné à la Martinique son histoire.“

⁴ Neben dem Ortsnamen Schœlcher, erinnert in dieser Gemeinde zudem eine Statue im Ortskern an den elsässischen Abolitionisten. Nur wenige Meter davon entfernt befindet sich auch das Collège Schœlcher. Die berühmte Bibliothek Schœlcher in der Hauptstadt Fort-de-France trägt ebenfalls seinen Namen.

5.3 Probleme im Bildungsbereich in den Kolonien

Mit der *Loi de départementalisation* von 1946 werden die Schulcurricula in Martinique vollends an jene im Festlands angepasst. Als Grundlage für den Unterricht werden fortan die nationalen Lehrbücher verwendet. Die ersten mehr oder weniger adaptierten Unterrichtsmaterialien finden sich später vor allem im Grundschulbereich (vgl. Kremnitz 1983: 54). Auffällig ist, dass die Schulerfolge der Schüler*innen auf den Antillen um einiges schlechter sind, als die der Kinder in der *Métropole*. Das Erreichen eines bestimmten Lernniveaus dauert durchschnittlich länger und dazu müssen Klassen häufiger wiederholt werden.

Kremnitz (1983:56) führt die schulischen Misserfolge auf verschiedene Ursachen zurück. Zum Teil liegt dies an der fehlenden Anpassung der Inhalte, die nicht der Realität der Schüler in den DFA entspricht und der Form des Unterrichts. Umstände, wie schlechte Arbeitsbedingungen, ein unzureichender Arbeitsplatz, Unterkunft und mangelhafte Hygiene erschweren den antillanischen Kindern die Schule zusätzlich. Zudem zeigt eine Studie des SMA (*service militaire adapté*) von 1973, dass Analphabetismus bzw. Semi- Analphabetismus bei der jungen Bevölkerung auf den französischen Antillen und Guyana mit fast einem Drittel noch signifikant hoch ist.⁵ Nur 3,3% und somit eine Minderheit der martinikanischen Bevölkerung hat im Jahr 1973 das *Baccalauréat* am Lycée oder eine universitäre Ausbildung erreicht (vgl. Kremnitz 1983: 56).

Ein weiterer Faktor, der sehr oft mit den schulischen Misserfolgen auf den Antillen in Verbindung gebracht wird, ist die sprachliche Situation der Diglossie. Basierend auf den Werten der Französischen Revolution, wird in der Dritten Republik und durch Jules Ferry, Französisch als Unterrichtssprache festgelegt. Anders als in der *Métropole*, in der neben dem Französischen ebenfalls noch andere Dialekte existieren, wehrt man sich in den amerikanischen Kolonien nicht gegen diese Bevormundung. Da das Kreolische zu dieser Zeit noch zu sehr als Sklavensprache stigmatisiert ist, ist keine positive Identifizierung mit der

⁵Eine Studie des SMA, veröffentlicht 1973, zeigt, dass in Martinique, Guadeloupe und Guyana der Prozentsatz der Analphabeten bzw. Semianalphabeten bei 32 liegt. 28,6% können lesen und schreiben und besuchten die Grundschule, 26,6% das Cep, 8,8% das BEPC oder BE und nur 3,3% absolvierten das *Baccalauréat* bzw. eine universitäre Ausbildung (vgl. Kremnitz 1983: 57).

Sprache möglich und die sprachliche Akkulturation auf den Antillen wird daher protestlos in Kauf genommen (vgl. Kremnitz 1983: 56-59).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die schlechteren Schulergebnisse der Schüler*innen in den DROM mit der fehlenden Anpassung der Lehrpläne an die lokalen Gegebenheiten stehen. Zum einen wird die sprachliche Situation auf den Antillen und die Co-Existenz von Französisch und Kreolisch im Unterricht weitgehend ignoriert und einzig das Französische als Unterrichtssprache eingesetzt. Zum anderen entsprechen die für das Festland konstruierten Lehrpläne und ihre Inhalte nicht der Realität der Schüler*innen in den DFA, was sich negativ auf das Verständnis und auch die Motivation auswirkt. Erst um die Jahrtausendwende werden erste Reformen hinsichtlich der Schul- und Kulturpolitik in den DROM durchgesetzt. Ein Überblick über die wichtigsten rechtlichen gesetzlichen Entwicklungen wird im folgenden Kapitel gegeben.

5.4 Kultur- und Schulpolitik: Ein Überblick über die gesetzlichen Entwicklungen hinsichtlich der DROM

5.4.1 Änderungen im Gesetzestext bezüglich der Regionalsprachen

Mit der *Loi Deixonne* von 1951 wird das Unterrichten regionaler Sprachen, nämlich baskisch, bretonisch, katalanisch und okzitanisch, erstmals gesetzlich unterstützt. Die neue Regelung erlaubt es Grundschullehrer*innen, diese Sprachen im Unterricht zu verwenden. Das Motiv für diese Änderung besteht jedoch weniger darin, die Regionalsprachen zu pflegen, sondern vielmehr um das Erlernen des Französischen zu vereinfachen. Im Jahr 1974 wird dieses Gesetz um das Korsische, 1981 um das Tahitianische und 1992 um einige melanesische⁶ Sprachen erweitert. Die Kreolsprachen finden bis dato keine Erwähnung in diesem Reglement. Mit der *Loi Haby* von 1975 erhalten die erwähnten Regionalsprachen schließlich einen bescheidenen Platz im Curriculum (vgl. Reutner 2005: 65).

Ein erster Schritt Richtung Anerkennung der Kreolsprachen erfolgt mit der *Loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion*, welche das Unterrichten der regionalen Kultur und Sprache erlaubt, sofern dies

⁶ Melanesien ist ein westpazifisches Inselgebiet nordöstlich von Australien („Melanesien“ auf Duden online unter URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Melanesien>, (19.07.2017)

freiwillig, supplementär und nicht zu Lasten der vorgesehenen Curricula erfolgt (vgl. Reutner 2005: 68). Die Kreolsprachen bleiben dennoch in gesetzlichen Texten unerwähnt und werden nicht als offizielle Regionalsprachen Frankreichs behandelt. Erst mit der *Loi d'Orientation pour l'Outre-Mer* (LOOM) werden die Kreolsprachen anerkannt und der Schutz und Erhaltung der kreolischen Kultur und Tradition gesetzlich festgehalten (vgl. ebd. 71).

5.4.2 *La Loi d'orientation pour l'outre-mer 2000*

Mit der *Loi n° 2000-1207 du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'outre-mer* wird den Besonderheiten der französischen Überseegebiete erstmals Rechnung getragen. In erster Linie dient dieses Gesetz zur Förderung der Wirtschaft in den *DROM* und soll soziale Ungleichheiten und Rückstände ausgleichen. Zudem sieht es auch die Verankerung und den Schutz und Respekt der kreolischen Kultur und Sprache vor (vgl. Reutner 2005: 71).

Ces priorités sont mises en œuvre par la présente loi qui vise également à promouvoir le développement durable de ces départements, à valoriser leurs atouts régionaux, à compenser leurs retards d'équipement, à assurer l'égalité sociale et l'accès de tous à l'éducation, la formation et la culture ainsi que l'égalité entre les hommes et les femmes. Elles impliquent l'accroissement des responsabilités locales ainsi que le renforcement de la décentralisation et de la coopération régionale. (*Loi n° 2000-1207 du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'outre-mer*, Art. 1)

Zudem erfolgt mit der LOOM erstmals die gesetzliche Anerkennung der Kreolsprachen:

Les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation. Elles bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage. La loi no 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable. (*Loi n° 2000-1207 du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'outre-mer*, Art. 34)

Die Anerkennung der Kreolsprachen als Regionalsprachen Frankreichs initiiert auch die Einführung eines *CAPES de Créole*. Der erste *Concours* wird im Jahr 2002 angeboten und stellt acht Plätze zur Verfügung (Reutner 2005: 114).

5.4.3 *Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février 2000*

Mit dem *Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février 2000*⁷ werden im Jahr 2000 die Lehrpläne in den französischen Überseegebieten der geografischen und historischen Realität der Überseegebiete angepasst. Er räumt ein, dass die Inhalte vor allem für das französische Festland und sein europäisches Umfeld konstruiert und somit für den Unterricht in der Karibik und im indischen Ozean weniger relevant und geeignet sind. Dass die Schüler*innen in den Überseegebieten auch über ihre Umgebung Bescheid wissen, was im Fall von Martinique, Guadeloupe und Guyane den amerikanischen Raum und die Karibik betrifft, für la Réunion, die Maskarenen, das südliche Afrika und den indischen Ozean, wird als zentrales Ziel formuliert. Dabei sei es bei manchen Themen ausreichend, Sachverhalte anhand von spezifischen Beispielen zu erklären; ein Hinzufügen von Inhalten müsste aber mit dem Weglassen anderer einhergehen, um eine Überladung zu vermeiden. Welche Themen dabei ausgelassen werden, ist entweder im Curriculum vorgegeben oder kann je nach Interessen und Bedürfnissen der Schüler*innen von der Lehrkraft bestimmt werden:

L'adaptation des programmes d'histoire et de géographie ne bouleverse pas l'architecture des textes actuellement en vigueur dont elle maintient l'essentiel des contenus. Les finalités de ces programmes, qui veulent aider les élèves à connaître et à comprendre le monde d'aujourd'hui, reposent sur des valeurs universelles, celles des Droits de l'homme, de la démocratie et de la République. Cependant, construits en Métropole, ils prennent prioritairement en compte son environnement européen. Enseigner ces programmes dans les Caraïbes ou au sud de l'océan Indien suppose que les élèves apprennent à se situer localement et régionalement et qu'ils soient conscients d'une histoire qui ne se confond pas toujours avec celle de la France. Les principes qui ont guidé l'élaboration de ce texte sont simples. Chaque fois que cela a paru nécessaire cette adaptation propose des développements qui, en géographie, doivent permettre aux élèves de se situer dans les territoires où ils vivent : le département lui-même mais aussi l'espace caribéen, l'Amérique pour la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique ; l'archipel des Mascareignes, l'océan Indien, l'Afrique australe pour la Réunion. De même une étude de l'histoire et du peuplement des départements d'outre-mer doit permettre de mettre en perspective le passé. Il s'agit en somme d'aider les élèves à mieux comprendre qui ils sont et où ils vivent. (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février*)

5.4.4 *La loi Taubira tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité*

Im Jahr 2001 erlässt das französische Parlament die *Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité*, kurz *Loi*

⁷ Welche Adaptionen der BO konkret vorsieht kann im Anhang auf Seite 110-111 eingesehen werden.

Taubira, benannt nach der zuständigen Berichterstatterin, der aus Französisch- Guyana stammenden Christiane Taubira. Die Sklaverei und der Sklavenhandel von Afrikanern, Indianern und Madagassen vom 15. bis ins 19. Jahrhundert werden mit diesem Gesetzestext in Frankreich offiziell als Verbrechen gegen die Menschlichkeit anerkannt. Zudem wird der 10. Mai⁸ als nationaler Gedenktag an diese Verbrechen festgelegt. Dieses Gesetz sieht auch vor, dass die Sklaverei und der Sklavenhandel im Schulunterricht einen angemessenen Platz erhalten („*accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent*“) (*Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, Art. 1 – Art.3*).

5.4.5 *La Loi portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés*

Für Aufsehen sorgte das im Februar 2005 erlassene Gesetz zu der Präsenz Frankreichs auf anderen Kontinenten. Besonders heftig kritisiert wurde der Paragraph 4 dieser ‚*loi mémorielle*‘, der die Lehrer*innen dazu verpflichtet, die ‚positive Rolle‘ der französischen Präsenz in den Überseegebieten, und insbesondere in Nordafrika, im Unterricht zu unterstreichen.

Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit.”
(*Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, Art. 4*)

Der Artikel 4 sorgte in den ehemaligen Kolonien für heftige Kritik. In der martinikanischen Hauptstadt Fort-de-France wurden Demonstrationen gegen das neue Gesetz organisiert. Der Abgeordnete (von Martinique) und Bürgermeister der Hauptstadt Fort-de-France Aimé Césaire weigerte sich daraufhin, den damaligen Innenminister Nicolas Sarkozy zu empfangen und als Reaktion auf die heftigen Proteste in den DROM sagte dieser seine Reise auf die Antillen im Dezember 2005 ab.

Auch Edouard Glissant und Raphael Chamoiseau äußerten sich kritisch zu Artikel 4 des Gesetzes und wendeten sich in einem öffentlichen Brief an Sarkozy, in dem sie bedauerten,

⁸ Am 10. Mai 2001 kam die *Loi Taubira* zur Anwendung.

dass Frankreich nach wie vor keine Verantwortung für seine koloniale Vergangenheit übernimmt, sondern diese zu beschönigen versucht. Letztendlich sorgten die heftigen Proteste und die Kritik zu diesem Gesetz dafür, dass die kontroverse Textpassage aus Artikel 4 entfernt wurde.⁹

⁹ Vgl. Ph.R.: „Nicolas Sarkozy renonce à se rendre aux Antilles.“ In Le Monde. Online unter URL: http://www.lemonde.fr/societe/article/2005/12/07/nicolas-sarkozy-renonce-a-se-rendre-aux-antilles_718411_3224.html; (27.07.2017).

6 Theoretische Ansätze zur Umsetzung eines kulturspezifischen Landeskundeunterrichts auf den Antillen

Nachdem die Anfänge des Landeskundeunterrichts, sowie die gesetzlichen Entwicklungen im Schulbereich hinsichtlich der DROM dargestellt wurden, werden in diesem Kapitel einige Ansätze präsentiert, wie ein kulturspezifischer Unterricht auf den Antillen in der Praxis aussehen könnte bzw. sollte. Diese beruhen auf den Erkenntnissen verschiedener Historiker und Pädagogen, die sich intensiv mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben.

Die wahrscheinlich schwierigste Herausforderung für die Lehrkräfte in den DFA ist es, den Sprung zwischen lokaler, regionaler und nationaler Geschichte zu finden. Streng genommen erfordert dies eine *konstante* Adaptierung der Inhalte (vgl. Elisabeth 2010: 58, Landi 2010: 132). Dabei ist es wichtig, dass die Geschichte der Karibik immer im Kontext und unter Berücksichtigung der chronologischen Reihenfolge durchgenommen wird. Im Falle der Sklaverei sollte dies z.B. gemeinsam mit dem Humanismus und der Renaissance vom 14. bis ins 17. Jahrhundert erfolgen. Wird die Abschaffung anschließend im Zuge der Aufklärung behandelt, können die Schüler*innen die Zusammenhänge dieser Geschehnisse verstehen und lernen nicht einfach nur eine Aufzählung von Jahreszahlen, Namen und Ereignissen auswendig (vgl. Durpaire/Toumson 2010: 188; Elisabeth 2010 58).

Zudem ist es wichtig, die Spannungen der Dichotomie schwarz – weiß, bzw. afrikanisch – europäisch abzubauen. Dazu gehört, dass Schwarze nicht immer nur isoliert dargestellt werden, sondern auch positive Identifizierungen ermöglicht werden (vgl. Durpaire/Toumson 2010: 189).

Im Zusammenhang mit der Sklaverei auch die Einflussnahme der schwarzen Sklaven bei der Abschaffung der Sklaverei aufgezeigt wird. Die Aufstände im Zuge der Revolution auf St. Dominique und die weiteren Entwicklungen auf Haiti sollten daher ein fixer Bestandteil sein, wenn es um die Revolution auf den Antillen geht (vgl. Durpaire/Toumson 2010: 189).

Es ist essentiell, dass die Schüler*innen lernen, Texte und Bilder kritisch zu lesen und zwischen historischen und literarischen Erzählungen zu unterscheiden (vgl. Mesnard 2010: 199). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang beispielsweise das Bild von François-Auguste

Biard mit dem Titel „*L’abolition de l’esclavage dans les colonies francaises en 1848*“¹⁰, welches in vielen Geschichtsbüchern abgedruckt ist, ohne kritisch hinterfragt zu werden. Das Bild zeigt das Ende der Sklaverei auf den Antillen unter der propagandistischen Darstellung der ‚*mère patrie*‘ als Freiheitsbringer für die schwarze Bevölkerung (vgl. Durpaire/Toumson 2010: 189). Die Schüler*innen sollten dafür sensibilisiert werden, Texte und Bilder, sowie ihre Quellen kritisch zu hinterfragen.

Die Sklaverei wird häufig erst im Kontext ihrer Abschaffung im Unterricht thematisiert. Problematisch ist, dass dadurch wieder der ‚Schoelcherische Mythos‘ der Erlösung des schwarzen Volkes durch die Weißen ins Zentrum gerückt wird (vgl. Mesnard 2010: 198). Zudem taucht dieses Thema häufig pünktlich zum Gedenktag der Sklaverei und des Sklavenhandels am 10.Mai (bzw. am 22. Mai in Martinique¹¹) in der Schule auf. Dabei ist es unbedingt notwendig, zwischen Unterricht und Gedenken zu unterscheiden. Wenn die Sklaverei nur den Platz eines banalen Erinnerungsmomentes bekommt, wird sie nicht als Teil der Geschichte, sondern als *mémoire* (im Sinne des Gedächtnisses) wahrgenommen. Um die Problematik einer solchen Vorgehensweise zu verdeutlichen, müsste man sich beispielsweise vorstellen, dass für die Beschäftigung mit dem Zweiten Weltkrieges in Frankreichs Schulen immer auf den 8. Mai¹² gewartet würde. Die Sklaverei sollte daher ebenfalls mit einer didaktischen Aufbereitung im Unterricht einhergehen (vgl. Durpaire/Toumson 2010: 183). Prinzipiell spricht natürlich nichts dagegen, den Gedenktag an die Sklaverei gemeinsam mit den Schüler*innen zu begehen. Es ist jedoch Aufgabe des Lehrers zwischen *mémoire* und *histoire* zu differenzieren und die Unterschiede dieser beiden Konzepte auch den Lernenden zu vermitteln.

Die Geschichte und Kultur der Antillen sollte zudem nicht nur im Landeskundeunterricht, sondern auch interdisziplinär unterrichtet werden; beispielsweise anhand von Geschichten und Erzählungen im Sprachunterricht, oder Liedern im Musikunterricht (vgl. Durpaire/Toumson 2010: 190). Dadurch lernen die Schüler*innen ihre Umgebung und die

¹⁰ Siehe Anhang S. 121

¹¹ In Erinnerung an den Sklavenaufstand in St. Pierre am 22.Mai 1848 wurde in Martinique der 22. Mai als offizieller Gedenktag an die Abschaffung der Sklaverei und den Sklavenhandel festgelegt. Diese neuere Erzählweise der Geschichte löst den schoelcherischen Kult ab und räumt ein, dass die Sklaven selbst maßgeblich an ihrer Befreiung beteiligt waren (vgl. Zacharie 2010:146).

¹² Nationaler Feiertag in Frankreich in Gedenken an das Ende des zweiten Weltkrieges und der Kapitulation Nazideutschlands.

Geschichte ihrer Ahnen auf authentische(re) Weise und in unterschiedlichen Situationen kennen.

Kinder von antillanischen Eltern die in der *Métropole* aufwachsen werden im nationalen Lehrplan noch immer ignoriert (Durpaire/Toumson (2010: 181). Durpaire/Toumson (2010: 181) merken kritisch an, dass die Geschichte der Karibik ein Teil der Geschichte Frankreichs ist. Deshalb sollte sie auch einen entsprechenden Platz im Curriculum haben.

Empirischer Teil der Arbeit

7 Ziele der Untersuchung

Seit der Adaptierung der Lehrpläne aus Geschichte und Geographie im Jahr 2000 mit dem *BO N°8 du 24 février 2000* sind die Lehrkräfte in Martinique (und den anderen DROM) angewiesen, den Unterricht an die lokalen Gegebenheiten anzupassen und die Inhalte entsprechend zu adaptieren. Wie in Kapitel 6 gezeigt aufgezeigt wurde, ist die Realisierung eines kulturspezifischen Landeskundeunterrichts in den DFA mit einer Vielzahl an Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden. Der zweite Teil dieser Arbeit beschäftigt sich daher mit der praktischen Umsetzung des Geschichts- und Geographieunterrichts seit der Adaptierung der Lehrpläne und ist um eine Bestandsaufnahme und Darstellung der aktuellen Situation auf Martinique bemüht.

Zum Zeitpunkt meines Aufenthaltes lag die Vorschreibung der neuen Adaptierung bereits 16 Jahre zurück. Mithilfe empirischer Forschungsmethoden wollte ich herausfinden, ob und inwieweit sich seither eine Veränderung (im Vergleich zu der in der Literatur dargestellten Situation) hinsichtlich der Inhalte des Landeskundeunterrichts manifestiert hat. Folgende Fragen sollten beantwortet werden:

- Welcher Stellenwert wird der Karibik und ihrer Geschichte seit der Adaptierung der Lehrpläne mit dem *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale N°8 du 24 février* im Landeskundeunterricht beigemessen?
- Wie gut wissen die jungen Leute heute über die Karibik und ihre Geschichte Bescheid? Wie gut informiert fühlen sie sich durch die Schule, und insbesondere den Landeskundeunterricht?
- Wie ist die Haltung der jungen Generation zur martinikanischen Identität und der kreolischen Kultur und Sprache? Wie sind ihre Wünsche und Anforderungen an den Unterricht in der Schule?
- Wie bewerten die Lehrkräfte den Landeskundeunterricht seit der Adaptierung der Lehrpläne?

7.1 Die Forschungsmethoden

Für den empirischen Teil der Forschungsarbeit kamen qualitative und quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Es wurde eine schriftliche Befragung von Studierenden mittels Fragebogen durchgeführt. Des Weiteren fanden Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften statt. Die theoretischen Ansätze zu diesen Verfahrensweisen, die praktische Umsetzung und die Limitationen werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

7.1.1 Die schriftliche Befragung

Um die Einstellungen und Erfahrungen der Schüler zu ermitteln, wurde die Methode der schriftlichen Befragung als geeignet befunden. Eine Befragung mittels Fragebogen bietet verschiedene Vorteile:

Zum einen handelt es sich um eine effiziente Befragungsform, mit der innerhalb kurzer Zeit eine große Anzahl an Menschen erreicht werden kann. Durch die Anonymität können sogenannte Intervieweffekte vermieden und die Befragten antworten „ehrlicher“ und die Antworten werden nicht durch das Beisein eines Interviewers antizipiert und beeinflusst (vgl. Dieckmann 2013: 514, Jacob 2013: 113). Allerdings geht mit der Anonymität auch ein gewisses Risiko einher, dass durch die Unkontrollierbarkeit der Situation die Validität und die Reliabilität der Ergebnisse abnehmen. Für Gruppenbefragungen von Schüler*innen, Studierenden oder Unternehmen, beispielsweise, ist es daher von Vorteil, *„wenn sich die Versammlung von Zielpersonen in einem Raum ohne großen Aufwand realisieren lässt“* (Jacob 2013: 115).

Zudem bietet diese Art der Befragung den Proband*innen mehr Zeit, um die Fragen zu durchdenken als ein persönliches Interview und somit die Möglichkeit überlegter zu antworten. Dies ist allerdings nicht zwingend von Vorteil, da der mangelnde Zeitdruck und die Möglichkeit den Fragebogen vor der Beantwortung durchzusehen, zu weniger spontanen Antworten führen kann, die als „ehrlicher“ gelten (vgl. Jacob 2013: 113). Das Ausfüllen des Fragebogens sollte maximal 30 Minuten in Anspruch nehmen.

Die Gestaltung eines Fragebogens erfordert besondere Gründlichkeit. Dabei ist auf ein ansprechendes Layout und eine präzise Formulierung zu achten, damit die Fragen von den

Teilnehmer*innen nicht missverstanden werden, da diese beim Ausfüllen oftmals alleine gelassen werden (vgl. Jacob 2013: 114).

7.1.2 Die Zielgruppe

Die Befragung wurde an der Université des Antilles am Campus Schœlcher in Martinique durchgeführt. Für die Befragung war es wichtig, dass sich die Teilnehmer*innen noch gut an ihre Schulzeit erinnern konnten, daher wurden junge Studierende im ersten Semester als Zielgruppe ausgewählt. Die Mehrheit der Befragten war zum Zeitpunkt der Durchführung zwischen 17 und 20 Jahre alt.

Der Fragebogen wurde in fünf verschiedenen Lehrveranstaltungen ausgeteilt. Es wurden Personen der Studienrichtungen, Betriebswirtschaft, Englisch, Spanisch, Kreolisch, Geschichte, Geographie und Literaturwissenschaften befragt.

Insgesamt wurden 117 Fragebogen ausgeteilt von den Studierenden ausgefüllt, wovon 107 in die Auswertung aufgenommen werden konnten. 5 Fragebögen wurden von Personen aus den umliegenden Inseln (St. Martin, Haiti und Dominikanische Republik) ausgefüllt und waren somit für die Befragung nicht relevant. Weitere 4 Fragebögen wurden von älteren Studierenden ausgefüllt, deren Schulzeit lange vor der Adaptierung der Lehrpläne zurücklag. Daher passten sie nicht in die Zielgruppe und waren für die Forschungsfragen nicht relevant. 1 Fragebogen wurde unzureichend ausgefüllt und wurde daher von der Bewertung ausgeschlossen.

7.1.3 Durchführung der Befragung

Nachdem der Fragebogen entsprechend der Forschungsfragen erstellt wurde, wurde er an einer kleinen Gruppe Studierender getestet und anschließend entsprechend optimiert.

Die Befragung wurde zwischen Ende Jänner und Anfang Februar 2016 durchgeführt. Da die Proband*innen in den Kursen am besten erreichbar waren, sprach ich vorab mit fünf Professor*innen verschiedener Lehrveranstaltungen, ob ich einige Minuten ihres Unterrichts beanspruchen dürfte, um für mein Forschungsprojekt einen Fragebogen ausfüllen zu lassen. Alle zeigten sich sehr interessiert und kooperativ und erklärten sich einverstanden.

Ob des Einverständnisses der Professoren war es dennoch nicht immer einfach, die Proband*innen zu erreichen, da Lehrveranstaltungen ohne Information abgesagt oder früher

beendet wurden und ich somit zweimal Mal vor einem bereits geleerten *Amphithéâtre* stand und neue Termine bzw. neue Gruppen für die Befragungen gefunden werden mussten.

Die Befragung wurde in vier Fällen zu Beginn und einmal am Ende des Unterrichts durchgeführt. Das Ausfüllen des Fragebogens nahm in etwa 25 Minuten in Anspruch. Die Studierenden wussten im Vorhinein nichts von meinem Besuch und wurden erst zu Beginn der Stunde über mein Vorhaben informiert. Vor jeder Befragung stellte ich mich persönlich vor und erklärte den Studierenden, dass ich im Rahmen meiner Diplomarbeit ein Forschungsprojekt an der *Université des Antilles* durchführte. Zudem definierte ich die Zielgruppe genau und bat die Studierenden den Fragebogen nur auszufüllen, wenn sie in Martinique aufgewachsen und auch zur Schule gegangen waren. Ich wies darauf hin, dass alle Ergebnisse anonym und vertraulich behandelt werden.

Alle Teilnehmer*innen zeigten sich interessiert und bereit, bei der Studie mitzumachen. Besonders motiviert beim Ausfüllen der Fragebögen gaben sich die Studierenden in den Englisch und Spanischkursen. Hier ist anzumerken, dass die meisten und die ausführlichsten Wortmeldungen von diesen Studierendengruppen stammen. Weniger motiviert zeigten sich hingegen die Wirtschaftsstudent*innen. Dies mag zum einen daran liegen, dass die Befragung am späten Nachmittag stattfand, wodurch das Konzentrationsvermögen der Studierenden bereits niedriger gewesen sein mag, als das jener Proband*innen, die den Fragebogen am Vormittag ausgefüllt haben. Zum anderen war die Stimmung im Hörsaal eher angespannt und die Studierenden wurden von der Lehrkraft mehrere Male angehalten, die Fragen möglichst zügig zu beantworten.

Obwohl ich betonte, dass der Fragebogen nur für Personen aus Martinique relevant sei und mich jene, die nicht in diese Zielgruppe passten, mehrheitlich beim Austeilen der Bögen darüber informierten, wurde er auch vereinzelt von Studierenden aus St. Martin, der Dominikanischen Republik und Haiti ausgefüllt. Diese konnten daher leider trotz der Bereitschaft und Motivation dieser Studierenden nicht berücksichtigt und in die Auswertung aufgenommen werden.

7.1.4 Aufbau des Fragebogens

Die Erstellung des Fragebogens erfolgte unter der Berücksichtigung der wichtigsten Regeln, die es bei der Formulierung der Fragen zu beachten gilt. Alle Fragen sollten „*einfach formuliert*

sein und keine Fremdwörter, ungebräuchliche Fachwörter, Abkürzungen, Slang- oder Dialektausdrücke enthalten“ (Jacob 2013: 125). Reizwörter (Wörter, die tendenziell negativ konnotiert sind und bei denen Emotionen mitschwingen, die die Antworten möglicherweise beeinflussen) sollen vermieden und durch neutrale Synonyme oder Umschreibungen ersetzt werden. Auf Suggestivfragen sollte generell verzichtet werden (vgl. ebd. 126).

Da der Fragebogen innerhalb der Unterrichtszeit ausgefüllt wurde, war es wichtig, ihn möglichst kurz, präzise und selbsterklärend zu gestalten. Er umfasst 4 Seiten und setzt sich aus insgesamt 28 Fragen zusammen (siehe Anhang). Davon sind 25 Fragen anhand von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zu beantworten. 2 Fragen bieten die Option ergänzende Bemerkungen zu machen und eine Frage ist offen formuliert.

Der Fragebogen beginnt mit einem kurzen Einleitungstext, der die Teilnehmer*innen über den Anlass und den Themenbereich der Befragung informiert. Zudem werden die Proband*innen darauf hingewiesen, dass alle Ergebnisse vertraulich und anonym behandelt und ausschließlich im Rahmen der Diplomarbeit veröffentlicht werden (vgl. Jacob 2013: 183).

Der Fragebogen besteht aus Funktionsfragen, Einstellungsfragen und Faktfragen. *„Funktionsfragen sind in inhaltlicher Hinsicht weniger bedeutsam, aber für die Dramaturgie und das Gelingen einer Befragung unverzichtbar“* (Jacob 2012: 138). Es wird zwischen 5 verschiedenen Arten von Funktionsfragen unterschieden: Einleitungsfragen, Filterfragen, Pufferfragen, Kontrollfragen und Schlussfragen (ebd.).

Bei der ersten Frage handelt es sich um eine sogenannte Einleitungs- bzw. Eisbrecherfrage. Solche *„Einleitungsfragen müssen leicht beantwortbar sein, ohne deshalb aber banal oder belanglos zu wirken“* (Jacob 2012: 138). Daraufhin folgt eine Einstellungsfrage zum Identitätsgefühl der jungen Leute. Es wird gefragt, ob sie sich eher als Martinikaner*innen oder Franzosen bzw. Französinen fühlen. Ein darunterliegendes Kommentarfeld bietet den Teilnehmer*innen die Möglichkeit ihre Antworten zu begründen.

Die Fragen 3-5 widmen sich der Einstellung der Proband*innen zum Stellenwert der Geschichte Martiniques und der Karibik im Landeskundeunterricht. Es wird gefragt, ob diesen Themen ein wichtigerer Stellenwert zukommen sollte und wie zufrieden sie mit dem eigenen Landeskundeunterricht waren. Unter den Punkten 18 und 19 wird zudem gefragt, ob die Proband*innen an der Universität eine zusätzliche Lehrveranstaltung über die Karibik gewählt

haben. Jene Teilnehmer, die diese Frage mit *oui* beantworten, werden aufgefordert ihre Motivation und den Titel der Lehrveranstaltung in einem darunterliegenden Kommentarfeld anzugeben.

Die Fragen 6-8 thematisieren die Kreolsprache. Die Proband*innen sollen den Unterricht von Kreolisch als „*indispensable*“ und „*souhaitable*“ bzw. „*secondaire*“ oder „*inutile*“ bewerten. Die Teilnehmer*innen haben anhand einiger darunterliegender, leerer Zeilen abermals die Möglichkeit ihre Antwort näher zu erläutern. Zudem wird gefragt, ob sie in der Schule selbst Kreolisch gelernt haben bzw. ob die Lehrkräfte neben dem Französischen auch Kreolisch im Unterricht verwendet haben.

Nach den Inhalten des Schulunterrichts erkundigen sich die Fragen 6, 7, 9-12, sowie 15- 19. Anhand dieser Fragen wird geprüft, inwieweit die Adaptierungen des Geschichte- und Geographieunterrichts in Praxis umgesetzt worden ist und ob zentrale Themen, wie beispielsweise die Ureinwohner der Insel, die Kolonialisierung, die Sklaverei und der damit verbundene Sklavenhandel im Unterricht behandelt wurden.

Die Punkte 20-22 thematisieren die Emotionen bzw. Assoziationen der Teilnehmer*innen zur kolonialen Vergangenheit. Es wird gefragt, ob das Wort „Kolonialisierung“ eher positiv oder negativ konnotiert ist, und was die Proband*innen für die Zukunftsgestaltung der ehemaligen Kolonien als wichtig empfinden. Frage 20 erkundigt sich nach den Assoziationen in Zusammenhang mit der *Loi Taubira*, mit der im Jahr 2001 erstmals die Sklaverei und den Sklavenhandel als Verbrechen gegen die Menschlichkeit anerkannt wurde.

Der letzte Teil des Fragebogens (Fragen 23-26) besteht aus sogenannten Fakt- bzw. Wissensfragen. Diese werden eingesetzt, wenn der „Kenntnisstand der Befragungspopulation zu bestimmten Themen gemessen werden soll“ (vgl. Jacob 2013: 140). In diesem Fall dienen diese Frage als Bestandsaufnahme des aktuellen Wissens der Studierenden über wichtige Daten, Zahlen und Fakten über Martinique und die Karibik.

Abschließend wird nach den soziodemographischen Daten gefragt. Dies sollte immer am Ende der Befragung erfolgen, da „eine zu frühe Erkundigung nach Alter, Bildungsabschluss, Konfession oder Einkommen als ungehörig empfunden wird und zur nachhaltigen Verärgerung der Befragten führen kann“ (Jacob 2013: 189). Am Ende des Fragebogens bieten einige

Leerzeilen den Teilnehmer*innen die Möglichkeit zu weiteren, ergänzenden bzw. abschließenden Wortmeldungen.

7.2 Verwandte Studien

Einen Vergleich bietet eine im Jahr 2006 von Milia-Maire-Luce/Tirefort/Eckert durchgeführte Befragung, welche Studierende in Martinique zum Thema Kolonialisierung befragt. Eine andere, im weiteren Sinne verwandte Feldforschung wurde von Reutner (2005) durchgeführt. In einer systematischen Enquete mit 60 Studierenden, untersuchte sie den aktuellen Sprachgebrauch und die Verwendung des Französischen und Kreolischen auf Martinique. Kremnitz (1983) führte bereits 1975 eine Befragung mit 194 martinikanischen Lehrern durch und Gozik (2012) beschäftigte sich mit der Rolle der Lehreridentität im Geschichts- und Geografieunterricht und observierte 2005/06 Geschichts- und Geografielehrer*innen in martinikanischen Lycées. Insofern sich relevante Vergleiche ergeben, werden diese im anschließenden Diskussionsteil thematisiert.

7.3 Limitationen der Studie

Für die vorliegende Studie kamen insgesamt 107 Fragebögen zur Auswertung. Die Studie repräsentiert deshalb keinesfalls die Gesamtheit der Schüler*innen bzw. Studierenden auf Martinique, sondern bietet lediglich einen Einblick. Des Weiteren ist anzumerken, dass Faktoren wie *„Geschlecht, Herkunft, fachlicher Bezug und Vorwissen“* des Forschenden/ der Forschenden die Auseinandersetzung mit dem Forschungsinhalt beeinflussen (Schirmer 2007: 58). Sozialforschung ist daher immer subjektiv. (vgl. ebd.) Dieser Umstand ist auch bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

Zur Subjektivität gehören auch weitere Aspekte im Verlauf des Forschungsprozesses, wie Zeit, finanzielle Mittel, Kontakte oder Krankheiten (vgl. ebd.). Konkret müssen bei der vorliegenden Studie folgende Einschränkungen und mögliche Einflussnahmen berücksichtigt werden:

Zum einen wurden die Fragebögen teilweise während der Unterrichtszeit ausgefüllt und das verfügbare Zeitausmaß war daher von der Bereitschaft des jeweiligen Lehrveranstaltungsleiters abhängig. In zwei Fällen wurden die Studierenden deshalb nach der vereinbarten Zeit von der Lehrkraft aufgefordert, mit der Beantwortung der Fragen zum Ende

zu kommen, was darin resultiert haben könnte, dass die Proband*innen die offenen Fragen nicht oder weniger ausführlich beantwortet haben.

Bei der Auswertung der Fragebögen zeigte sich zudem, dass die Frage nach der *Loi Taubira* vereinzelt missverstanden wurde und von Studierenden mit einem neueren Gesetzesentwurf Taubiras, nämlich der *mariage pour tous* von 2013, assoziiert wurde. Dadurch ergaben sich zwei theoretisch „korrekte“, jedoch für den Kontext der Studie irrelevante Antworten, die keine Aussagekraft hinsichtlich der Forschungsfragen haben. Bei einer Wiederholung der Studie wäre eine Umformulierung bzw. Präzisierung dieser Frage notwendig.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Auswertung ergab sich durch auffallend viele Grammatik- und Rechtschreibfehler in den Angaben der Proband*innen. Da das Auftreten von Rechtschreibfehlern und fehlerhaften Satzkonstruktionen oft einher ging mit schwer zu entziffernden Handschriften, mussten einzelne Wörter oder Satzkonstruktionen vereinzelt errahnt werden.

Der dritte Teil des Fragebogens beinhaltet vorwiegend Wissensfragen zu Martinique relevanten Themen. Trotz der Betonung, dass es sich um keinen Test handelt, die Ergebnisse anonym behandelt werden und sich für die Proband*innen daraus keinerlei Konsequenzen ergeben, versuchten manche Studierende die richtigen Antworten mittels Suche am Handy oder von ihren Sitznachbarn zu eruieren. Obwohl diesem Verhalten natürlich durch das Beisein des Interviewers Einhalt geboten wurde, könnte es vereinzelt die Ergebnisse der Wissensfragen beeinflusst haben.

Der Fragebogen beinhaltet neben den geschlossenen Fragen auch die Möglichkeit zu ergänzenden Bemerkungen und Ausführungen. Da die Motivation der Teilnehmer*innen hinsichtlich eines zusätzlichen Schreibaufwandes eine wesentliche Rolle bei der Beantwortung offener Fragen spielt und von der jeweiligen Tagesverfassung abhängig ist, könnte eine detailliertere Darstellung dieser Aspekte in zukünftigen Arbeiten beispielsweise mittels Durchführung von ergänzenden mündlichen Interviews durchgeführt werden. Aufgrund des Umfanges der Studie und der zeitlichen Begrenzung, wurde für die vorliegende Arbeit darauf verzichtet.

7.4 Bearbeitung der Daten

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung wurden mithilfe des Programmes Microsoft Office Excel 2016 erfasst und analysiert. Insgesamt gelangten 104 Datensätze zur Auswertung.

Demographische Daten:

Die geschlechtliche Verteilung der 104 Teilnehmer*innen zeigt sich weitgehend homogen. 55% der Teilnehmer sind weiblich und 45% männlich. Alle Proband*innen sind zwischen 17 und 27 Jahre alt, davon sind 85% zwischen 17 bis 20 und 15% der Befragten sind zwischen 21 und 27 Jahre alt. Insgesamt setzt sich die Teilnehmergruppe aus Studierenden 8 verschiedener Studienrichtungen zusammen. Mit jeweils 28% ist der Anteil der Wirtschafts- und & Englischstudierenden am größten, 21% studieren Spanisch und 13% Geografie. 5% geben an, dass sie für Geschichte, 3% für Kreolisch und 2% für Literaturwissenschaften inskribiert sind.

Hinsichtlich der geschlechtlichen Verteilung bei den Studienrichtungen ist zu bemerken, dass der Frauenanteil bei den Sprachenstudien um 35% höher ist als jener der Männer. Wirtschaftsstudien und Geographie sind hingegen stärker von männlichen Studierenden frequentiert. Hier ist der Anteil der männlichen Teilnehmer um 9% bzw. um 20% höher.

7.5 Ergebnisse der Fragebögen

Frage 1: Avez-vous déjà voyagé en dehors de la Martinique ? Si oui, où?

Die Frage nach den bereits bereisten Kontinenten dient als Eisbrecher und Einstieg in den Fragebogen.

Eine Mehrheit von 93% der Studierenden gibt an, bereits außerhalb Martiniques verreist zu sein. 7% der Befragten antworten, dass sie die Insel noch nie verlassen haben. Europa wurde mit 80% als häufigstes Reiseziel genannt, gefolgt von der Karibik mit 79%. Davon haben mehr als die Hälfte (61%) bereits *beide* Gebiete, die Karibik *und* Europa bereist. Amerika wurde von 26% der Befragten besucht und jeweils 2% geben an, dass sie schon in Afrika bzw. in Asien waren. Insgesamt antworten 7% aller Teilnehmer, dass sie (neben der Karibik und Europa) bereits mehrere Kontinente besucht haben.

Frage 2: Identität: Vous vous sentez... ?

Bei dieser Frage geht es darum herauszufinden, ob es für die jungen Studierenden so etwas wie eine eigenständige martinikanische Identität gibt oder ob sich die Proband*innen

ausschließlich als Franzosen verstehen. Zudem werden die Teilnehmer*innen aufgefordert zu erläutern, wie sich diese beiden Identitäten miteinander vereinen lassen und welche Aspekte für ihre vorhergehende Antwort ausschlaggebend sind.

Bezüglich des Identitätsgefühls zeigt sich ein eindeutiges Ergebnis und 91% der Studierenden konstatieren eine Doppelidentität. Von diesen 91% geben 42% der Befragten an, dass sie sich gleichermaßen martinikanisch und französisch fühlen. 40% verstehen sich in erster Linie als *Martiniquais* und danach erst als *Français*. 9% identifizieren sich mit der französischen Identität vor der martinikanischen und 1% fühlt sich ausschließlich Französisch. Als ausschließlich Martinikanisch fühlen sich 6% der Proband*innen. 2% antwortet mit „*autre*“ und 1% macht bei dieser Frage keine Angabe.

Hinsichtlich der geschlechtlichen Verteilung zeigt sich hier, dass sich die männlichen Probanden tendenziell mehr als Franzosen fühlen, als die weiblichen Teilnehmerinnen (14% versus 5%).

Die Antwort „*les deux*“¹³ begründet ein Großteil der Teilnehmer*innen damit, dass sie einen Kulturenmix feststellt und sich der französischen und der martinikanischen gleichermaßen zugehörig fühlt. „*C'est un mélange de culture [sic], à force d'être habité, on porte les deux chapeaux*“ schreibt eine Probandin. „*Je me sens Français et Martiniquais à la fois, car je partage ces deux cultures et je me sens concerné par ces deux histoires*“, schreibt ein anderer Teilnehmer. Ein weiterer gibt an : „*Pour moi, je suis partagé entre Martinique et France car pour moi j'ai 2 culture [sic] différentes.*“ Manche Proband*innen erklären ihre Doppelidentität durch ihren Geburtsort oder ihre Abstammung und die Tatsache, dass sie Angehörige sowohl in- als auch außerhalb Martiniques haben:

- „*Je suis née en France mais mes parents sont d'origine martiniquaise et je venais en Martinique et connaissait [sic] les coutumes depuis petite.*“
- „*Mes parents sont d'origine martiniquaise, mais je suis née en Guyane. Je suis française et d'origine martiniquaise par mes parents et guyanaise par naissance sur le sol.*“

Weitere Wortmeldungen:

¹³ **Les deux**

- Disons que même si l'on appartient à la France, nous sommes en Amérique et donc à par [sic], nous sommes les deux.
- Car je suis née en Martinique et de nationalité française.
- Une double culture allié [sic] au [sic] 2 appartenance [sic] = langue et histoire.

- „Je suis Martiniquais parce que je suis né en Martinique et que j'y vis depuis ma naissance et je me sens Français parce que j'y suis déjà aller [sic] et que j'y ai des parents. “
- „Martiniquaise parce que ce sont mes origines, et Française parce que j'estime faire partie de la France.“

Die Mehrheit der Proband*innen erwähnt die französische Identität vor allem hinsichtlich des rechtlichen Status. „Je suis de nationalité française avec ma culture martiniquaise“; oder „Je suis née en Martinique sous un territoire français. Ma culture martiniquaise me caractérise.“; „Je suis née en Martinique et j'ai la nationalité française“.

Andere heben die Vorteile des ‚Französischseins‘ positiv hervor: „Je suis français avant d'être Martiniquais.“ oder „Pourquoi les deux: Je suis martiniquais de naissance et c'est mon pays d'origine, cependant les Français ont colonisé cette petite île, heureusement pour nous. Maintenant je ne vois plus d'avenir pour cette île, donc j'irais rejoindre la France pour y poursuivre mes études et y rester. “

Die meisten Wortmeldungen zur Identität kommen von jenen 41%, die angeben sich „**d'abord Martiniquais*e puis Français*e**“¹⁴ zu fühlen. Sie begründen dies vor allem durch die kulturellen Unterschiede und die geografische Distanz zur *Métropole*:

- „J'estime que les Antilles sont assez séparé [sic] de la France par rapport à notre culture et nos coutumes.“
- „Nous sommes une île éloignée de la Métropole et n'avons rien à voir culturellement avec celle-ci.“
- „Du fait de vivre dans une île loin de la France.“
- „La Martinique étant une île assez éloigné [sic] de la France et détient [sic] une culture propre au bassin caribéen.“
- „Je suis Française et j'en suis fière. Cependant par l'éloignement géographique et par notre histoire je me sens d'abord Martiniquaise.“

¹⁴ **D'abord Martiniquais*e puis Français*e**

- Je pense que nous vivons dans un espace caribéen et que l'on devrait privilégier notre culture pour pouvoir mieux se connaître.
- Étant donné que je vis en Martinique.
- Je suis née ici et français parce que nous sommes lié [sic] à la France.
- La Martinique fait partie de la France.
- Je suis sur le territoire martiniquais donc je suis d'abord martiniquaise puis française.

- „D'abord Martiniquais puis Français car notre petite île qu'est la Martinique est situé [sic] à 8000km de la France donc sa [sic] va de soi qu'est ainsi surtout avec notre culture etc...“(?)
- „Je me sens d'abord martiniquaise puis française car par rapport au gouvernement français, je ne trouve pas que les DOM-ROM y sont rattachés mais plutôt oubliés, écartés.“
- „Etant née sur cette magnifique île, je me sens plus concerné par ce qui se passe ici qu'en France.“

Andere wiederum geben an, dass ihnen die Verschiedenheit der martinikanischen und französischen Kultur besonders beim Besuch in der *Métropole* bewusst wird, da sie am Festland von ihren Landsleuten nicht als Franzosen wahrgenommen werden :

- „Je vis en Martinique et quand je vais en France je constate une différence entre les Français nés en France et moi.“
- „Je me sens d'abord Martiniquaise, car les Antillais ne sont pas toujours considérés comme des Français en Métropole.“
- „Trop de différences entre la France hexagonale et les DOM.“
- „Bien que la Martinique soit une île française, ce ne sont point les mêmes cultures et [sic] les mêmes avantages ou désavantages.“

Einige Befragte begründen ihre Antwort damit, dass sie sich in erster Linie mit der martinikanischen Kultur und Lebensweise identifizieren:

- „Ayant vécu en Martinique depuis l'enfance, il me semble être plus touché par les coutumes martiniquaises que françaises.“
- „Je me considère d'abord martiniquais car je revendique ma région, sa culture et son patrimoine avant celui de la France car son histoire m'est plus proche.“
- „Je me sens plus martiniquaise caribéenne dans ma culture, ma façon de faire des choses et de voir la vie.“
- „Je me sens d'abord martiniquaise par rapport à ma culture, la culture occidentale venant après.“
- „Car je partage une culture propre à la Martinique. De même qu'un Breton est breton avant d'être Français (ou un Corse).“

Manche Proband*innen erklären die stärkere Betonung der martinikanischen Identität damit, dass sie auf Martinique geboren und aufgewachsen sind:

- „Du fait que je soit [sic] née en Martinique et que je suis [sic] très attaché à mes origines donc je me considère comme Martiniquais avant tout.“
- „Je suis née dans un département français certes mais avant tout [je suis] de la Martinique, de parents martiniquais.“
- „Je suis un Martiniquais d'abord car je suis né en Martinique.“
- „Je suis née en Martinique donc la Martinique est plus importante pour moi que la France.“
- „D'abord Martiniquais par rapport à notre culture, puis Français, juste parce qu'on est un département Français.“

Dennoch stellt auch die französische Sprache für einige Teilnehmer*innen ein identitätsstiftendes Merkmal dar. Eine Probandin schreibt dazu : „Je suis née en Martinique, j'y habite donc je suis Martiniquaise, et comme je parle français, je suis Française.“; eine andere gibt an: „Je me sens en premier lieu martiniquaise parce que je suis née ici, donc mes origines je les tient [sic] d'ici, ensuite française puisque l'on est comme [sic] même rattaché à la France et que l'on parle le français.“

Für einige, die angeben, dass sie sich in erster Linie martinikanisch und dann erst französisch fühlen, ist die französische Identität eher auf die Formalität der Staatsbürgerschaft beschränkt:

- „Je me sens d'abord martiniquais par rapport à notre culture, puis français, juste parce qu'on est un département français.“
- „Je me sens d'abord Martiniquaise, car j'ai toujours habiter [sic] en Martinique et que je suis attaché [sic] à la culture d'ici. Pourtant, j'ai juste la nationalité française.“
- „Je me sens d'abord martiniquaise, à cause de mon mode de vie, ma culture, mon histoire, puis française d'un point de vue légal (départ. Français).“
- „Je me sens d'abord martiniquaise parce que c'est mon île d'origine puis française parce que c'est ma nationalité et elle me permet d'être mieux reconnue à l'international.“

Die kulturellen Unterschiede sind auch für die Teilnehmer*innen ausschlaggebend, welche ankreuzten, dass sie sich ausschließlich „**Martiniquais*e**“ fühlen. „Je me sens martiniquaise parce que je ne ressens aucune similitude entre la culture française et la culture martiniquaise. Je ne me représente pas dans la société et [sic] dans la culture française.“; äußert sich eine

Studentin. „*Parce que je suis née en Martinique et je connais et pratique que ma culture.*“ schreibt eine andere.

Ein Proband, welcher mit „**autre**“ antwortete, erklärt, dass er sich durch seine Hautfarbe und seine afrikanischen Wurzeln, vor allem als Afrikaner fühle: „*Je suis métisse. D'origine africaine. Je me sens africain.*“

Frage 3: Où avez-vous appris l'essentiel de l'histoire de la Martinique ?

Bei dieser Frage sollen die Studierenden angeben, wo und von wem sie ihrer Meinung nach die wichtigsten Sachverhalte zur Geschichte Martiniques gelernt haben. Gleichzeitig bewerten die Jugendlichen unter diesem Punkt indirekt den Landeskundeunterricht in der Schule. Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich.

62% der Befragten geben an, dass Sie alles Wesentliche über die Geschichte Martiniques in der Schule gelernt haben. 32% verweisen auf Diskussionen innerhalb der Familie und 17% antworten, das Wichtigste über die Insel anhand von Museumsbesuchen erfahren zu haben. Die Medien geben 16% der Studierenden als wichtigste Informationsquelle an und 5% wählen die Antwortmöglichkeit „Freunde“. 4% antworten hier mit „Universität“ und weitere 4% der Befragten geben „andere“ an. Obwohl sich der höchste Prozentsatz bei der Antwortmöglichkeit „Schule“ ergibt, merkt ein Proband ergänzend im Anschluss des Fragebogens an: „*À l'école on voit plus Louis XIV que l'histoire de la Martinique.*“

Frage 4: Un bon apprentissage sur l'histoire de la Martinique est selon vous...?

Anhand von Frage 4 wird der Stellenwert guter Kenntnisse über die Geschichte Martiniques bei der jungen Generation ermittelt.

Gute Kenntnisse über die Geschichte Martiniques haben für eine Mehrheit von 94% einen wichtigen Stellenwert. Davon finden 50% diese „*indispensable*“ und 44% der Probandinnen geben an, dass sie „*souhaitable*“ sind. 5% finden gute Kenntnisse über die martinikanische Geschichte „*secondaire*“. Keiner der Proband*innen bewertet sie als „*inutile*“ und 1% der Befragten enthält sich der Antwort.

Betrachtet man die Nennungen hinsichtlich der Geschlechter, so fällt auf, dass den Teilnehmerinnen gute Kenntnisse über die Geschichte Martiniques wichtiger sind, als den männlichen Probanden. Die Anzahl der Frauen, welche mit „*indispensable*“ antworteten ist

um 14% höher, als jene der Männer. Als „*secondaire*“ hingegen wird das Wissen über die martinikanische Geschichte hingegen von mehr Männern bewertet mit 8% versus 2%.

Frage 5: Quand vous vous souvenez de votre cours d'histoire à l'école, auriez-vous souhaité en apprendre (plus/moins sur l'histoire de la Martinique/Caraïbe/France)?

Diese Frage zielt darauf ab, die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Geschichtsunterricht zu erfassen. Gleichzeitig gibt sie Auskunft darüber, welche Inhalte die Teilnehmer*innen vermisst haben.

Hier geben mit 51% mehr als die Hälfte der Befragten an, dass sie gerne mehr über die Karibik gelernt hätten. Von diesen 51% äußern 12%, dass ihnen der Unterricht zu „Frankreich-lastig“ war. Fast ein Drittel (31%) der befragten Studierenden gibt an, dass sie gerne mehr über die Geschichte Martiniques gelernt hätte. 2% wollten im Unterricht mehr Themen zu Frankreich durchnehmen und 14% geben an, dass sie mit den Inhalten ihres Geschichtsunterrichts zufrieden waren.

Frage 6: Avez-vous étudié la langue Créole à l'école?

Kreolisch wird im Rahmen eines Wahlfaches in Martinique an 22 Collèges und 4 Lycées im öffentlichen Schulbereich (Stand 2013) angeboten.

Bei der Befragung gibt eine deutliche Mehrheit von 74% der Proband*innen an, dass Sie in der Schule kein Kreolisch gelernt hat. Von den 26%, welche Kreolisch gelernt haben, haben 6% der Befragten *vor* dem Collège Kreolisch gelernt, 12% *im* Collège und 13% im Lycée.

Frage 7: Est-ce que les professeurs ont utilisé le Créole lors de votre cours à l'école ?

Bei der Frage, ob denn die Professor*innen im Unterricht Kreolisch verwendeten, antwortet eine Mehrheit von 67% mit „*rarement*“. 24% geben an, dass die Lehrkräfte im Unterricht „*jamais*“ Kreolisch sprachen. Mit „*souvent*“ antworten 7% und 1% der Studierenden gibt an, dass ihre Lehrer*innen „*toujours*“ Kreolisch sprachen.

Frage 8: Quelle importance à l'apprentissage du Créole à l'école ?

Auf die Frage nach der Wichtigkeit des Kreolischunterrichts in der Schule antworten 54%, dass dieser „*souhaitable*“ ist. 24% sehen ihn sogar als „*indispensable*“ an, während das Erlernen der Kreolsprache in der Schule für 21% der Befragten als zweitrangig bezeichnet wird. 3% bewerten Kreolischunterricht als „*inutile*“.

Bei der geschlechtlichen Verteilung zeigt sich hier, dass der Kreolischunterricht von den weiblichen Teilnehmerinnen als wichtiger und wünschenswerter wahrgenommen wird. Die Positivantworten belaufen sich hier auf 85%, während es bei den männlichen Probanden 68% sind. Der Anteil der Studenten, die den Kreolischunterricht als zweitrangig bzw. nutzlos empfinden ist zudem doppelt so hoch wie jener der Studentinnen mit 32% vs. 16%.

Jene Studierenden, welche mit „**indispensable**“¹⁵ antworteten, begründen dies mehrheitlich damit, dass das Kreolische ein wichtiger Teil ihrer Kultur und ihrer Identität ist:

- „*Il s’agit de notre culture, elle permet d’être différent, et d’avoir une identité.*“
- „*Le créole est une part de notre identité, nous ne devons pas l’oublié. [sic]*“
- „*Je pense que le créole est indispensable car il nous permet de manifester notre double identité.*“
- „*Je pense qu’il est indispensable de connaître sa culture pour savoir en parler et la réapprendre à nos futurs enfants.*“
- „*Il s’agit de notre culture, c’est la langue de notre pays.*“
- „*Il s’agit de notre culture.*“
- „*Le créole est la langue de nos ancêtres et l’apprendre et la maîtriser semble essentiel.*“
- „*Le créole fait partie de la culture de la Martinique.*“
- „*C’est important de connaître notre culture.*“
- „*Afin de mieux comprendre une culture, il faut maîtriser sa langue.*“

Andere geben an, dass das Kreolische ihrer Meinung nach noch vor dem Französischen erlernt werden sollte, da es sich um ihre Muttersprache handelt und/oder um die Sprache, die sie am häufigsten verwenden.

- „*Car le créole est la langue maternelle que l’on utilise le plus.*“
- „*Sa [sic] nous permet d’avoir une meilleure approche de notre langue natal [sic] et de bien la maîtriser.*“
- „*Pour moi, la langue principale devrait être le créole, puis le français.*“

¹⁵**Indispensable**

- parce que cela fait partie de notre culture.
- Apprendre le créole ne devrait pas l’apprendre à l’école mais doit être utilisé comme première langue officielle, elle doit être naturellement.(?)
- Le Créole est la meilleure façon d’apprendre le français.

- „C'est notre langue première.“

Zudem kritisieren die jungen Leute den Verfall und die Vernachlässigung der kreolischen Sprache:

- „Le créole est une belle langue, il ne faut pas la négliger.“
- „Cela éviterait que le créole soit dévalorisé et considéré comme la langue à utiliser quand on s'insulte ou fait 'l'idiot'.“
- „Le créole est toujours un peu négligé au nom des autres langues internationale [sic] (je pense) alors que nous devrions l'exploiter car c'est une richesse.“

Ähnlich zeigen sich die Begründungen der **„souhaitable“**¹⁶-Antworten. Der Großteil dieser Gruppe sieht das Kreolische ebenfalls als ein wichtiges kulturelles Erbe und betont die Wichtigkeit, diese Sprache durch gängige Praxis und Kreolischunterricht am Leben zu halten. „Il est souhaitable parce qu'il fait partie de la culture et est une richesse personnelle. Ça permet de garder le patrimoine en vie et il est essentiel de l'utiliser.“, schreibt eine Studentin. „Il serait souhaitable de pratiquer et d'apprendre plus profondément le créole, par rapport à nos origines.“; äußert eine andere. Weitere Wortmeldungen von Studierenden, welche das Kreolische als wichtiges kulturelles Erbe sehen, lauten wie folgt:

- „Souhaitable car elle représente la Caraïbe donc notre histoire.“
- „Le créole fait partie de notre culture donc c'est une bonne chose de l'enseigner mais je ne pense pas que ce soit indispensable.“
- „Cette langue fait partie de notre culture et de notre patrimoine.“

¹⁶ **Souhaitable**

- Ça serait bien de garder l'apprentissage du créole, car cela fait partie de notre patrimoine et c'est notre langue maternelle.
- Il s'agit de notre culture.
- Je suis Français mais aussi Martiniquais, mais il me semble que le français est prioritaire dans l'éducation.
- Car ça fait partie de notre culture.
- Le créole reste une langue très présente qui devrait être apprise davantage.
- Il est toujours souhaitable d'en savoir plus, sur sa culture.
- Puisque tout le monde n'est pas né des mêmes origines et ne parle pas forcément créole.
- Car c'est notre langue maternelle.
- Cela est vraiment enrichissant.
- Le créole est une belle langue. Il serait souhaitable qu'il soit enseigné dans toutes les écoles, même en France.
- Il est préférable de connaître la langue de son propre pays.

- „C'est une langue très peu utilisée chez certains, cela reste une langue locale, un moyen d'échange, d'intégration et une façon d'apprendre notre histoire.“
- „Car de nos jours les personnes parlent de moins en moins créole.“
- „Le créole fait partie de notre culture et doit faire partie de notre apprentissage.“
- „Beaucoup de Martiniquais ne savent pas parler ou écrire correctement le créole, ce qui est dommage.“
- „Souhaitable car le créole fait partie de notre culture et traditions.“
- „C'est notre langue et c'est une partie de notre culture dont on ne doit pas avoir honte.“
- „Ce serait bien de garder l'apprentissage du créole car cela fait partie de notre patrimoine et c'est notre langue maternelle.“
- „Je pense que c'est souhaitable parce que le créole fait partie de notre patrimoine et qu'il est souvent utilisé par les grandes personnes.“
- „Oui car pour nous qui utilisons le créole assez souvent dans la vie courante, j'aurais aimé des cours de créole. C'est notre patrimoine.“
- „Le créole était la langue la plus utiliser [sic] par nos aînés, cette langue est notre héritage.“

Manche begründen ihre Antwort damit, dass sie das Erlernen des Kreolischen wünschenswert finden, da es für die Antillaner*innen eine wichtige Rolle im Alltag spielt und teilweise als wichtiger ist, als das Französische:

- „Pour moi, le créole est aussi important que le français et même une langue plus essentiel [sic] que le français pour nous Antillais.“
- „Car c'est en gros la langue maternelle de la Caraïbe en qu'il soit [sic] employé différemment.“
- „Connaître les bases et l'histoire du Créole est important pour tout jeune Martiniquais.“
- „C'est pour moi souhaitable, c'est notre culture, notre langue. Pourquoi apprendre celle des autres et pas la nôtre.“

In einigen Wortmeldungen wird die schlampige Verwendung und der Verfall des Kreolischen bedauert. Daher wäre das gezielte Erlernen der Sprache in der Schule laut diesen Proband*innen durchaus wünschenswert:

- „Plus de personnes parmi les nouvelles générations ne détiennent une syntaxe exacte du créole.“

- „Etant donné que c'est notre langue, il aurait mieux valu que l'on apprenne afin de mieux la maîtriser. “
- „Le créole est une belle langue mais aujourd'hui mal utilisé [sic] par la plupart des gens.“
- „C'est important de savoir écrire la langue locale et pas seulement le [sic] parler.“

Manche Proband*innen geben an, dass sie Kreolischunterricht zwar wünschenswert finden, jedoch nicht in Form eines verpflichtenden Schulgegenstandes:

- „Selon moi il est nécessaire d'apprendre le Créole mais pas indispensable.“
- „Il ne doit pas être obligatoire.“

Ein weiterer Teilnehmer erklärt, dass er es vor allem wichtig findet, Kreolisch *sprechen* zu können. Eine korrekte schriftliche Verwendung der Sprache wäre zwar wünschenswert, jedoch nicht unbedingt notwendig:

- „Le créole est notre langue, nous devons la connaître (parler), savoir l'écrire est souhaitable mais pas nécessairement indispensable, quoi qu'important.“

Frage 9: Avez-vous reçu un enseignement sur les Arawak et les Caraïbes à l'école?

Von den 107 befragten Studierenden geben 85% an, dass die Ureinwohner Martiniques, im Laufe ihrer Schulzeit im Unterricht behandelt wurden. 48% antworten, dass sie dieses Thema vor dem Collège durchgenommen haben. Im Collège wurde dieses Thema bei 58% der Befragten behandelt und bei 24% im Lycée. 15% der Studierenden geben an, im Laufe ihrer Schulzeit nie über die Arawak oder die Kariben gelernt zu haben.

Frage 10: Avez-vous reçu un enseignement sur la colonisation à l'école?

Das Thema Kolonisierung hat eine große Mehrheit von 95% in der Schule durchgenommen. 34% der Befragten geben an, dass dieses Kapitel „avant le collège“ behandelt wurde, 77% im collège und 69% im Lycée. Bei 5% der Befragten befand sich die Kolonialisierung nicht im Unterrichtsstoff.

Frage 11: Avez-vous reçu un enseignement sur l'esclavage et la traite négrière à l'école?

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich bei dem Kapitel Sklaverei und Sklavenhandel. 44% der befragten Personen haben „l'esclavage et la traite négrière“ vor dem collège behandelt, 77% im collège und 64% im Lycée. Bei 5% der Studierenden kam dieses Thema nicht im Schulstoff vor.

Frage 12: Si vous avez répondu par un oui à une ou plusieurs des questions 9 à 11, dans quelles disciplines avez-vous abordé ces sujets ?

Die Mehrheit der Studierenden (94%) gibt an, dass diese Themen im Geschichte- und Geographieunterricht behandelt wurden. Bei 12% der Befragten wurden diese Themen zudem im Französischunterricht behandelt, und bei 11% im Fremdsprachenunterricht.

Frage 13: Une place plus importante donnée à l'enseignement de l'histoire de la Martinique, est-elle souhaitable?

Eine deutliche Mehrheit von 84% gibt an, dass ein höherer Stellenwert der Geschichte Martiniques im Schulunterricht wünschenswert wäre. 13% können diese Frage nicht klar beantworten und antworten mit „*Je ne sais pas*“. 2% geben an, dass ein höherer Stellenwert der martinikanischen Geschichte nicht wünschenswert ist und 1% enthält sich der Antwort.

Bei dieser Frage äußern sich die Frauen positiver hinsichtlich eines höheren Stellenwertes des Geschichtsunterrichts als die Männer, mit 91% versus 76%. Die männlichen Probanden zeigen sich unentschlossener bei dieser Frage und der Prozentsatz jener, die mit „*je ne sais pas*“ antworteten ist um neun Prozentpunkte höher.

Frage 14: Une place plus importante donnée à l'enseignement sur la Caraïbe, est-elle souhaitable ?

Ähnlich fällt das Ergebnis bei der Frage, ob der Karibik allgemein ein höherer Stellenwert im Unterricht zukommen sollte, aus. 81% antworten hier mit „*oui*“. 4% antworten mit „*non*“ und 13% kreuzen „*je ne sais pas*“ an. 2% geben hier keine Antwort.

Die geschlechtliche Verteilung zeigt hier, dass die Probandinnen einen höheren Stellenwert der Karibik im Unterricht wünschenswerter finden als die männlichen Kollegen. Prozentuell gesehen geben 89% der Frauen hier eine positive Antwort, während es bei den Männern 72% sind. Hingegen antworten 8% der Männer, dass sie es nicht wünschenswert finden, wenn der Karibik ein höherer Stellenwert zukommt. Niemand der weiblichen Teilnehmer antwortet hier mit „*non*“.

Frage 15: Le thème *Nos ancêtres les Gaulois*, a-t-il fait partie dans votre cursus à l'école?

Das Kapitel *Nos ancêtres les Gaulois* wurde bei 54% der Studierenden und somit mehr als der Hälfte in der Schule gelehrt. 43% der Befragten geben an, dass dieses Thema nicht durchgenommen wurde und 3% enthalten sich der Antwort. Von den 54% der Proband*innen

welche dieses Kapitel in der Schule durchnahmen, antworten 32%, dass die gallischen Vorfahren bereits vor dem Collège unterrichtet wurden, 33% wurden im Collège damit konfrontiert und 11% im Lycée.

Frage 16 : Lors de votre cours d’histoire-géographie au lycée, avez- vous abordé les thèmes suivants ?

	Oui	Non
Les sociétés coloniales	59%	41%
Les crises de la décolonisation	58%	42%
Les problèmes actuels des anciennes colonies	35%	65%
Les îles de la Caraïbe	48%	52%

Tabelle 1: Ergebnisse Frage 16

Anhand von Frage 16 gilt es herauszufinden, ob die ehemaligen (französischen) Kolonien bzw. die Karibik im martinikanischen Landeskundeunterricht behandelt wurden. Von knapp jeweils 60% wurden die „sociétés coloniales“ sowie die „crises de la colonisation“ im Unterricht durchgenommen. Die Inseln der Karibik haben mit 48% nur knapp die Hälfte der Proband*innen in der Schule kennengelernt. „Les problèmes actuels des anciennes colonies“ war Thema bei 35% der Teilnehmer*innen.

Frage 17 : Lors de votre cours d’histoire à l’école avez-vous parlé des sujets suivants ?

	Au Collège	Au Lycée	Non
Aimé Césaire	67%	63%	12%
Victor Schœlcher	38%	33%	42%
Le nouveau statut de de la Martinique comme Collectivité territoriale unique	9%	36%	59%
Les pays et territoires français d’outre-mer	45%	64%	20%
Haïti	33%	36%	44%
Cyrille Bissette	1%	5%	94%

Tabelle 2: Ergebnisse Frage 17

Über den martinikanischen Politiker und Mitbegründer der *Négritude*-Bewegung Aimé Césaire haben 88% der Proband*innen im Geschichtsunterricht gelernt. Der elsässische Abolitionist

Victor Schœlcher war Thema bei insgesamt 58% der Teilnehmer*innen, davon bei 38% im Collège und bei 33% im Lycée. Der im Jahr 2010 beschlossene neue Status Martiniques der *collectivité territoriale unique* und die damit verbundenen Änderungen wurde bei 9% im Collège und bei 36% im Lycée durchgenommen. Bei 59% der Proband*innen blieb dieses Thema im Geschichtsunterricht unerwähnt. Haiti war Thema bei 56% der Studierenden und der martinikanische Abolitionist Cyrille Bissette war bei 94% der Teilnehmer*innen kein Bestandteil des Unterrichts.

Frage 18 : A l'université, avez-vous choisi des cours à option qui vous apportent une connaissance supplémentaire de la Martinique ou de la Caraïbe ?

46% der Studierenden geben an, dass sie an der *Université des Antilles* einen *cours à option* (Wahlpflichtfach) gewählt haben, welches zusätzliche Kenntnisse über Martinique oder die Karibik vermittelt. Die restlichen 54% haben sich gegen eine Lehrveranstaltung mit Karibikbezug entschieden.

Frage 19: Si oui, quelle a été votre motivation pour participer à ce(s) cours ?

Jene 46% der Proband*innen, die angaben, ein Wahlfach über die Karibik gewählt zu haben, wurden aufgefordert ihre Motivationsgründe für ihre Wahl anzugeben. Hier ergaben sich insgesamt 44 Nennungen.

13 Personen sagen hier aus, dass sie gerne mehr über ihr Lebensumfeld und die Nachbarinseln lernen möchten („*En apprendre plus sur les îles environnantes et sur la Martinique*“). Mehr über ihre Vorfahren, die Geschichte Martiniques und der Karibik zu erfahren, erhoffen sich 11 Proband*innen („*Connaître plus sur mon histoire, savoir ce que nos ancêtres on [sic] fait et subi.*“) Sieben Teilnehmer*innen geben an, dass der Kurs aus organisatorischen Gründen gewählt wurde oder dass es keine bessere Alternative gab. Neugierde und Lust, mehr „darüber“ zu erfahren, wurde von 6 Personen genannt und 2 Proband*innen gaben an, dass sie feststellten, dass sie über nur unzureichende Kenntnisse über Martinique und die Karibik verfügen. Eine Probandin schreibt diesbezüglich : „*Ma motivation était d'avoir la volonté de connaître davantage des choses sur la Caraïbe, car à l'école cet apprentissage était superficiel.*“

Frage 20: La colonisation évoque pour vous des images... (positives/negatives)?

Bei der Frage nach den Assoziationen, die der Begriff *Kolonisierung* bei den Teilnehmer*innen hervorruft, beläuft sich der Prozentsatz der Negativantworten auf insgesamt 59%. Davon antworten 17% mit „*très négatives*“, 12% mit „*négligatives*“ und 30% mit „*plutôt négatives*“. Für 30% der Befragten ruft das Wort *colonisation* sowohl positive als auch negative Bilder hervor. Insgesamt ergeben sich 5% Positivnennungen, die sich aus 3% „*positives*“ und 2% „*très positives*“-Nennungen zusammensetzen. 6% der Studierenden enthalten sich bei dieser Frage einer Antwort.

Hinsichtlich der geschlechtlichen Verteilung zeigt sich, dass die Kolonisierung bei den Frauen positivere Assoziationen hervorruft als bei den Männern (6% versus 2%). In der Antwortkategorie „*positives et négatives*“ ist der Frauenanteil um 9% höher. Bei den männlichen Teilnehmern hingegen ist die Anzahl der Negativantworten höher als bei den weiblichen Probandinnen (62% versus 58%). Die Menge der Studenten, die mit „*très négatives*“ antworten, beträgt dabei um 15% mehr als bei den Studentinnen.

Frage 21: Construire l'avenir, pour les anciennes colonies implique de... ?

Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. 78% aller Befragten finden es wichtig, die Vergangenheit zu kennen („*connaître son passé*“), um die Zukunft der Kolonien (erfolgreich) zu gestalten. Mit 35% hält mehr als ein Drittel der Teilnehmer*innen eine „*reconnaissance officielle*“ für notwendig und 12% finden, dass es einer finanziellen Entschädigung („*réparation économique*“) bedarf; 6% der Proband*innen enthalten sich der Antwort.

Frage 22 : Qu'évoque la loi Taubira pour vous?

6% der Befragten geben bei dieser Frage eine „korrekte“ bzw. sinngemäße Antwort. Eine Mehrheit von 94% der Teilnehmer*innen weiß über die *Loi du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité* nicht Bescheid. Aus den Antworten¹⁷ ergeben sich unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich dieses Gesetzes. Während ein Student schreibt, dass es seiner Meinung nach ein „*premier pas vers l'humilité et une reconnaissance de la France des erreurs du passé*“ ist, bezeichnet eine

¹⁷**Weitere Wortmeldungen:**

- Pour moi elle est plutôt agressive sur la reconnaissance de la traite négrière.
- La reconnaissance du passé de la Caraïbe.
- L'esclavage est reconnu comme crime contre l'humanité.
- La loi qui reconnaît l'esclavage comme crime contre l'humanité.

andere Teilnehmerin das Gesetz als „*plutôt aggressive sur la reconnaissance de la traite négrière*“.

Frage 23: Quelle était, selon vous, la taille de l'Empire colonial français en 1939 ?

Bei dieser Frage sollten die Studierenden die Größe des französischen Kolonialreiches im Jahr 1939 schätzen. Die richtige Antwort lautet 12 000 000 km². Richtig beantwortet wurde diese Frage von 14% der Befragten. Mehr als ein Drittel (35%) glauben, dass es um ein zehnfaches kleiner, nämlich 1 200 000 km² groß, war. 25% assoziieren es mit einer Größe von 600 000 km² und 2% antworten mit 60 000 000 km². Knapp ein Viertel der Proband*innen (24%) gibt hier keine Antwort.

Frage 24 : En quelle année la Martinique accède-t-elle au statut de DOM ?

Diese Frage beantworten 29% der Proband*innen korrekt (Richtige Antwort: 1946). Fast die Hälfte (47%) antwortet mit „*je ne sais pas*“. Hinsichtlich der geschlechtlichen Verteilung zeigen sich hier wesentliche Unterschiede. Die meisten korrekten Antworten fallen mit 68% auf die männlichen Teilnehmer, während nur 32% der weiblichen Probandinnen diese Frage korrekt beantworten können.

Frage 25 : Haïti a déclaré son indépendance en quelle année?

Dass Haiti seit 1804 unabhängig ist, wissen 31% der Befragten. 43% antworten mit „*je ne sais pas*“. Die restlichen 26 Prozentpunkte verteilen sich auf inkorrekte oder enthaltene Antworten.

7.6 Das Leitfadeninterview

Bei den Formen des Interviews wird zwischen strukturierten und unstrukturierten Interviews, geschlossenen und offenen Befragungen und standardisierten und nicht-standardisierten Interviews differenziert (Roth 1995: 152).

Ein strukturiertes Interview ist dadurch gekennzeichnet, dass der Interviewer für die Befragung einen im Vorhinein konstruierten Fragebogen verwendet, während bei einem unstrukturierten Interview lediglich ein Leitfaden zur Anwendung kommt, an dem sich das Gespräch orientiert. Das unstrukturierte Interview bietet daher die Möglichkeit, die Fragen der jeweiligen Interaktionssituation anzupassen, wenn nötig Fragen zu vertiefen oder umzuformulieren. Gleichzeitig erfordert diese Interviewform jedoch ein höheres Maß an

Kontrolle und Selbstdisziplin und der Interviewer muss sicherstellen, dass der Befragte seine Meinung klar zum Ausdruck bringt (vgl. Roth 1995: 154).

Geschlossene Befragungen unterscheiden sich von offenen dahingehend, dass die Proband*innen die Fragen anhand vorgefertigter Antwortmöglichkeiten beantworten. Als standardisiert wird ein Interview dann bezeichnet, wenn sich die Antworten in verschiedene Kategorien zuordnen lassen. Dadurch lassen sich die Antworten besser vergleichen und mit anderen Variablen in Zusammenhang bringen (vgl. Roth 1995: 156).

Die Gestaltung des Leitfadens kann dabei sehr unterschiedlich sein. Er kann stichwortartig formuliert sein oder ausformulierte Fragen und Erzählaufforderungen enthalten. Bestenfalls sollte der Aufbau des Leitfadens „so offen wie möglich“ und „so strukturierend wie nötig“ sein, um trotz des relativ offenen Interviewverlaufs, ein Mindestmaß an Steuerung zu ermöglichen (Helfferich 2014: 560).

7.7 Der Interviewleitfaden

Für die mündlichen Befragungen wurde vorab ein Leitfaden erstellt¹⁸. Zum Einstieg werden die Lehrkräfte zu ihrem beruflichen Werdegang befragt und ob sie bisher auch außerhalb Martiniques unterrichtet haben.

Daraufhin beginnt das tatsächliche Interview mit einer Frage über die Notwendigkeit eines kulturspezifischen Unterrichts in Martinique. Die Lehrkräfte werden gefragt, ob und inwieweit sich der Geschichts- und Geographieunterricht im Übersee-*Département* von dem in der französischen *Métropole* unterscheidet bzw. unterscheiden sollte und wie die Bedürfnisse der Schüler*innen diesbezüglich differieren. Zudem wird ermittelt, wie erfolgreich die Lehrkräfte die praktische Umsetzung der Adaptierung der Lehrpläne seit der Einführung des BO N°8 du 24 février 2000 einschätzen und was sich seither verändert hat.

Der nächste Teil der Befragung beschäftigt sich mit den verfügbaren Unterrichtsmaterialien und insbesondere den Schulbüchern. Es wird gefragt, ob entsprechende Unterrichtsmaterialien, welche die Planung unterstützen und erleichtern, angeboten werden

¹⁸Siehe Anhang S.108-109

und für die Lehrkräfte zur Verfügung stehen und inwieweit die nationalen Schulbücher in dieser Hinsicht Hilfestellung leisten.

Die Lehrkräfte werden zudem gebeten, Beispiele zu geben, wann und wie sie Adaptierungen vornehmen. Themen wie der Sklavenhandel und die Sklaverei hatten lange keinen Platz im martinikanischen Unterricht und stattdessen wurde die Illusion der gemeinsamen gallischen Vorfahren hervorgebracht. Die Lehrkräfte werden daher auch gefragt, ob die bei Themen wie Kolonisierung, Sklaverei und Sklavenhandel ein Unwohlsein seitens der Schüler*innen feststellten.

Das Interview schließt mit der Frage, welche Entwicklungen für den Schulunterricht und insbesondere den Landeskundeunterricht auf Martinique und in den Dom-Toms für die Zukunft notwendig und wünschenswert wären.

7.8 Vorbereitungen auf die Interviews mit den Lehrkräften

Als Zielgruppe für die Interviews wurden Lehrkräfte der Fächer Geographie und Geschichte ausgewählt. Hier gestaltete es sich jedoch wesentlich schwieriger, als bei der schriftlichen Befragung, Freiwillige für ein kurzes Gespräch zu finden. Nachdem sich die Kontaktaufnahme via E-Mail relativ erfolglos zeigte, fuhr ich direkt zu den Collèges in Schoëlcher und Fort-de-France und ersuchte um einen Termin mit dem jeweiligen Direktor bzw. der jeweiligen Direktorin.

An zwei Schulen in Fort-de-France bekam ich die Gelegenheit mein Forschungsprojekt persönlich vorzustellen, worauf sich zwei Lehrerinnen bereit erklärten, mir für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Aus Gründen des Datenschutzes und der Anonymität werden die Lehrpersonen in der folgenden Darstellung der Interviews als Lehrkraft A und B bezeichnet.

7.8.1 Interview Lehrkraft A

Meine erste Interviewpartnerin war eine junge Dame gegen 30, die seit vier Jahren an einem Collège mit dem Status *REP*¹⁹ Geschichte, Geographie und Sozialkunde unterrichtete. Die

¹⁹Der Status Rep+ steht für „*réseaux d'établissements prioritaires*“ und kennzeichnet seit Einführung der *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* du 8 juillet 2013 Schulen, welche zusätzliche finanzielle Fördermittel und Autonomie erhalten, um soziale Ungleichheiten zum Wohle der Schüler auszugleichen. Dabei handelt es sich vor allem um Schulen in ärmeren Vierteln, deren Schüler tendenziell aus sozial schwachen Familien kommen und welche mit schulischen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Zuvor waren diese Schulen unter dem Begriff Zep (*Zone d'éducation prioritaire*) bekannt, und werden auch

Stimmung beim Interview war sehr angenehm und die Lehrkraft nahm sich Zeit, meine Fragen ausführlich und anhand von verschiedenen Beispielen zu beantworten. Anzumerken ist, dass diese Lehrkraft sich in ihrem *Mémoire de fin d'études* kritisch mit der Adaptierung der Lehrpläne aus Geographie und Geschichte auseinandergesetzt hat und daher für dieses Thema besonders sensibilisiert war.

Das Gespräch fand am 29.01.2016 statt und wurde in einem leeren Klassenzimmer abgehalten.

Dauer des Interviews: 30:02 Minuten.

Lehrkraft A hat ein dreijähriges Geographiestudium an der UAG absolviert und anschließend an die ESPE Martinique für den *CAPES de l'Histoire et de la Géographie* gewechselt. Den *Concours* (die Lehramtsprüfung, die zum Unterrichten der jeweiligen Fächer autorisiert) hat sie anschließend im Jahr 2012 abgelegt. Unterrichtserfahrung außerhalb Martiniques besitzt sie keine.

Die Frage, ob sich der Landeskundeunterricht auf Martinique von jenem in der *Métropole* unterscheiden sollte, beantwortet die Lehrkraft aus dem Interview A mit „Ja und Nein“. Da Martinique ein Teil des französischen Staates ist, müsse es verständlicherweise auch dem französischen Schulprogramm folgen. Dies sei vor allem wichtig, damit die martinikanischen Schüler*innen das gleiche Schulniveau, wie jene im Festland haben. Sollten sie sich nach der Schule für ein Studium in Frankreich entscheiden, so würden sie mit diesen Inhalten konfrontiert werden und müssten sie deshalb auch kennen. Allerdings bedarf es aufgrund der *spécificités* Martiniques, seiner Umwelt, der spezifischen Kultur und Geschichte einer Adaptierung.

Den Erfolg dieser Adaptierung der Lehrpläne seit der Einführung des *BO Nr° du 24 février 2000* sieht die Lehrerin eher kritisch und als nur teilweise geglückt an. Das ist ihrer Meinung darauf zurückzuführen, dass das Gelingen eines kulturspezifischen Landeskundeunterrichts vor allem von der Motivation und dem Engagement der jeweiligen Lehrkraft abhängt. Wenn eine Lehrkraft keine Lust hat ihren Unterricht entsprechend zu adaptieren, gibt es auch keine

heute umgangssprachlich noch so genannt (vgl. „Education prioritaire: RIP les ZEP, bonjour les REP!“ In: L'express. Online unter URL: Le express: http://www.lexpress.fr/education/votre-academie-se-situe-t-elle-en-reseau-d-education-prioritaire_1578387.html; 10.09.2017).

Änderung. Dann würden die gallischen Vorfahren unterrichtet, anstatt des eigenen *Patrimoine*.

Im Hinblick auf einen kulturspezifischen Unterricht in den DROM bekommen die Lehrkräfte laut Aussagen der Lehrkraft A auch keinerlei spezifische Ausbildung oder Hilfestellung während ihrer Vorbereitung auf das Lehramt. Die Lehrerin merkt jedoch an, dass sie sich im Rahmen ihres *Mémoire de fin d'études* mit der Adaptierung der Lehrpläne des Geschichte- und Geographieunterrichts auf den Antillen und in Französisch-Guyana beschäftigt hat. Dies sei jedoch aus rein persönlichem Wunsch und Interesse erfolgt. Eine entsprechende Adaptierung der Inhalte war ihr schon seit Beginn ihrer Karriere ein großes Anliegen, um für ihre Schüler*innen einen, ihrem Umfeld entsprechenden, Landeskundeunterricht sicherzustellen. Daher war es für die Lehrerin auch nie von Interesse, in der *Métropole* zu unterrichten. Auf die Frage nach Fortbildungen antwortet die Lehrkraft, dass hin und wieder Kolloquien und Seminare zu spezifischen Themen angeboten werden, an denen sie auch bereits teilgenommen hat. Allerdings fand sie diese wenig konkret bzw. hilfreich. Es bedarf daher der eigenständigen Recherche um sich in dieser Hinsicht (weiter) zu bilden.

Die Lehrkraft ist der Meinung, dass es ausreichend Unterrichtsmaterialien für die Adaptierungen gibt. In diesem Zusammenhang erwähnt sie ein, speziell von der ‚ancien‘ IA-IPR (*Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux*) entworfenes Buch, dass für alle Schulstufen des Collèges entsprechende Adaptierungen und die dafür notwendigen Unterlagen anbietet. Weitere Unterlagen gäbe es natürlich auch im Internet zu finden oder in verschiedenen Museen. Hier betont die Lehrerin jedoch wieder, dass es, ob der Verfügbarkeit dieser Ressourcen, vor allem auf die Lehrkraft ankommt, ob diese in den Unterricht integriert werden. Es gäbe viele Lehrer und Lehrerinnen, die diesen Mehraufwand der Recherche nicht in Kauf nehmen und es bevorzugen, mithilfe „fertiger“ Unterrichtsmaterialien zu unterrichten. Im Anschluss an das Interview zeigte sie mir auch die nationalen Geschichte- und Geographiebücher und betonte, dass diese die exakt gleichen sind, wie die der *Métropole*. Für die DROM gibt es allerdings noch ein zusätzliches Heft, das zu gewissen Kapiteln Adaptierungen vorschlägt.

Die Lehrerin stellt ein besonderes Interesse bei den Schülern fest, was Themen über ihre Umgebung und die Geschichte Martiniques betrifft. Das läge vor allem auch daran, dass sie diese Inhalte besser verstehen, da es sie einen realen Bezug herstellen können. Bei den

Kapiteln Kolonisierung, Sklaverei und Sklavenhandel hingegen, stellt die Lehrkraft seitens der Schüler*innen eine gewisse *Malaise* fest, insbesondere, wenn es darum geht, die positiven Aspekte der Kolonisierung darzustellen. Zu diesem allgemeinen Unwohlsein beigetragen hätte ihrer Meinung auch die Loi von 2005, welche vorsah, die positive Rolle der Kolonialisierung im Unterricht zu lehren. Damit war sie nicht einverstanden. Die Sklaverei und der Sklavenhandel sind ihrer Meinung nach immer noch mit vielen Emotionen behaftet. Sie versteht nicht, wie man in dieser Hinsicht von einer „positiven Rolle“ der Kolonialisierung sprechen könne.

Lehrkraft A findet es schade, dass es keine weitreichenderen Adaptierungen gibt, sodass die Schüler*innen auf selbstverständlichere Weise über die Geschichte ihrer Insel lernen. Ihrer Meinung nach sollten alle Inhalte der Realität der DROM entsprechend angepasst werden. Es reiche nicht, sich auf die Abschaffung der Sklaverei zu beschränken. Hier nennt sie das Beispiel der Industrialisierung, das sie anhand der Zucker- und Rumproduktion in Martinique erklärt. Wenn man die Inhalte den Schülern nicht in einem für sie relevanten Kontext präsentiert, würden sie diese auch nicht verstehen. Viele junge Martiniquais verlassen die Insel und gehen nach Amerika oder Europa. Sie sieht es daher als wichtige Aufgabe der Schule, das Interesse der Schüler am eigenen Land zu wecken und sie zu ermutigen, sich für das Weiterkommen ihrer Heimat einzusetzen. Vor allem auch, weil die Generation der Eltern dieser Schüler, diese Geschichte Martiniques noch nicht kennenlernen konnte.

Lehrkraft A gibt an, dass sie im ersten Quartal des Schuljahres ausschließlich Französisch im Unterricht verwendet hat. Der Grund dafür sei unter anderem, dass die Schüler*innen zu Beginn immer Probleme hätten mit formellen Aspekten der Sprache, wie z.B. der Höflichkeitsform (die im Kreolischen nicht existiert). Die Lehrerin betont hier zudem den besonderen Status des *REP+* der Schule und erklärt, dass die Schüler*innen an dieser Schule nochmals speziellere Bedürfnisse haben und die Verwendung des Kreolischen daher oftmals notwendig ist, um Verständnisprobleme zu klären. Das Kreolische wird im Elternhaus häufig verwendet, um die Kinder zu ermahnen. Eine ähnliche Funktion nimmt es daher auch in der Schule ein. Wenn nach mehrmaliger Ermahnung im Französischen keine Besserung einsetzt, verwendet die Lehrkraft das Kreolische. Zudem verwendet sie Kreolisch auch, um den Schüler*innen aus den umliegenden anglophonen Inseln in ihren Klassen, die (noch) nicht so gut Französisch sprechen, das Verständnis zu erleichtern.

Für die Zukunft wünscht sich Lehrkraft A, dass die Adaptionen nicht nur einzelne Themen und Fächer betreffen, sondern dass, wann immer möglich, die Inhalte an die lokalen Gegebenheiten angepasst werden. Das würde den Schüler*innen ermöglichen, die Inhalte und vor allem ihre Umgebung besser zu verstehen.

7.8.2 Interview Lehrkraft B

Die zweite Gesprächspartnerin war ebenfalls weiblich, mittleren Alters und verfügte über 14 Jahre Unterrichtserfahrung. Sie unterrichtet ebenfalls Geschichte und Geographie. In diesem Fall fand das Interview auf Wunsch der Lehrerin im Konferenzzimmer zwischen zwei Unterrichtseinheiten der Lehrerin statt. Die Stimmung während des Gesprächs war eher angespannt. Die Lehrkraft schien etwas unter Zeitdruck und obwohl sie sich einverstanden erklärte, dass das Interview aufgezeichnet wird, fühlte sie damit zu Beginn eher unwohl.

Dauer des Interviews: 09:58 Minuten

Lehrkraft B hat seit Beginn ihrer Karriere immer in Martinique unterrichtet. Sie ist der Meinung, dass das Schulprogramm auf Martinique mit dem der *Métropole* ident sein soll, da Martinique eine *collectivité* Frankreichs ist. Anhand der Adaptierungen sei es jedoch möglich, die regionalen Besonderheiten in den Unterricht zu integrieren. Zusätzlich zum Schulbuch, das mit jenem in Festlandfrankreich ident ist, verwendet sie ein *livre d'adaption*, das an verschiedenen Stellen Ergänzungen vorschlägt. Die Lehrkraft hält sich dabei aber streng an den Lehrplan. Unterrichtsmaterialien gibt es nach Meinung der Lehrkraft genug. Die Adaptierungen macht sie automatisch und versucht den Schüler*innen globale Themen anhand von lokalen Gegebenheiten zu erklären. Dabei stellt sie ein besonderes Interesse der Schüler*innen zu Themen, die Martinique oder die Karibik betreffen, fest.

Im Hinblick auf Aus- und Fortbildungen erzählt Lehrkraft B von verschiedenen Konferenzen für Geschichts- und Geographielehrer, die freiwillig besucht werden können. Zu Beginn ihrer Karriere gab es sogar eine Art Praktikum, das auf die Adaptierungen im Unterricht vorbereitete.

Die *ancêtres gaulois* werden ihrer Meinung nach schon lange nicht mehr unterrichtet. Die Frage, ob sie ein Unwohlsein seitens der Schüler*innen bemerkt, wenn sie mit ihnen über die Kolonialzeit und die Sklaverei spricht, verneint die Lehrerin zuerst. Nach kurzem Überlegen,

räumt sie jedoch ein, dass diese Themen bei manchen Schüler*innen doch Emotionen hervorrufen. Wie die Kinder damit umgehen, reflektiere in großem Ausmaß, die Art und Weise, wie im Elternhaus darüber gesprochen wird bzw. ob darüber gesprochen wird, da die Wissensstände der Schüler*innen hier sehr unterschiedlich sind. Einige reagieren daher etwas „leidenschaftlicher“. Die Unterschiede sind ihrer Meinung nach aber gering.

Die Lehrkraft gibt an, dass sie Kreolisch in verschiedenen Situationen verwendet. Zum einen, um den Schüler*innen, deren Muttersprache nicht Französisch ist, die Konversation zu erleichtern; zum anderen verwendet sie die Kreolsprache auch, um sicherzugehen, dass die Jugendlichen bestimmte Sachverhalte auch tatsächlich verstanden haben.

Sie ist mit der aktuellen Form des Landeskundeunterrichts zufrieden. Ein stärkerer Fokus auf Martinique und die Karibik wäre ihrer Meinung für die Zukunft allerdings wünschenswert.

8 Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse

8.1 Die kreolische Identität, Kultur und Sprache

Die große Mehrheit der Proband*innen gibt an, dass sie sich Martinikanisch und Französisch fühlt, am häufigsten auch in dieser Reihenfolge. Bei genauerer Betrachtung der anschließenden Begründungen fällt auf, dass die kreolische Identität mit Begriffen wie Herkunft, Heimat, Ursprung und kulturellem Erbe assoziiert wird, während mit dem Französischsein, vor allem der rechtliche Status im Sinne der Nationalität erwähnt wird. Daneben werden im Zusammenhang mit der französischen Identität wirtschaftliche Vorteile, wie die Möglichkeit in der *Métropole* zu studieren oder international als französische*r Staatsbürger*in besser wahrgenommen zu werden, erwähnt. Beim Besuch im Hexagone selbst, werden sich viele „Martiniquais“ hingegen um ihre Eigenart bewusst, da sie zwischen den Franzosen im Festland und jenen in den DROM zum Teil große Unterschiede feststellen.

Die Umfrage mit den Studierenden der *Université des Antilles* zeigt, dass die kreolische Sprache und Kultur für die jungen Leute ein wichtiges Erbe und Ausdrucksmittel der eigenen Identität darstellen. Viele führen an, dass sie den Verfall der Sprache bedauern und sich eine Aufwertung des Kreolischen wünschen. Die Abhaltung von Kreolischunterricht wird daher von einem Großteil der Befragten als „*souhaitable*“ und teilweise sogar „*indispensable*“ gewertet. Die weiblichen Teilnehmerinnen äußern sich hinsichtlich des Kreolischunterrichts dabei

positiver als die männlichen Probanden. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass das Interesse an Sprachstudien bei Frauen generell größer ist als bei Männern.

Eine vergleichbar positive Einstellung gegenüber dem Kreolischunterricht zeigt eine von Reutner (2005: 214) durchgeführte Studie, in der sich 83% der befragten Studierenden für den LCR-C-Unterricht²⁰ aussprachen; allerdings unter dem Vorbehalt, dass der Französischunterricht seinen vorrangigen Stellenwert behält und nicht durch das Kreolische abgelöst würde. Diese Bedenken werden von den Befürwortern der Umfrage 2016 nicht geäußert. Einige der Proband*innen, welche sich für den Kreolischunterricht aussprechen, propagieren sogar, dass Kreolisch den Status der offiziellen Sprache erhalten und nicht nur Kreolischunterricht sondern auch Unterricht in Kreolisch abgehalten werden sollte. Ob der geringen Relevanz der Sprache im Ausland bekunden die jungen Leute zudem ihr Unverständnis, warum in den martinikanischen Schulen allerlei Sprachen unterrichtet werden würden, jedoch nicht die eigene.

Die Einführung der LOOM im Jahr 2000 legte den Grundstein für die Einführung eines CAPES de créole, wodurch den Kreolsprachen im französischen Lehrplan zum ersten Mal Rechnung getragen wurde. Hinsichtlich der Nützlichkeit eines *CAPES de créole* gehen die Meinungen allerdings auseinander. Hazael-Massieux (1999: 171) sieht 1999 noch keinen Bedarf für einen CAPES de créole, sondern befürchtet, dass das Absolvieren dieses Studiums, die jungen Leute direkt in die Arbeitslosigkeit leite, da keine wirkliche Nachfrage an Kreolischunterricht bestünde (vgl. Reutner 2005: 124). Befürworter hingegen argumentieren, dass die schlechteren Leistungen der Schüler in den DFA unter anderem durch die Abwesenheit des Kreolischen in der Schule bedingt sind und sich die Einführung eines CAPES de Créole und die Abhaltung von Kreolischunterricht eine Verbesserung des allgemeinen Schulerfolges in den DROM herbeiführe (vgl. ebd. 120). Dass die Anmeldungszahlen nach der Einführung des Kreolischunterrichts in den Schulen im Rahmen eines zweisprachigen Zweiges dennoch gering blieb, begründet Reutner vor allem mit der Konkurrenz zu anderen Wahlfächern, die den Jugendlichen einfacher und nützlicher erscheinen. Solange die Sprache nicht verpflichtend angeboten würde, sei auch keine gesteigerte Nachfrage zu erwarten (vgl. ebd. 125). Hinzu kommt, dass eine gute Ausdrucksweise im Französischen für den sozialen Aufstieg nach wie

²⁰ Kurz für: Langues et cultures régionales - créole

vor vorausgesetzt wird und viele Eltern eine Benachteiligung ihrer Kinder durch den Kreolischunterricht fürchten (vgl. ebd. 123).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie aus dem Jahr 2016 decken sich mit Reutners Einschätzungen und zeigen, dass nur etwa ein Viertel der Studierenden in der Schule Kreolisch gelernt hat, vorwiegend im Collège und/oder im Lycée. Dieser Prozentsatz entspricht auch etwa der Anzahl an Proband*innen, welche den Kreolischunterricht für martinikanische Schüler als „indispensable“ ansieht. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Studierenden findet Kreolischunterricht zumindest wünschenswert. Die Anzahl derer, die während ihrer schulischen Laufbahn tatsächlich Kreolisch gelernt haben, ist jedoch wesentlich geringer. Während 76% der Proband*innen sich positiv zum Kreolischunterricht äußern, haben nur 26% der Befragten auch in der Schule Kreolisch gelernt. Dies könnte zum einen, wie bereits durch Reutner (2005) antizipiert, daran liegen, dass der Kreolischunterricht zwar als wichtig und wünschenswert empfunden wird, sich die Schüler*innen aufgrund der Konkurrenz zu anderen Wahlfächern aber dagegen entscheiden. Ein weiterer Grund, könnte sein, dass das Angebot an Kreolischunterricht in martinikanischen Schulen noch immer relativ gering ist. Bisher wird der Unterricht von Kreolisch (mit Stand 2013) auf Martinique an insgesamt 27 öffentlichen Schulen angeboten (darunter 22 Collèges, 4 Lycées und ein Lycée professionnel).²¹

Hinsichtlich des Kreolischen als Unterrichtssprache stellt Reutner (2005: 210) in ihrer Enquete fest, dass es für 63% der befragten Personen wichtig war, dass die Lehrkräfte im Unterricht Kreolisch sprachen und duldeten, da sich ansonsten Verständnisprobleme ergaben bzw. ergeben hätten. Jedoch merkt sie auch an, dass diese Verständnisprobleme und Schwierigkeiten mit dem Französischen bei jüngeren Generationen immer weiter zurückgehen würden (vgl. ebd.). Auch die Angaben der Proband*innen der Befragung mit den Studierenden von 2016 verdeutlichen, dass die Lehrkräfte im Unterricht kaum Kreolisch verwendeten. In den Lehrerinterviews hingegen zeigen sich hinsichtlich der Verwendung des Kreolischen unterschiedliche Ansätze. Beide Lehrerinnen geben an, hin und wieder Kreolisch im Unterricht zu verwenden, Lehrkraft A äußert hier jedoch eine Ausnahme. Da sie an einer REP+ Schule unterrichtet, verwendet sie, unter Rücksichtnahme der besonderen Bedürfnisse ihrer Schule gerade zu Beginn des Schuljahres in den Klassen der sixième (den ersten

²¹ vgl. https://www.ac-martinique.fr/fileadmin/documents/lvr/carte_creole_2013.pdf; (14.05.2017).

Jahrgängen des Collège) bewusst nur Französisch, um jene Schüler*innen, die im Elternhaus hauptsächlich Kreolisch sprechen, an den Umgang mit der Sprache zu gewöhnen.

Insgesamt lässt sich in Bezug auf die kreolische Sprache und Identität bei den jungen Martinikaner*innen eine Bewusstseinsänderung feststellen. Das Kreolische wird immer mehr als ein wichtiger Bestandteil der antillanischen Identität wahrgenommen, der durch die Geschichte in der Kultur der ehemaligen Kolonien verankert ist. Die Kreolsprache verliert mehr und mehr ihre negative Konnotation als Sklavensprache und die jungen Leute äußern den Wunsch nach einer positiven Identifikation mit der kreolischen Identität.

Dieses neue „*sprachliche Selbstbewusstsein*“ resultiert unter anderem auch aus dem einsetzenden Auftreten der kreolischen Sprache in den Medien und anderen öffentlichen Bereichen zu Beginn der 1980er Jahre (vgl. Reutner 2005: 318). Die junge Generation strebt nach einer Aufwertung der kreolischen Sprache und Kultur, um die Besonderheit ihrer antillanischen Identität bewusst akzeptieren zu können. Reutner (2005: 318-319) spricht sogar von einer gelebten Zweisprachigkeit, die immer mehr als Reichtum, statt als Hindernis betrachtet wird:

„Französisch und Kreolisch schließen sich heute [...] nicht mehr aus, sondern ergänzen sich gegenseitig in so perfekter Symbiose, dass sie häufig ineinandergreifen und im Interlekt als Ausdruck der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Lebenswelten verschmelzen. Beide Sprachen sind für die Mehrheit der Befragten zweifelsohne von Bedeutung, denn nur wer seinen Status in der Gesellschaft durch gute Französischkenntnisse sichergestellt hat, kann die kreolische Seite der eigenen Identität bewusst und bedenkenlos akzeptieren; aber umgekehrt fühlt sich auch nur derjenige sozial akzeptiert, der das Kreolische beherrscht.“

8.2 Geschichts- und Geographieunterricht im Realitätscheck

Die Mehrheit der Befragten bewertet gute Kenntnisse über Martinique und die Karibik als sehr wichtig und wünschenswert. Insbesondere die weiblichen Teilnehmerinnen messen der Geschichte Martiniques und der Karibik einen hohen Stellenwert bei. Zudem geben die Studierenden an, dass sie in der Schule gerne mehr über die eigene Umgebung erfahren hätten. Auch die Lehrkräfte konstatieren, dass sie seitens der Schüler ein besonderes Interesse für Martinique bezogene Themen bemerken.

Reutner (2005: 212) berichtet im Rahmen ihrer Enquete von „erschreckend“ vielen Teilnehmern, die angeben, dass ihnen im Geschichtsunterricht selbst noch die Gallier als Vorfahren unterrichtet wurden. Auch die Umfrage von 2016 zeigt, dass dieses Thema 16 Jahre nach der Adaptierung der Lehrpläne noch immer nicht gänzlich aus dem Schulunterricht verschwunden ist. Mehr als die Hälfte der befragten Studierenden bekam im Unterricht die Gallier als Vorfahren präsentiert. Die Schule wird daher auch nur von 44% als wichtigste Informationsquelle über die Geschichte Martiniques genannt. *„De nos jours, si on souhaite savoir des informations, il est préférable de chercher par soi-même. On ne nous apprend pas grand [sic] chose dans les années scolaires ou on ne nous dit pas la vérité“*; äußert sich eine Teilnehmerin kritisch. Als wichtige Bezugspunkte neben der Schule nennen die Proband*innen Diskussionen innerhalb der Familie, Museumsbesuche und die Medien.

Mehr als die Hälfte der befragten Studierenden gibt zudem an, sich an der UAG für ein Wahlpflichtfach zu einem Karibikthema eingeschrieben zu haben. Die Teilnehmer*innen begründen ihre Wahl damit, dass sie gerne mehr ihre Herkunft, ihre Vorfahren und ihre Umgebung erfahren möchten.

In den Lehrerinterviews stellt sich heraus, dass die Lehrkräfte bei der Adaptierung und der Interpretation der Lehrpläne über große Autonomie verfügen. Welche Inhalte in welchem Ausmaß im Landeskundeunterricht durchgenommen werden, hängt daher vor allem von der jeweiligen Lehrkraft und ihrer Bereitschaft und Motivation ab. Als Hilfestellung für die vorgesehenen Adaptierungen gibt es ergänzend zur nationalen Ausgabe des Schulbuches, ein speziell für die DROM entworfenes Zusatzheft. Die Adaptierungen beschränken sich jedoch nur auf einzelne Kapitel, was von einer Lehrerin im Interview bemängelt wird.

Im Zusammenhang mit wichtigen politischen Figuren Martiniques, zeigen die Ergebnisse, dass Aimé Césaire beim Großteil der Studierenden im Unterricht präsent war und auch Victor Schœlcher kennen mehr als der Hälfte der Proband*innen noch von der Schulzeit. Fast gänzlich unbekannt ist den Teilnehmer*innen hingegen der martinikanische Abolitionist Cyrille Bissette.

Im Zusammenhang mit der Kolonialisierung, kann nur ein geringer Anteil der Studierenden das Flächenmaß des französischen Kolonialreiches zum Ende des zweiten Weltkrieges einschätzen. Der Großteil vermutet es um ein Vielfaches kleiner. Obwohl „Haiti“ bei mehr als

der Hälfte im Unterricht thematisiert wurde, kann nur knapp ein Drittel der Befragten, das Jahr 1804, mit dem, bemerkenswerten Verlauf der Revolution auf Haiti und der damit einhergehenden Unabhängigkeit, zuordnen. Um das Jahr 1946, in welchem Martinique mit der *Loi de la Départemenalisation* in den französischen Staat integriert wird, wissen nur knapp 30% der Befragten. Auch neuere Entwicklungen zum Status Martiniques und der damit verbundenen Abstimmung über zusätzliche Autonomie der Insel waren laut Angaben der Studierenden nur bei etwas mehr als einem Drittel Thema im Unterricht.

Beinahe gänzlich unbekannt ist den jungen Leuten auch die *Loi Taubira* du 21 mai 2001, mit der die Sklaverei erstmals als Verbrechen gegen die Menschlichkeit anerkannt wurde. Hier ergeben sich lediglich zwei kritische, inhaltliche Bemerkungen.

9 Fazit

Die Arbeit ist bemüht, eine kritische Betrachtung des Landeskundeunterrichts in Frankreichs *Départements et Régions d'outre-mer*, und insbesondere Martinique zu geben. Es wurde festgestellt, dass Frankreich bis zum Ende des 20. Jahrhunderts stark an seiner assimilatorischen Schul- und Kulturpolitik festhielt und gegenüber seiner Überseegebiete weiterhin als politische Elite auftrat. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte und Kultur, sowie die Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit war daher in den DROM kaum möglich. Die französische Assimilierungspolitik verstärkte zudem die identitäre Selbstverfremdung der Inselbewohner, verursacht durch den Sklavenhandel und die Deportation vom Ursprungskontinent Afrika.

Obwohl in den Achtzigerjahren langsam eine Dezentralisierungspolitik einsetzte, blieben die DROM davon weitgehend unbetroffen. Erst mit der Jahrtausendwende wurden Reformen umgesetzt, welche die vielen Unterschiede der Überseegebiete zum Festland anerkennen und entsprechende Maßnahmen einleiteten. Um die Wirtschaft in den ehemaligen Kolonien zu fördern und Rückstände im Bildungsbereich aufzuholen, wird im Jahr 2000 die *Loi d'orientation pour outre mer* eingeführt. Mit dem *Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février* wurden 2000 der Geschichte- und Geographieunterricht in den DROM an die lokalen Gegebenheiten angepasst.

Diese Adaptierung der Lehrpläne war auch der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit, und die formulierten Forschungsfragen, welche nun wie folgt beantwortet werden können:

Wie könnte/sollte ein kulturspezifischer Landeskundeunterricht auf den Antillen in der Praxis aussehen?

Die eingehende Auseinandersetzung mit der Thematik hat gezeigt, dass eine Adaptierung durch reines Weglassen und Hinzufügen einzelner Themen kein zufriedenstellendes Konzept bietet und den Bedürfnissen der Schüler*innen nicht gerecht wird. Zudem ist es notwendig, nicht nur einzelne Kapitel, sondern wann immer im Unterricht möglich, die Inhalte entsprechend zu adaptieren und Sachverhalte anhand lokaler Gegebenheiten zu erklären. Im Idealfall und zum besseren Verständnis der Lernenden sollte dies auch auf die anderen Schulfächer ausgeweitet werden. Dabei ist es wichtig, dass die Themen immer im Kontext und

chronologisch durchgenommen werden, um den Schüler*innen das Verstehen von Zusammenhängen zu ermöglichen.

Die Ausbildung eines kritischen Leseverständnisses ist ebenfalls von Bedeutung für den Landeskundeunterricht, sodass die Jugendlichen lernen, historische und literarische Erzählungen voneinander zu unterscheiden. Die Geschichte des schwarzen Volkes ist gekennzeichnet von vielen tragischen Einschnitten und Geschehnissen, daher ist es wichtig, dass den Schüler*innen auch positive Identifizierung ermöglicht werden. Diese Faktoren sind nicht nur für einen kulturspezifischen Unterricht in den DROM wichtig, sondern auch im Festland, wo viele antillanische, reunionaisische und afrikanische Kinder und Jugendliche die Schule besuchen.

In den Lehrerinterviews wurde allerdings auch deutlich, dass die Umsetzung eines kulturspezifischen Unterrichts stark von der Bereitschaft und Motivation der jeweiligen Lehrkraft abhängt. Für die DROM werden zwar Zusatzhefte als Ergänzung zum nationalen Schulbuch gedruckt, wie in dieser Arbeit festgestellt wurde, bedürfte es im Idealfall aber einer konstanten Adaptierung der Inhalte, welche mit einem entsprechenden Vorbereitungsaufwand für die Lehrkräfte verbunden ist. Eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte ist es dabei, den Sprung zwischen regionaler und nationaler Geschichte und Kultur zu schaffen.

Ermöglicht die französische Schul- und Kulturpolitik eine kritische Auseinandersetzung und Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit in den DROM?

Bis ins Jahr 2000 war in den DFA für die Geschichte der Antillen und die geographischen Besonderheiten (offiziell) kein Platz im Unterricht. Erst mit dem *BO N°8 du 24 février 2000* wurden die Curricula aus den Gegenständen Geschichte und Geographie adaptiert und an die Realität der DROM angepasst. Mit der LOOM im gleichen Jahr wird der Schutz und die Pflege der kreolischen Kultur und Sprache verankert und die Kreolsprachen werden offiziell als Regionalsprachen Frankreichs anerkannt. Dies ermöglicht die Installierung eines CAPES de Créole und darauffolgend den Unterricht von Kreolisch in der Schule.

Ein Jahr darauf wird mit der *loi Taubira tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité* ein weiteres Gesetz beschlossen, welches die DROM betrifft. Die *loi mémorielle* erklärt die Sklaverei und den Sklavenhandel zum

Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Zudem wird mit dem 8. Mai ein nationaler Gedenktag festgelegt und das Gesetz sieht vor, dass der Sklaverei und dem Sklavenhandel ein entsprechender Platz im Unterricht zukommt.

Diese politischen Reformen zu Beginn der 2000er Jahre deuten auf die Bereitschaft Frankreichs hin, Verantwortung für seine koloniale Vergangenheit zu übernehmen und die sozialen und wirtschaftlichen Rückstände in den Überseegebieten aufzuarbeiten. Einen Rückschlag für diese Entwicklungen gibt es jedoch durch ein im Jahr 2005 erlassenes Gesetz zur französischen Präsenz in seinen Überseegebieten. Im vierten Artikel ist die Rede von einer positiven Rolle der Kolonisierung, insbesondere in Nordafrika, die auch in der Schule unterrichtet werden soll. Dadurch positioniert sich Frankreich wieder als politische Elite, die an einer Aufarbeitung des Kolonialismus nicht interessiert scheint. Entsprechende Empörung zu diesem Artikel kommt aus den ehemaligen französischen Kolonien. Die kontroverse Passage wird letztendlich aufgrund der heftigen Kritik gelöscht, jedoch nicht ohne die Beziehungen Frankreichs zu seinen Kolonien erneut strapaziert zu haben.

Aus rein gesetzlicher Sicht ist die Möglichkeit zu kulturspezifischem Unterricht in den DROM heute jedoch gegeben. Daher obliegt es auch der Verantwortung der DROM und insbesondere den Lehrkräften, diese Adaptionen konsequent durchzuführen, und sich um einen kulturspezifischen Unterricht auf der Insel zu bemühen.

Welchen Platz hat die kreolische Kultur und Sprache im Schulwesen auf den Antillen?

Mit der *LOOM* im Jahr 2000 wurden die Kreolsprachen erstmals als Regionalsprachen Frankreichs anerkannt und folglich wurde auch ein *CAPES de créole* eingeführt. Fortan wurde Kreolisch im Rahmen einer Wahlmöglichkeit in der Schule angeboten. Dennoch ist die Nachfrage nach Kreolischunterricht in der Schule gering, wie u.a. auch die Ergebnisse der schriftlichen Befragung gezeigt haben. Dies mag zum einen an den alternativen Wahlmöglichkeiten der Schüler*innen liegen. Zum anderen wird das Französische nach wie vor als Voraussetzung für einen sozialen Aufstieg gesehen. Viele Eltern fürchten durch das Erlernen von Kreolisch daher Nachteile für ihre Kinder.

Die Studierenden hingegen äußerten sich sehr positiv zur Kreolischen Sprache und Kultur und sehen diese als einen wichtigen Bestandteil ihrer Identität. Zudem bedauern sie den Verfall der Sprache und wünschen sich eine Aufwertung, die eine positive Identifizierung zulässt. Es

ist festzustellen, dass sich die Haltung der jungen Generation zum Kreolischen im Vergleich zu älteren Generationen verändert hat. Das Kreolische verliert nach und nach das Stigma der Sklavensprache und wird als identitätsstiftendes Merkmal wahrgenommen, das die martinikanische Identität zum Ausdruck bringt.

Wie ist der Landeskundeunterricht seit der Einführung des *Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février* im Jahr 2000 im französischen Übersee-Département Martinique zu bewerten?

In Anbetracht der Ergebnisse der schriftlichen Befragung, der Lehrerinterviews, sowie der Theorierecherche, kann die Adaptierung der Lehrpläne und die Umsetzung eines kulturspezifischen Landeskundeunterrichts als teilweise geglückt bewertet werden.

Wie aus den Fragebögen hervorgeht, wurden zentrale Themen, wie die Ureinwohner Martiniques, die Kolonisierung und die Sklaverei und der Sklavenhandel bei beinahe allen Teilnehmer*innen im Unterricht thematisiert. Die kolonialen Gesellschaften und die aktuellen Probleme der DROM, Haiti und die Karibik wurden bei etwa der Hälfte der Schülerinnen durchgenommen und wichtige martinikanische Persönlichkeiten, wie Aimé Césaire sind den Jugendlichen ebenfalls aus dem Unterricht bekannt. Dennoch zeigen die Ergebnisse auch, dass der Landeskundeunterricht auf Martinique nicht vollends den Erwartungen und Bedürfnissen der jungen Generation entspricht.

Die Studierenden geben an, dass sie während ihrer Schulzeit gerne mehr über die Geschichte Martiniques und die Karibik erfahren hätten und ein höherer Stellenwert für diese Kapitel im Unterricht wünschenswert wäre. Die Schule wird zudem von weniger als 50% als wichtigste Informationsquelle über die Geschichte Martiniques wahrgenommen. Zudem wurden bei einer bedenklich hohen Anzahl an Teilnehmer*innen noch die *ancêtres gaulois* unterrichtet.

Wenngleich von rechtlicher und politischer Seite in den letzten zwanzig Jahren viele Hindernisse für einen kulturspezifischen Unterricht auf den französischen Antillen aus dem Weg geräumt wurden, hängt es letztendlich immer von der Motivation und Bereitschaft der Lehrkraft ab, ob und in welchem Ausmaß der Unterricht an die lokalen Gegebenheiten angepasst wird. Es obliegt daher auch der Verantwortung der Überseegebiete, diese Reformen für sich zu nutzen und sich um eine erfolgreiche Umsetzung zu bemühen. Dies

könnte z.B. eine schwerpunktmäßige Ausbildung und Vorbereitung für Lehrer*innen beinhalten.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vorwiegend mit dem Landeskundeunterricht in den DROM und geht nicht auf die Situation der aus den Überseegebieten stammenden Kinder, welche in der *Métropole* zur Schule gehen, ein. Der Ursprungsmythos der *ancêtres gaulois* entspricht auch im französischen Festland nicht der Realität. Eine Auseinandersetzung mit Frankreichs Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf den Landeskundeunterricht innerhalb des Festlandes wäre daher interessant für zukünftige Arbeiten.

10 Résumé en langue française

La traite négrière et l'esclavage, deux phénomènes qui accompagnaient la colonisation du 15^{ème} au 19^{ème} siècle, ont durablement changé l'environnement culturel et linguistique de la Caraïbe. La déportation des esclaves depuis l'Afrique dans le Nouveau Monde a provoqué un déracinement identitaire auprès des Antillais. En Martinique, la situation est particulièrement complexe, puisque ses habitants se sont prononcés pour l'intégration dans l'État français avec la *Loi de départementalisation* en 1946. Cette décision était surtout motivée par les aspirations des insulaires de participer à l'égalité juridique et sociale des citoyens français. Pourtant, elle a mené avant toute chose, à la renonciation de pouvoir politique et à l'assimilation culturelle. La Martinique est passée d'une économie agricole à une économie d'exportation dépendante de la Métropole. De plus, l'omniprésence de l'ancien colonisateur a encore intensifié le conflit identitaire aux Antilles Françaises. Depuis, la recherche d'identité des Antillais a amené des intellectuels en Martinique et en dehors à définir un concept identitaire pour les Antilles.

La quête de l'identité aux Antilles

La réflexion interne commence avec l'auteur et le politicien Aimé Césaire. Originaire de la Martinique, il décrit dans son œuvre « Cahier de retour au pays natal » son retour au pays et les effets désastreux de la colonisation sur l'île. C'est également dans ce poème en prose que le terme « Négritude » apparaît pour la première fois, ce qui fait de Césaire l'initiateur du mouvement du même nom. Au cours de la décolonisation, Césaire a établi et évolué le concept de la Négritude en collaboration avec Léopold Sédar Senghor (Le Sénégal) et Léon Damas (La Guyane). Césaire rejette l'assimilation politique et culturelle à l'ancien colonisateur, c'est à dire la France, qu'il rend responsable de l'aliénation identitaire du peuple antillais. En outre, la Négritude critique la tendance de présenter l'Afrique d'une façon exotique ainsi que non civilisée et sans culture. Cependant, même si le mouvement contribue à la revalorisation de l'identité noire, il n'arrive pas à formuler un concept d'identité pour les Antillais. D'un côté, la Négritude ignore complètement les diversités ethniques aux Antilles, car elle se base uniquement sur les racines africaines ; de l'autre, cette approche est partiellement contradictoire, comme ses représentants utilisent le français comme moyen d'expression, à la place des langues africaines ou du créole. Le français correspond à la langue du colonisateur, ce qui est donc un des signes les plus évidents de l'assimilation.

Comme le concept de la Négritude est insatisfaisant pour les Antilles et ses habitants, des nouvelles approches sont développées. Elles essaient de se libérer de la dichotomie noire – blanche et africaine – française/européenne pour prendre en compte la complexité de l'identité antillaise. Le philosophe Édouard Glissant décrit dans son œuvre « Le discours antillais » l'identité martiniquaise comme une unité, composée de plusieurs cultures, langues et ethnies. Selon l'auteur, les Antilles sont le « *lieu d'une histoire faite de ruptures* » (Glissant 1981 :130), déclenchée par la déportation des esclaves africains dans le Nouveau Monde. C'est la raison pour laquelle la conscience historique des Antilles n'a pas pu se développer de façon continue, comme, par exemple, celles des sociétés occidentales. Avec sa définition de l'Antillanité, Édouard Glissant est le premier à proposer une approche universaliste, qui réussit à concilier les multiples facettes de l'identité martiniquaise.

Son concept est repris peu après et précisé par les créolistes Raphaël Confiant, Patrick Chamoiseau et Jean Bernabé. Dans leur « Éloge de la Créolité », ils se déclarent « Créoles » et sous ce terme, ils unissent le mélange ethnique et culturel aux Antilles. En plus, les créolistes s'engagent pour la valorisation de la langue et de la culture créole. Pourtant, leurs tentatives d'établir la langue créole dans la littérature ont échoué dans un premier temps, car finalement ces mêmes représentants retournent à l'usage du français pour s'exprimer. Toutefois, ils indiquent que la langue française fait également partie de l'identité créole, et que, par conséquent, il est nécessaire pour les Antillais de s'approprier la langue et de la « conquérir » en enrichissant le lexique et la syntaxe, afin qu'ils se libèrent de la situation diglossique.

La situation linguistique en Martinique et aux Antilles Françaises

Les concepts de la Négritude, de l'Antillanité et de la Créolité ont tous montré que la langue joue un rôle essentiel dans la construction identitaire. Dans les sociétés plurilingues, une répartition des fonctions s'installe parmi les langues. En ce qui concerne les sociétés postcoloniales, c'est la langue du colonisateur qui, dans la plupart des cas, est considérée comme étant plus prestigieuse que la langue du colonisé. Une telle situation linguistique comprenant deux langues dont une porte un prestige social plus élevé que l'autre et qui, par conséquent, occupe d'autres fonctions, s'appelle diglossie.

En Martinique et aux Antilles françaises, la situation diglossique reflète clairement la dépendance de la France. L'écrivain Franz Fanon considère l'utilisation de la langue française

comme problématique, puisqu' « elle est porteuse des normes et des symboles, qui menacent l'identité personnel et collective des Antillais » (traduction libre de Pausch 1996 : 76). En plus, l'idéologie assimilatoire a suscité l'idée que la maîtrise de la langue française est une condition requise pour l'amélioration de la situation économique et sociale.

Cependant, la langue créole est négligée et se transforme à une « langue vide », selon Glissant. Elle n'est plus qu'utilisée pour des conversations insignifiantes alors que pour les conversations formelles, les Antillais s'expriment en Français.

La diminution de la langue créole est (comme pour de nombreuses langues régionales en France) le résultat d'une politique linguistique assimilatoire et de l'uniformisation. C'est seulement à partir des années cinquante que les langues régionales sont prises en considération par la loi française.

Les développements juridiques relatifs au patrimoine culturel et linguistique dans les DROM

En 1951, les langues minoritaires, à savoir le basque, le breton, le catalan et la langue d'oc, sont, pour la première fois, reconnue par la loi française en tant que langues régionales de la France, qui font partie du patrimoine linguistique et culturel, avec la *Loi Deixonne*. À partir de là, les enseignants du premier degré ont le droit d'utiliser ces langues en classe. La raison qui a motivé cette décision est d'abord le fait de faciliter l'apprentissage du français aux élèves que de protéger et de renforcer les langues minoritaires. En 1973, le corse est reconnu par la loi française, le tahitien en 1981, et plusieurs autres langues méso-mélanésiennes en 1992. Grâce à la *Loi Haby* de 1975, ces langues régionales sont ajoutées au programme scolaire français. Cependant, les langues créoles ne sont toujours pas concernées par ces réformes.

En 1984, la *Loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion*, permet l'enseignement des langues et cultures régionales, dans le cadre de cours supplémentaires et non-obligatoires. Par contre, la reconnaissance des langues et de la culture créole comme patrimoine de la France se produit seulement environ vingt ans plus tard avec la *Loi d'Orientation pour l'Outre-Mer (LOOM)* en 2000. Elle sert, en premier lieu, à la promotion de l'économie des DROM et cherche à compenser les inégalités et les retards sociaux. Ainsi, les langues créoles profitent de cette réforme et leur reconnaissance permet la mise en place d'un CAPES pour le créole.

La même année, les programmes d'histoire et de géographie dans les DROM sont adaptés avec le *Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février 2000* qui reconnaît que :

« [C]onstruits en métropole, ils [les programmes] prennent prioritairement en compte son environnement européen. Enseigner ces programmes dans les Caraïbes ou au sud de l'océan Indien suppose que les élèves apprennent à se situer localement et régionalement et qu'ils soient conscients d'une histoire qui ne se confond pas toujours avec celle de la France. Les principes qui ont guidé l'élaboration de ce texte sont simples. Chaque fois que cela a paru nécessaire cette adaptation propose des développements qui, en géographie, doivent permettre aux élèves de se situer dans les territoires où ils vivent : le département lui-même mais aussi l'espace caribéen, l'Amérique pour la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique ; l'archipel des Mascareignes, l'océan Indien, l'Afrique australe pour la Réunion. De même une étude de l'histoire et du peuplement des départements d'outre-mer doit permettre de mettre en perspective le passé. »
(*Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février*)

En 2001, la *Loi Taubira*, du nom de la ministre Christiane Taubira, reconnaît la traite et l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. Par conséquent, « *les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent.* » (*Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, Art. 2*). En outre, le 10 mai est choisi comme journée commémorative nationale.

Quatre ans plus tard, en 2005, la *Loi portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés* fait sensation. C'est l'article 4 de cette loi mémorielle qui provoque beaucoup de critique auprès des anciennes colonies françaises. Cet article oblige les enseignants en France à enseigner aux élèves les côtés positifs de la colonisation et de la présence française en outre-mer. En Martinique, les gens réagissent en manifestant contre cette décision et le député Aimé Césaire refuse d'accueillir Nicolas Sarkozy, le ministre de l'intérieur à l'époque. En conséquence, celui-ci renonce à se rendre aux Antilles en Décembre 2005. De plus, en raison des protestations et des critiques des historiens et des anciennes colonies, le passage du texte controversé est supprimé. Pourtant, la France a de nouveau évité de prendre ses responsabilités vis-à-vis son passé colonial et a, au contraire, ravivé les tensions diplomatiques avec ses anciennes colonies.

Comment repenser des cours d'histoire et de géographie adaptés aux spécificités locales ?

Les années 2000 ont apporté des changements significatifs dans l'enseignement scolaire des départements d'outre-mer. L'introduction de la LOOM a abouti à l'installation d'un CAPES de créole et, grâce au *BO N°8 du 24 février 2000*, les spécificités locales des DROM dans le programme d'histoire et de géographie ont finalement été prises en compte. Comme ce travail se concentre surtout sur ce dernier changement, la question d'un enseignement adapté en classe a été posée.

Le défi le plus difficile pour l'enseignement dans les DFA est probablement de trouver l'équilibre entre l'histoire locale, régionale et nationale. Un enseignement idéal exigerait une adaptation constante des contenus. En outre, il est également primordial que l'ordre chronologique des événements historiques soit respecté et toujours enseigné dans son contexte; à titre d'exemple, l'esclavage est traité dans le cadre de l'humanisme et de la renaissance, et l'émergence du siècle des lumières a alors permis son abolition. Une telle pédagogie permettrait aux élèves de mieux comprendre les relations entre différents événements, plutôt que de retenir seulement une liste de noms et de dates.

L'enseignement de l'histoire devrait mener les élèves à réfléchir sur la «mémoire républicain». Ayant signé le décret d'abolition de l'esclavage, Victor Schoelcher est souvent présenté comme le libérateur du peuple noir martiniquais dans les livres scolaires. Pourtant, il serait également important de parler aux élèves de la résistance des esclaves et de leur influence sur leur émancipation; et ce pour ne pas se limiter à l'histoire racontée par les blancs. Par conséquent, il est conseillé d'intégrer la révolution en Haïti et les événements à St. Domingue dans l'enseignement de l'abolition de l'esclavage.

En général, seule l'abolition de l'esclavage est enseignée en classe. Une telle approche est problématique car elle contribue au mythe schœlcherien. De plus, ce sujet apparaît fréquemment lors de la journée de commémoration de l'esclavage et de la traite négrière le 10 mai à l'école. C'est pourquoi il est nécessaire pour les professeurs de faire la distinction entre enseignement et commémoration. Les enseignants doivent faire prendre conscience aux élèves des différences entre l'histoire et la mémoire. Par conséquent, il faut insister auprès des élèves sur l'approche de lecture à avoir entre les textes littéraires et les textes historiques.

L'idéal serait que les élèves martiniquais apprennent l'histoire de leur pays et de leurs origines, mais pas seulement à travers des cours d'histoire et de géographie, mais davantage de manière interdisciplinaire. Ils pourraient, par exemple, étudier ce sujet par des histoires racontées en cours de langues, ou par des chansons en éducation musicale. Ce sont des méthodes qui rendraient possible aux jeunes de connaître leurs origines et leur environnement de façon naturelle et authentique.

Les résultats de l'enquête réalisée en Martinique

Après la familiarisation avec la situation sociolinguistique et politique en Martinique, la deuxième partie de ce mémoire présente les résultats des recherches scientifiques sur place. L'objectif de ces recherches était de faire le bilan des adaptations des programmes d'histoire et de géographie dans les DROM, introduites dans le cadre du *Bulletin Officiel N°8 du 24 février 2000*. Pour cela, les questions suivantes étaient formulées :

- Quelle est la place de la Martinique et des Caraïbes dans l'enseignement en Martinique depuis les réformes introduites avec le BO N°8 du 24 février 2000 ?
- Comment est-ce que les élèves évaluent l'apprentissage dans ces domaines à l'école ? Est-ce qu'ils sont familiarisés avec les événements, noms et dates relatifs à l'histoire de la Martinique et des Caraïbes ?
- Quelle place est-ce que les jeunes donnent à l'identité martiniquaise, à la langue et à la culture créole ?
- Comment est-ce que les enseignants jugent la situation actuelle de l'enseignement propre à l'histoire, à la culture et à l'environnement local depuis l'adaptation des programmes ?

Pour répondre à ces questions, des méthodes qualitatives et quantitatives ont été employées. Dans un premier temps, les étudiants en première année de licence à l'Université des Antilles ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire de 25 questions. Au total, 117 questionnaires ont été distribués et remplis, dont 107 ont pu être évalués. De plus, deux entretiens avec des professeurs d'histoire et de géographie dans deux collèges à Fort-de-France ont été mis en place.

La plupart des participants indiquent qu'ils se sentent de manière égale martiniquais*e et français*e (le plus souvent dans cet ordre). Le sentiment d'appartenance à l'identité martiniquaise est surtout justifié par le mode de vie, les coutumes, la langue ainsi que la

culture créole, qui est plus proche des jeunes martiniquais que la culture française européenne. L'identité française, par contre, est pour de nombreux étudiants une formalité. Plusieurs personnes interrogées mentionnent la nationalité française dans le cadre d'une meilleure reconnaissance au niveau international et des avantages économiques, comme la possibilité d'aller en Métropole pour y poursuivre des études. D'autres expliquent, de surcroît, qu'ils ne sont pas reconnus comme des citoyens français dans l'Hexagone et qu'ils constatent des différences entre les Français en Martinique et ceux en Métropole.

Contrairement aux anciennes générations, les jeunes Martiniquais.es se montrent plus fiers de la langue créole, qui perd de plus en plus le stigma d'une langue d'esclaves. En outre, les étudiants interrogés souhaitent une revalorisation du créole, ce qui leur permettrait une identification positive de leurs origines. À la question sur l'importance de l'enseignement du créole à l'école, 54% des étudiants répondent qu'ils l'estiment « souhaitable » et 24% le considèrent même « indispensable ». Pourtant, en réalité, moins d'un tiers des personnes interrogées a suivi des cours de créole à l'école, soit parce que cette langue n'était pas enseignée dans leur école, soit parce que d'autres cours à option semblaient plus utiles et intéressants aux élèves. Souvent c'est aussi par peur des parents, qui estiment que l'apprentissage du créole pourrait être défavorable pour le futur professionnel de leurs enfants.

Concernant l'enseignement de l'histoire de la Martinique, seulement 44% des participants voient l'école comme source principale pour apprendre l'essentiel sur l'histoire de leur pays. D'autres ressources importantes pour apprendre l'histoire de leur pays mentionnées par les jeunes Martiniquais, sont des « discussions en famille », des « musées » et les « médias ». En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la grande majorité des étudiants affirme que de bonnes connaissances sur la Martinique et les Caraïbes sont essentielles pour chaque Martiniquais*e. La plupart des sondés pensent qu'une place plus importante donnée à ces sujets serait souhaitable. De plus, les participants expliquent qu'ils auraient aimé apprendre plus sur leur environnement à l'école. Par conséquent, plus que la moitié des personnes interrogées ont choisi un cours à option, qui apporte des connaissances supplémentaires sur les Caraïbes à l'université. Malgré les adaptations avec le *BO N°8 du 24 février 2000*, une grande part des sondés indique que le mythe des Martiniquais descendant des ancêtres gaulois était enseigné pendant leur scolarité.

Les entretiens avec les professeurs d'histoire et de géographie ont montré que la réalisation des adaptations des programmes dépend souvent de la volonté de l'enseignant. Les manuels scolaires utilisés dans les DROM sont les mêmes que ceux utilisés en Métropole, malgré le fait qu'il existe un livre adapté à leur histoire, qui, en plus de l'histoire de France, propose des sujets complémentaires pour les DROM. Ce choix d'enseignement est donc surtout lié à la volonté des professeurs de faire ce travail supplémentaire.

Les enseignantes racontent qu'elles essaient de faire comprendre aux élèves les différents phénomènes et événements à partir des choses qu'ils connaissent déjà de leur environnement. Elles indiquent aussi que le créole est utilisé en cours, dans certains cas, pour garantir que les enfants ont bien compris le contenu. De plus, il sert de Lingua France pour faciliter la compréhension aux élèves venant des îles alentour qui ne maîtrisent pas encore suffisamment le français.

Conclusion

Ce travail a tenté de présenter de façon critique une étude à propos de la politique d'enseignement scolaire de la France concernant ses départements d'outre-mer. Il a été montré que la France est restée pendant longtemps accroché à sa politique assimilatoire et à son idéologie coloniale. Ainsi, le contenu de l'enseignement dans les départements d'outre-mer était adapté à ceux en Métropole avec la loi de départementalisation en 1946 et, par conséquent, une réflexion critique sur l'histoire et une prise en considération de l'environnement culturel et linguistique des anciennes colonies demeurait impossible.

Même si une décentralisation dans la politique française s'annonce à partir des années 80, les DROM ne sont pas concernés. C'est seulement dans les années 2000 que de nouvelles réformes sont introduites qui cherchent à compenser les retards et les inégalités sociales dans les départements d'outre-mer et qui prennent en compte les spécificités locales.

Compte tenu des recherches et des résultats de l'enquête avec les étudiants et les entretiens avec les professeurs d'histoire et de géographie, nous pouvons dire que la réalisation des adaptations du programme scolaire dans les DROM avec le *BO N°8 du 24 février 2000* est partiellement réussi. Les réponses des étudiants ont montré que les sujets essentiels étaient traités en classe chez la plupart des sondés. Cependant, ces résultats indiquent aussi que l'enseignement ne satisfait pas complètement les exigences des élèves martiniquais. Les

étudiants disent qu'ils auraient préféré apprendre davantage sur la Martinique et sur les Caraïbes durant leur scolarité et qu'une place plus importante pour ces sujets serait souhaitable à l'avenir. Les énoncés écrits des participants suggèrent que moins de la moitié des étudiants voit l'école comme une source principale d'apprentissage de l'histoire de leur pays. En plus, les ancêtres Gaulois, le symbole même de l'aliénation identitaire du peuple Martiniquais, était enseigné à l'école pour plus de 50% des sondés.

Bien que plusieurs réformes aient été introduites pour adapter l'enseignement aux Antilles à ses spécificités culturelles et locales ces dernières décennies, la mise en place de ces adaptations dépend essentiellement de la motivation et de la volonté du corps enseignant local. D'un point de vue légal, il n'y a plus d'obstacles juridiques qui interdiraient un enseignement adapté aux spécificités locales dans les DROM. En conséquence, c'est aussi la responsabilité des anciennes colonies de mettre en place ces réformes pour pouvoir en profiter.

La diversité ethnique, culturelle et linguistique est une réalité dans les départements d'outre-mer, ainsi qu'en Métropole. Or, il serait souhaitable que cette diversité se manifeste aussi dans l'enseignement national et dans le programme scolaire de la France.

Ce travail traite surtout la question de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les DROM, plus précisément dans les Antilles Françaises. Il ne tient pas compte des élèves originaires des DROM ou des anciennes colonies qui sont actuellement en formation en Métropole. C'est pourquoi il serait intéressant pour des futurs mémoires de thèse d'étudier la question sur l'enseignement de l'histoire coloniale française à l'école dans l'Hexagone.

Bibliografie:

Adélaïde-Merlande, Jaques 1994. *Histoire générale des Antilles et des Guyanes : Des Précolombiens à nos Jours*. Paris: Éditions caribéennes Éditions L'Harmattan.

Albers, Irene; Pagni, Andrea; Winter, Ulrich (Hrsg.). *Blicke auf Afrika nach 1900: Französische Moderne im Zeitalter des Kolonialismus*. Tübingen. Stauffenburg Verlag.

Académie Martinique. „Enseignement du créole à la rentrée 2013 Etablissements publics“. Online unter URL : https://www.ac-martinique.fr/fileadmin/documents/lvr/carte_creole_2013.pdf, 10.09.2017.

Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus, J. (Hrsg.). 1987. *Sociolinguistics/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Vol. 1*. Berlin/New York: de Gruyter.

Assmann, Jan. 2013. *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Verlag C.H. Beck.

Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.). 2014. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bernabé, Jean ; Chamoiseau, Patrick ; Confiant, Raphaël. 1993. *Eloge de la Créolité*. Paris: Gallimard.

Bhabha, Homi, K.. 2006. *The location of culture*. London: Routledge.

Buisson, Ferdinand. 1887. *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*. Hachette : Paris. 1264-1272. Online unter URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h>, 10.09.2017).

B. M. 2010. „ La Guyane et la Martinique refusent plus d'autonomie “ *Le Figaro*. Online unter URL : <http://www.lefigaro.fr/politique/2010/01/11/01002-20100111ARTFIG00318-rejet-d-une-autonomie-accrue-en-guyane-et-martinique-.php>, (10.09.2017).

Bruch, Caroline. 2013. *Albertine, la création de l'École Normale de la France au-delà des mers : Martinique 1870-1946*. Editions Persée : Aix-en-Provence.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février 2000. Online unter URL: www.education.gouv.fr/bo/2000/8/ensel.htm, (10.09.2017).

Césaire, Aimé. 1981. *Toussaint Louverture : La Révolution française et le problème colonial*. Paris : Présence Africaine.

Césaire, Aimée. 1956. *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris: Éds. Présence Africaine.

Cichon, Peter ; Czernilofsky, Barbara; Haslehner, Andrea (u.a.)(Hrsg.)1998/99. *Quo vadis Romania?* 12(13). Wien: Ed. Praesens.

Cichon, Peter; Backer, Melanie; Bouchentouf-Siagh, Zohra; (u.a.). 2011. *Quo vadis, Madinina? Eindrücke einer soziolinguistischen Forschungsreise nach Martinique* (27. Februar - 13. März) 2011. Wien.

Citron, Suzanne ; Guyonvarc'h, Christian ; Plasseraud, Yves. 1995. *Histoire de France - mythes et réalités : quelle place pour les peuples et les minorités? Quelle place pour l'Europe? Actes du colloque organisé par la Ligue de l'Enseignement, la Fédération des Amicales Laïques de Loire-Atlantique, le Groupement pour les Droits des Minorités (GDM) et les Presses Populaires de Bretagne ; Nantes, les 5 et 6 février 1994. Toulouse : Éditions Érès.*

Cottias, Myriam. 2007. „Esclavage, assimilation et dépendance“. In: *Les Cahiers du Centre de recherches historiques* 40, pp. 143-161. Online unter URL : <http://ccrh.revues.org/3394>, (10.09.2017).

Daniel, Justin. „Guyane et Martinique : Enjeux et défis de la collectivité unique“. *Informations sociales* 186. p. 98-107.

Decraene, Philippe. 2001. „Léopold Sedar Senghor et la Négritude“. In: *Les Colloques de L'A.D.E.L.F. 2013. Les écrivains de la négritude et de la Créolité: Actes du Troisième Colloque international francophone du Canton de Payrac (Lot). Sepeg International. Paris. 33-43.*

Dejean, Yves. 1983. „Diglossia revisited: French and Creole in Haiti“. *WORD* 34(3). 189-213. Online unter URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1983.11435744>, (10.09. 2017).

Dimier, Véronique. 2005 „De la France coloniale à l'outre-mer“. *Pouvoirs*. 113, p. 37-57.

Durpaire, Francois ; Toumson, Coline. 2010. „Pour une pédagogie des passerelles – l'enseignement de l'histoire et les élèves antillais en France hexagonale“. In : Société des Amis des archives et de la Recherche sur le Patrimoine culturel des Antilles (Hrsg.). 2013. *Enseigner l'histoire dans la Caraïbe des années 1880 au début du XXIe siècle*. CRDP de Martinique : Fort de France. 181-193.

Eickelpasch, Rolf ; Rademacher, Claudia. 2015. *Identität*. Unveränderte Auflage 2013. Ort: Transkript.

Élisabeth, Léo. 2010. „Un siècle d'enseignement de l'histoire à la Martinique des années 1880 aux années 1990“. In : Société des Amis des archives et de la Recherche sur le Patrimoine culturel des Antilles“ (Hrsg.). 2013. *Enseigner l'histoire dans la Caraïbe des années 1880 au début du XXIe siècle*. CRDP de Martinique : Fort de France. 57-64.

Erfurt, Jürgen. 2005. *Frankophonie: Sprache - Diskurs - Politik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

Eriksen, Thomas Hylland. 1993. *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Estel, Bernd. 2002. *Nation und nationale Identität: Versuch einer Rekonstruktion*. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden.

Ferguson, Charles, A. 1959. „Diglossia“. In: *WORD* 15. 325-340. Online unter URL: <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>, 10.09.2017.

Forest, Philippe. 1991. *Qu'est-ce qu'une nation? Littérature et identité nationale de 1871 à 1914. Texte intégral de Ernest Renan*. Paris: Pierre Bordas et fils.

Frantz, Fanon. 1971. *Peau noire, masques blancs*. Paris : Éditions du Seuil.

Gewecke, Frauke. 2007. *Die Karibik. Zur Geschichte, Politik und Kultur einer Region*. Frankfurt am Main: Vervuert.

Gilroy, Paul. 2004. *Between camps : nations, cultures and the allure of race*. London: Routledge.

Gozik, Nick, J.. 2012. „Teaching national and regional cultures : The role of teacher identities in Martinique“. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 42. 5-25. Online unter URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2011.622614>, (10.09.2017).

Glissant, Edouard. 1981. *Le discours antillais*. Paris: Édition du seuil.

Glissant, Edouard. 1996. *Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard.

Gugenberger, Eva; Saringen, Kathrin (Hrsg.). *Hybridität – Transkulturalität – Kreolisierung: Innovation und Wandel in Kultur, Sprache und Literatur Lateinamerikas*. Wien/Berlin: Lit Verlag.

Gugenberger, Eva. 2011. „Hybridität und Translingualität: lateinamerikanische Sprachen im Wandel“. In: Gugenberger, Eva; Saringen, Kathrin (Hrsg.). *Hybridität – Transkulturalität – Kreolisierung: Innovation und Wandel in Kultur, Sprache und Literatur Lateinamerikas*. Wien/Berlin: Lit Verlag. 11-50.

Halbwachs, Maurice. 1967. *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Hall, Stuart. 1994. *Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften 2*. Argument Verlag. Hamburg.

Hartl Gertraud, Redl Klaus. 2011. „Die politische Landschaft Martiniques – zwischen Autonomie und Assimilation“. In: Cichon, Peter: *Quo vadis, Madinina? Eindrücke einer soziolinguistischen Forschungsreise nach Martinique (27.Februar – 13.März 2011)*. Wien. S.33-40.

Hazaël-Massieux, Marie-Christine. 1999. *Les créoles: l'indispensable survie*. Paris: Éd. Entente.

Heuman, Gad. 2014: *The Caribbean: A Brief History*. (2nd ed). London: Bloomsbury.

Helfferich, Cornelia. 2014. „Leitfaden und Experteninterviews“. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Jacob, Rüdiger; Heinz, Andreas ; Décieux, Jean Philippe; Eirimbter, Willy, H.. 2013. *Umfrage : Einführung in die Methoden der Umfrageforschung*. (3rd.ed). München: Oldenbourg Verlag.

Janich, Nina; Thim-Mabrey (Hrsg.). 2003. *Sprachidentität: Identität durch Sprache*. Gunter Narr Verlag: Thübingen.

Jansen, Christian; Borggräfe, Henning. 2007. *Nation – Nationalität – Nationalismus*. Campus Verlag.

Jos, Emmanuelle. o. J. „Questions et Réponses concernant la Collectivité territoriale de Martinique“. Online unter URL: http://www2.univ-ag.fr/ctm/IMG/pdf/questions_et_reponses_concernant_la_collectivite_territoriale_de_martinique-3.pdf, (10.09.2017).

Jos, Joseph. 2003. *La Terre des Gens sans Terre: Petite Histoire de l'Ecole à la Martinique*. Paris: L'Harmattan.

Jurt, Joseph. 2004. „Die Konstruktion nationaler Identität in Frankreich und Deutschland“. In: Klaeger, Sabine; Müller, Markus, H. (Hrsg.). *Medien und kollektive Identitätsbildung: Ergebnisse des 3. Franko-Romanisten-Kongresses*. Aachen 26.-29. September 2002. Edition Praesens: Wien.

Klaeger, Sabine; Müller, Markus, H. (Hrsg.) *Medien und kollektive Identitätsbildung: Ergebnisse des 3. Franko-Romanisten-Kongresses, Aachen 26.-29. September 2002*. Edition Praesens: Wien.

Kolboom, Ingo; Kotschi, Thomas; Reichel, Edward (Hrsg.). *Handbuch Französisch: Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft für Studium, Lehre, Praxis*. (2. Ed). Erich Schmidt Verlag: Berlin.

Kremnitz, Georg. 1983. *Français et Créole: ce qu'en pensent les enseignants. Le conflit linguistique à la Martinique*. Helmut Buske Verlag : Hamburg.

Kremnitz, Georg (1987): „Diglossie/Polyglossie“. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus, J. (Hrsg.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Vol. 1*. Berlin/New York: de Gruyter, pp. 208-218.

Landi, Élisabeth. 2010. „Les enjeux actuels de l'enseignement de l'histoire dans la Caraïbe : mémoire, histoire, identité“. In : Société des Amis des archives et de la Recherche sur le Patrimoine culturel des Antilles (Hrsg.). 2013. *Enseigner l'histoire dans la Caraïbe des années 1880 au début du XXIe siècle*. CRDP de Martinique : Fort de France. 131-133.

Lavisse, Ernest. 1887. „Histoire“. In : Buisson Ferdinand. 1887. *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*. Hachette : Paris. 1264-1272. Online unter URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h>, (10.09.2017).

Legifrance (Le service public de la diffusion du droit). 1946. „Loi n° 46-451 du 19 mars 1946 tendant au classement comme départements français de la Guadeloupe, de la Martinique, de la Réunion et de la Guyane française“. In : JORF du 20 mars 1946 page 2294. Online unter URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000868445>, (10.09.2017).

Legifrance (Le service public de la diffusion du droit). 2000. „Loi n° 2000-1207 du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'outre-mer“ In : JORF n°0289 du 14 décembre 2000 page 19760 texte n° 1, modifié par Loi n°2007-224 du 21 février 2007 - art. 25 JORF 22 février 2007. Online unter URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000387814&dateTexte=20170604>, (10.09.2017).

Legifrance (Le service public de la diffusion du droit). 2001. „Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité“.

In: JORF n°0119 du 23 mai 2001 page 8175 texte n° 1. Online unter URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000405369&dateTexte=20170604>, (10.09.2017).

Legifrance (Le service public de la diffusion du droit). 2005. Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés In : JORF n°0046 du 24 février 2005 page 3128 texte n° 2. Online unter URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000444898&categorieLien=id>, (10.09.2017).

Lewis, Shireen, K.. 2006. *Race, Culture and Identity: Francophone West African and Caribbean Literature and Theory: From Négritude to Créolité*. Lexington Books. 2006.

Les Colloques de L'A.D.E.L.F.. 2013. *Les écrivains de la Négritude et de la Créolité: Actes du Troisième Colloque international francophone du Canton de Payrac (Lot)*. Sepeg International. Paris.

L'express. „Education prioritaire: RIP les ZEP, bonjour les REP!“. Online unter URL: http://www.lexpress.fr/education/votre-academie-se-situe-t-elle-en-reseau-d-education-prioritaire_1578387.html, (10.09.2017).

Le Figaro. „Grève générale : le précédent de 2009 aux Antilles“. Online unter: <http://www.lefigaro.fr/social/2017/03/26/20011-20170326ARTFIG00108-greve-generale-le-precedent-de-2009-aux-antilles.php>, (10.09.2017).

Le Monde. „Nicolas Sarkozy renonce à se rendre aux Antilles“. Online unter URL: http://www.lemonde.fr/societe/article/2005/12/07/nicolas-sarkozy-renonce-a-se-rendre-aux-antilles_718411_3224.html, (10.09.2017).

Marzagalli, Silvia; Grasset, Jean-Paul. 2009. *Comprendre la traite négrière atlantique*. Bordeaux: SCÉRÉN-CRDP d'Aquitaine.

Massot, Benjamin; Rowlett, Paul. 2013. „Le débat sur la diglossie en France: Aspects scientifiques et politiques“. *Journal of French Language Studies* 23(1). Cambridge: CUP. 1-16. Online unter URL: <https://doi.org/10.1017/S0959269512000336>, (10.09.2017).

„**Melanesien**“ auf Duden. Online unter URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Melanesien>, (10.09.2017).

Mencé, Cindy. 2010. „Les instituteurs et l'enseignants de l'histoire à la Martinique de 1881 à 1938“. In : Société des Amis des archives et de la Recherche sur le Patrimoine culturel des Antilles. (Hrsg.). 2013. *Enseigner l'histoire dans la Caraïbe des années 1880 au début du XXIe siècle*. CRDP de Martinique : Fort de France. 31-42.

Mesnard, Éric. 2010. „Quelques réflexions pour contribuer à l'enseignement de l'histoire de la traite transatlantique et de l'esclavage des Noirs dans les Colonies européennes.“ In : Société des Amis des archives et de la Recherche sur le Patrimoine culturel des Antilles. (Hrsg.). 2013. *Enseigner l'histoire dans la Caraïbe des années 1880 au début du XXIe siècle*. CRDP de Martinique : Fort de France. 195-204.

Ministère de l'éducation nationale. (o.J.) „Loi sur l'instruction primaire - Loi Guizot du 28 juin 1833“. Online unter URL: <http://www.education.gouv.fr/cid101161/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833.html&xtmc=rappel&xtnp=7&xtr=125>, (10.09.2017).

Moya-Pons, Frank. 2007. *History of the Caribbean: Plantations, trade, and war in the Atlantic world*. Princeton, NJ: Markus Wiener.

„**Mulatte**“ auf Duden. Online unter URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Mulatte>, (10.09.2017).

Nicolas, Armand. 2010. „L'histoire de la Martinique dans le système scolaire martiniquais“. In : Société des Amis des archives et de la Recherche sur le Patrimoine culturel des Antilles. (Hrsg.). 2013. *Enseigner l'histoire dans la Caraïbe des années 1880 au début du XXIe siècle*. CRDP de Martinique : Fort de France. 123-127.

Nicolas, Armand. 1997. *Histoire de la Martinique. Tome 1. Des Arawak à 1848*. Paris: L'Harmattan.

Nicolas, Armand. 1996. *Histoire de la Martinique. Tome 2. De 1848 à 1939*. Paris : L'Harmattan.

Nicolas, Armand. 1998. *Histoire de la Martinique. Tome 3. De 1939 à 1971*. Paris : L'Harmattan.

Omar, Sidi M. 2009. „Rethinking Identity from a Post-Colonial Perspective“. In: Schröttner, Barbara; Hofer, Christian. *Education, Identity, Globalization: Bildung, Identität, Globalisierung*. Graz: Leykam Verlag.

Oppenrieder, Wilhelm; Thurmair, Maria. 2003. „Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit“. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey (Hrsg.). *Sprachidentität: Identität durch Sprache*. Gunter Narr Verlag: Tübingen. 39-60.

Pagni, Andrea. 2002. „Nérophilie und Négritude aus karibischer Sicht: Alejo Carpentier, Jacques Stéphen Alexis und Édouard Glissant“. In: Albers, Irene; Pagni, Andrea; Winter, Ulrich (Hrsg.) *Blicke auf Afrika nach 1900: Französische Moderne im Zeitalter des Kolonialismus*. Tübingen: Staufenburg Verlag. 241-254.

Pausch, Marion. 1996. *Rückbesinnung – Selbsterfahrung – Inbesitznahme: Antillanische Identität im Spannungsfeld von Négritude, Antillanité und Créolité*. IKO: Frankfurt am Main.

Picht, Robert. 2008. „Kulturpolitik und Bildungswesen in Frankreich“. In: Kolboom, Ingo; Kotschi, Thomas; Reichel, Edward (Hrsg.). *Handbuch Französisch: Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft für Studium, Lehre, Praxis*. (2. Ed). Erich Schmidt Verlag: Berlin. 594-601.

Régent, Frédéric. 2007. *La France et ses esclaves: De la colonisation aux abolitions, 1620-1848*. Paris : Grasset.

Renan, Ernest. 1991. „Qu'est ce qu'une nation? Conférence prononcée le 11 mars 1882 à la Sorbonne“. In: Forest, Philippe. *Qu'est-ce qu'une nation? Littérature et identité nationale de 1871 à 1914. Texte intégral de Ernest Renan*. Paris: Pierre Bordas et fils. 12-48.

Reutner, Ursula. 2005. *Sprache und Identität einer postkolonialen Gesellschaft im Zeitalter der Globalisierung. Eine Studie zu den französischen Antillen Guadeloupe und Martinique*. Hamburg: Helmut Buske.

Röttgers, Kurt. 2016. *Identität als Ereignis: Zur Neufindung eines Begriffs*. Berlin: Walter de Gruyter.

Schirmer, Dominique. 2009. *Empirische Methoden der Sozialforschung*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.

Schnepel, Ellen, M.. 2004. *In Search of a National Identity: Creole and Politics in Guadeloupe*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Schröttner, Barbara; Hofer, Christian. 2009. *Education, Identity, Globalization: Bildung, Identität, Globalisierung*. Graz: Leykam Verlag.

Sheringham, Olivia. 2016. "Markers of identity in Martinique: being French, black, Creole". *Ethnic and Racial Studies* 39(2), 243–262.

Société des Amis des archives et de la Recherche sur le Patrimoine culturel des Antilles. (Hrsg.). 2013. *Enseigner l'histoire dans la Caraïbe des années 1880 au début du XXIe siècle*. CRDP de Martinique: Fort de France.

Vormann, Boris. 2012. *Zwischen Alter und Neuer Welt: Nationenbildung im transatlantischen Raum*. Synchron Publishers GmbH: Heidelberg.

Wildgen, Quirin. 2010. *Aimé Césaire zwischen Poesie und Politik: Identität und Gesellschaft auf Martinique*. Frankfurt am Main: Lang.

Wodak, Ruth; De Cillia, Rudolf; Reisigl, Martin, Liebhart, Karin; Hofstätter, Klaus; Kargl, Maria. 1998. *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zacharie, Lorian. 2010. „La mémoire de Victor Schoelcher à la Martinique ou Histoire d'un mythe républicain.“ In : Société des Amis des archives et de la Recherche sur le Patrimoine culturel des Antilles. (Hrsg.). 2013. *Enseigner l'histoire dans la Caraïbe des années 1880 au début du XXIe siècle*. CRDP de Martinique : Fort de France. 139-148.

Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse Frage 16.....	65
Tabelle 2: Ergebnisse Frage 17.....	65
Tabelle 3: Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février 2000;.....	111
Tabelle 4: François- Auguste Biard : L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848.....	121

Appendix

Abstract in deutscher Sprache

Keywords: Martinique, Identität, Landeskundeunterricht, Frankreich, Kreolsprachen, Schulpolitik, Französische Überseegebiete

Die vorliegende Arbeit präsentiert eine kritische Auseinandersetzung mit der französischen Schul- und Kulturpolitik hinsichtlich seiner *départements d'outre-mer*. Nachdem Frankreich lange an einer Assimilationspolitik festhielt, wurden mit der Einführung des *Bulletin National N°8 du 24 février* im Jahr 2000 die Lehrpläne des Geschichts- und Geographieunterrichts in den französischen DROM erstmals an die lokalen Gegebenheiten angepasst. Am Beispiel Martinique wird untersucht, inwiefern die Umsetzung dieser Reformen gelungen ist und inwieweit der Landeskundeunterricht auf den französischen Antillen den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht wird. Zu diesem Zweck wurde eine schriftliche Befragung mit Studierenden der Université des Antilles am Standort Schoelcher auf Martinique durchgeführt. Zudem wurden Interviews mit Geschichts- und Geographielehrer*innen vor Ort abgehalten, um die professionelle Sichtweise der Lehrenden einzubeziehen. Alle Ergebnisse dieser empirischen Studie, sowie ihre Implikationen werden in der Arbeit dargestellt und diskutiert.

Abstract in English

Keywords: Martinique, identity, history teaching, France, creole, education policy, French overseas departments

This paper is concerned with the French culture and education policy and addresses the issue of culturally specific history and geography teaching in the French overseas departments. It was only in 2000 that France adapted its national curriculum for history and geography teaching to the specific conditions in its former colonies with the *Bulletin National N°8 du 24 février*. By discussing the example of Martinique, this paper aims to examine how successfully this reform has been put into practice and tries to determine whether culturally specific history and geography teaching is an educational fact in the French overseas departments. Therefore, an empirical study was conducted. It includes a written questionnaire carried out with students from the University of the Antilles, as well as interviews with Martinican history and geography teachers. All the insights gained of this survey and their implications will be discussed in this paper.

Fragebogen

Chers camarades,
originnaire d'Autriche, je suis actuellement étudiante à l'université de Schœlcher. Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je réalise un entretien sur l'enseignement de l'histoire en Martinique et c'est pourquoi je vous serais très reconnaissante de bien vouloir remplir le questionnaire suivant. Merci de répondre aux questions de façon **complète, sérieuse et honnête**. Les résultats resteront bien sûr anonymes et ne seront utilisés que dans le cadre de mon mémoire. Je vous remercie du temps que vous m'accordez et de votre participation ! ☺

Doris Maier

1. Avez-vous déjà voyagé en dehors de la Martinique ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, où ?

- ☐ Caraïbes
- ☐ Europe
- ☐ Caraïbes et Europe
- ☐ Amérique
- ☐ Afrique
- ☐ Asie
- ☐ Plusieurs continents

2. Vous vous sentez

- ☐ Seulement français
- ☐ Seulement martiniquais
- ☐ D'abord français puis martiniquais
- ☐ D'abord martiniquais puis français
- ☐ Les deux : martiniquais et français

Veillez développer votre réponse:

3. J'ai appris l'essentiel de l'histoire de la Martinique (seulement une réponse) :

- ☐ À l'école
- ☐ Par des discussions en famille
- ☐ À l'Université
- ☐ En débattant avec des amis
- ☐ Dans les musées
- ☐ Via les médias
- ☐ Autre :.....

4. Un bon apprentissage sur l'histoire de la Martinique est selon vous

- ☐ Indispensable
- ☐ Souhaitable
- ☐ Secondaire
- ☐ Inutile

5. Quand vous vous souvenez de votre cours d'histoire à l'école, auriez-vous souhaité en apprendre : (une seule réponse)

- ☐ Plus sur l'histoire de la France
- ☐ Plus sur l'histoire de la Martinique
- ☐ Plus sur l'histoire de la Caraïbe en général
- ☐ Plus sur l'histoire de la Caraïbe et moins sur l'histoire de la France
- ☐ Plus sur l'histoire de la France et moins sur l'histoire de la Caraïbe
- ☐ Je suis content(e) avec l'enseignement de l'histoire que j'ai reçu

6. Avez-vous étudié la langue Créole à l'école?

- | | | |
|------------------|------------------------------|------------------------------|
| Avant le collège | ☐ Oui | ☐ Non |
| Au collège | ☐ Oui | ☐ Non |
| Au lycée | ☐ Oui | ☐ Non |

7. Lors de votre cours à l'école, les professeurs ont

- ☐ Toujours enseigné en créole
- ☐ Souvent enseigné en créole
- ☐ Rarement utilisé le créole dans l'enseignement
- ☐ Jamais utilisé le créole

8. Un apprentissage du Créole à l'école est selon vous

- ☐ Indispensable
- ☐ Souhaitable
- ☐ Secondaire
- ☐ Inutile

Veuillez développer votre réponse:

9. Avez-vous reçu un enseignement sur les Arawak et les Caraïbes à l'école?

Avant le collège ☐ Oui ☐ Non

Au collège ☐ Oui ☐ Non

Au lycée ☐ Oui ☐ Non

10. Avez-vous reçu un enseignement sur la colonisation à l'école?

Avant le collège ☐ Oui ☐ Non

Au collège ☐ Oui ☐ Non

Au lycée ☐ Oui ☐ Non

11. Avez-vous reçu un enseignement sur l'esclavage et la traite négrière à l'école?

Avant le collège ☐ Oui ☐ Non

Au collège ☐ Oui ☐ Non

Au lycée ☐ Oui ☐ Non

12. Si vous avez répondu par un oui à une ou plusieurs des questions 9 à 11 dans quelles disciplines avez-vous abordé ces sujets ?

☐ Langues vivantes

☐ Français

☐ Histoire/Géographie

☐ Sciences

☐ Autre :

13. Une place plus importante donnée à l'enseignement de l'histoire de la Martinique, est-elle souhaitable?

☐ Oui

☐ Non

☐ Je ne sais pas

14. Une place plus importante donnée à l'enseignement sur la Caraïbe, est-elle souhaitable ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Je ne sais pas

15. Le thème „Nos ancêtres, les Gaulois“, a-t-il fait partie dans votre cursus à l'école?

Avant le collège ☐ Oui ☐ Non

Au collège ☐ Oui ☐ Non

Au lycée ☐ Oui ☐ Non

16. Lors de votre cours d'histoire-géographie au lycée, avez- vous abordé les thèmes suivants ?

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| Les sociétés coloniales | ☐ Oui | ☐ Non |
| Les crises de la décolonisation | ☐ Oui | ☐ Non |
| Les problèmes actuels des anciennes colonies | ☐ Oui | ☐ Non |
| Les problèmes actuels des pays et territoires français d'outre-mer | ☐ Oui | ☐ Non |
| Les îles de la Caraïbe | ☐ Oui | ☐ Non |

17. Lors de votre cours d'histoire à l'école avez-vous parlé des sujets suivants ?

- | | | | |
|--|--|--|------------------------------|
| Aimé Césaire | ☐ Oui, au collège | ☐ Oui, au lycée | ☐ Non |
| Victor Schœlcher | ☐ Oui, au collège | ☐ Oui, au lycée | ☐ Non |
| Les pays et territoires français d'outre-mer | ☐ Oui, au collège | ☐ Oui, au lycée | ☐ Non |
| Haïti | ☐ Oui, au collège | ☐ Oui, au lycée | ☐ Non |
| Cyrille Bissette | ☐ Oui, au collège | ☐ Oui, au lycée | ☐ Non |

18. A l'université, avez-vous choisi des cours à option qui vous apportent une connaissance supplémentaire de la Martinique ou de la Caraïbe ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

19. Si oui, quelle a été votre motivation pour participer à ce(s) cours ?

Titre du/des cours au(x)quel vous participez/avez participé :

20. La colonisation évoque pour vous des images

- ☐ Positives
- ☐ Plutôt positives
- ☐ Positives et négatives
- ☐ Plutôt négatives
- ☐ Négatives
- ☐ Très négatives
- ☐ Pas de réponse

21. Construire l'avenir, pour les anciennes colonies implique de :

- ☐ Connaître son passé
- ☐ Demander une reconnaissance officielle de ce passé
- ☐ Demander une réparation économique

22. Qu'évoque la loi Taubira pour vous?

23. Quelle était, selon vous, la taille de l'Empire colonial français en 1939 ?

- ☐ 12 000 000 km²
- ☐ 1 200 000 km²
- ☐ 600 000 km²
- ☐ 600 000 000 km²

24. En quelle année la Martinique accède-t-elle au statut de DOM ?

- ☐ 1848
- ☐ 1919
- ☐ 1946
- ☐ 1960
- ☐ Je ne sais pas

25. Haïti a déclaré son indépendance en

- ☐ 1848
- ☐ 1804
- ☐ 1789
- ☐ 1809
- ☐ Je ne sais pas

Sexe: M ☐ F ☐

Age:

Filière d'étude:..... L1 ☐ L2 ☐ L3

Remarques supplémentaires :

Interviewleitfaden

Sujet	Questions clés	Questions éventuelles
Introduction: Biographie professionnelle	Avez-vous enseigné en dehors de la Martinique ?	Si oui, où ? Pour combien de temps ? Depuis combien de temps avez-vous enseigné en Martinique ?
L'enseignement en Martinique	Est-ce que vous pensez que l'enseignement de l'Histoire et de Géographie en Martinique doit différer de celui en Métropole?	Pourquoi ? Pourquoi pas ? De quelle manière diffèrent les besoins des élèves martiniquais par rapport aux élèves en Métropole?
L'adaptation des programmes	Est-ce qu'un changement dans l'enseignement de l'histoire en Martinique s'est manifesté depuis l'adaptation des programmes scolaires avec la loi d'orientation pour l'outre-mer de 2000 ?	De quelle manière ?
	Dans les décennies précédentes, l'enseignement de „Nos ancêtres les Gaulois “ faisait partie du programme scolaire, est-ce que vous remarquez aujourd'hui toujours un malaise à propos de l'histoire de l'esclavage ?	
La formation	Après l'adaptation des programmes scolaires en 2000, avez-vous reçu une formation spécifique pour enseigner les contenus ajoutés dans les nouveaux programmes ?	
	Est-ce qu'il y a des formations continues consacrées aux particularités relatives à l'enseignement (d'histoire et géographie) en Martinique/outre-mer ?	(par ex. à l'Académie de la Martinique ?)

Les Ressources	Existe-il suffisamment de ressources pour enseigner des sujets relatifs à l'histoire de la Martinique ?	Par ex. sur les Arawaks, les Caraïbes, la colonisation Est-ce qu'il existe des manuels scolaires (différents de ceux de la Métropole) pour enseigner l'histoire en outre-mer ?
La pédagogie	Est-ce que vous utilisez une pédagogie différente de celle pratiquée en Métropole?	Comment est-ce que vous traitez des sujets comme la soi-disant „ découverte “ de la Martinique, la traite négrière, l'esclavage et l'abolition de l'esclavage (Schœlcher) ? Est-ce que vous constatez un intérêt particulier des élèves pour ces sujets ? S'il y en a – quelles sont selon votre expérience personnelle, les particularités (et difficultés) rencontrées par les enseignants d'histoire (et de géographie) en Martinique ?
Le Futur de l'enseignement	Est-ce qu'il y a encore des changements qui seraient souhaitables pour le futur de l'enseignement de l'histoire en Martinique ?	Si oui, lesquels ?

Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février 2000

COLLÈGE

	GUADELOUPE - GUYANE - MARTINIQUE	RÉUNION
Sixième Histoire	Introduction : La préhistoire ; le cas américain (5 à 6 heures). Le peuplement, la révolution néolithique. L'exemple de l'espace caribéen. Le problème de l'écriture. Les trois heures nécessaires sont prises sur le temps consacré à l'Égypte et à la Grèce.	Sans changement
Géographie	Le programme est un programme de géographie générale. Il ne nécessite donc pas d'aménagements spécifiques. Cependant il est conseillé de choisir des exemples dans les espaces locaux et régionaux (volcanisme, cyclones...). Deux exemples de paysages locaux et régionaux peuvent être substitués aux prescriptions des programmes.	
Cinquième Histoire	Pour développer davantage la découverte du nouveau monde (partie III, 2.) et introduire une étude précise des empires amérindiens et de l'installation des empires coloniaux, on consacre 15 à 17 heures à la partie III du programme (naissance des Temps modernes). Le temps nécessaire est pris sur la 1ère et la 2ème partie.	- Dans l'étude du monde musulman (I, 2.), on évoque la diffusion de l'Islam dans l'océan Indien. - Dans l'étude de l'Europe à la découverte du monde (III.2.), on présente la découverte des Mascareignes par les navigateurs arabes puis occidentaux.
Géographie	Dans la partie III (l'Amérique) on ajoute une étude de l'espace caribéen, y compris le Venezuela et les Guyanes. On consacre à cette partie 14 à 16 heures Le temps nécessaire sera pris sur celui consacré aux parties I et II.	- Dans la partie I (l'Afrique), on ajoute une étude de trois États du sud-ouest de l'océan Indien (République sud-africaine, Madagascar, Maurice). On consacre à cette partie 14 à 16 heures. Le temps nécessaire est pris sur la partie III du programme (l'Amérique). - Dans la partie II (l'Asie), on met en évidence l'apport des populations et des cultures de l'Union indienne et de la Chine à la société réunionnaise.
Quatrième Histoire	- Dans la partie I (les XVII ^e et XVIII ^e siècles), on ajoute un développement sur les îles à sucre et la traite au XVIII ^e siècle. - Dans la partie II (la période révolutionnaire), on évoque l'impact de la Révolution et de l'Empire aux Antilles et en Guyane. - Dans la partie III (l'Europe et son expansion au XIX ^e siècle), on ajoute une étude de l'économie et de la société coloniales en insistant sur l'esclavage et son abolition.	- Dans la partie I (le XVII ^e et XVIII ^e siècles), on présente Bourbon au temps de la Monarchie. - Dans la partie II (la période révolutionnaire), on étudie l'impact de la Révolution et de l'Empire aux Mascareignes. - Dans la partie III (l'Europe et son expansion au XIX ^e siècle), on ajoute une étude de l'économie et de la société coloniales en insistant sur l'esclavage et son abolition.
Géographie	- Dans la partie III, 3. (les grands ensembles régionaux), on consacre une étude spécifique à la géographie des départements d'outre-mer.	

Troisième Histoire et géographie	- Dans la partie IV (la France), on ajoute une étude de l'évolution des Antilles, de la Guyane ou de la Réunion de 1914 à nos jours : place dans l'Empire colonial, rôle dans les guerres mondiales, évolution du statut, problèmes de développement (économie et société). - L'allègement nécessaire porte sur le Japon (III, 2.).
--	--

LYCÉE : SÉRIES GÉNÉRALES

GUADELOUPE - GUYANE - MARTINIQUE - RÉUNION	
Seconde Histoire	- On substitue à l'une des quatre premières parties du programme l'étude d'un moment historique spécifique : compagnies des Indes, traite, économie de plantation dans l'espace caribéen ou à la Réunion au XVIII^e siècle. - Cette étude permet de mettre en perspective les abolitions de l'esclavage (1794 et 1848).
Géographie	Le programme est un programme de géographie générale. Il ne nécessite donc pas d'aménagements spécifiques. Cependant il est conseillé de choisir des exemples dans les espaces locaux et régionaux (volcanisme, cyclones, paysages...).
Première Histoire	Dans la partie I,1. (les transformations économiques et sociales...), on prend des exemples de ces transformations à la Martinique, la Guadeloupe, en Guyane ou à la Réunion. Dans la partie I, 2. (l'Europe et le monde), on insiste sur la présence des puissances européennes dans les Caraïbes et en Amérique latine ou dans les îles du sud-ouest de l'océan Indien et en Afrique australe. Dans la partie III,1. (la Première Guerre mondiale), on insiste sur le rôle de l'Empire colonial français dans la guerre.
Géographie	Comme cela est prévu dans le programme, on accorde toute leur importance aux DOM-TOM (I, 3.) et on étudie la région où vivent les élèves (III, 2.)
Terminale Histoire	- Dans la partie I (la Seconde Guerre mondiale), on étudie la place de l'Empire colonial français dans la guerre et la vie intérieure de la Martinique, de la Guadeloupe, de la Guyane ou de la Réunion de 1940 à 1945. - Dans la partie III (la France depuis 1945), on étudie l'évolution politique, économique sociale et culturelle de la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane ou la Réunion depuis 1945.
Géographie	Sans changement

Tabelle 3: Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°8 du 24 février 2000;

Quelle: <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/8/ensel.htm>; (29.07.2017)

Transcription Interview A

- 1 I : Bonjour, merci beaucoup de votre temps. Donc, je commence avec la première question.
2 Vous êtes enseignante de l'histoire et de géographie? #00:00:11-8#
- 3 A: Bonjour, j'enseigne effectivement l'histoire, la géographie et l'éducation morale et civique.
4 #00:00:21-8#
- 5 I: Et vous êtes enseignante depuis quand ? #00:00:24-9#
- 6 A: Donc, j'ai eu mon concours en 2012, eh donc, ça fait presque trois ans, trois ans et demi,
7 maintenant, que j'enseigne. #00:00:35-6#
- 8 I: Avez-vous suivi vos études ici en Martinique ? #00:00:44-1#
- 9 A: Oui, alors, après mon bac économique et social, donc, j'ai fait mes études sur le campus de
10 Schœlcher. J'ai une licence en géographie, donc j'ai fait trois ans de géographie, puis je suis
11 allée à l'ESPE, passer le concours du Capes pour devenir enseignante de l'histoire et de
12 géographie, hm, donc, j'ai eu mon concours en 2012. #00:01:12-6#
- 13 I: D'accord. Et avez-vous aussi enseigné en dehors de la Martinique ? #00:01:07-1#
- 14 A: Non, jamais. #00:01:07-1#
- 15 I: Est-ce que vous pensez que l'enseignement de l'Histoire et de Géographie en Martinique
16 doit différer de celui en Métropole? De quelle manière différent les besoins des élèves
17 martiniquais par rapport aux élèves en Métropole? #00:01:22-7#
- 18 A: Oui et non. Donc, je m'explique...non, tout d'abord, parce que si on fait partie de l'Etat
19 Français, et on est fonctionné(?) donc, c'est tout à fait normal, qu'on doive suivre le
20 programme de la France, moi je dirais, donc, dans un première temps - non. Par contre, je
21 pourrais dire oui aussi, parce que notre territoire a une certaine spécificité en fait, qui
22 nécessite une adaptation, justement. Et même s'il y a (.) si c'est bien, qu'on reste (..) je dirais,
23 qu'on suive le programme français, pour que nos élevés ont le même niveau aussi que les
24 autres français, qui sont là-bas, ils sont peut-être un jour confrontés, au départ, pour aller
25 faire leurs études là-bas, donc, c'est nécessaire qu'ils aient le même niveau que les autres,
26 mais pas qu'ils apprennent la même chose, mais adapter justement certaines spécificités,
27 comme l'environnement, la culture et l'histoire de notre territoire. #00:02:30-9#
- 28 I: Est-ce qu'un changement dans l'enseignement de l'histoire en Martinique s'est manifesté
29 depuis l'adaptation des programmes scolaires avec la loi d'orientation pour l'outre-mer de
30 2000 ? #00:02:41-1#
- 31 A: Moi je dirais oui et non aussi, en fait. Je dirais surtout non d'abord, parce je pense que le
32 changement dépend toujours de l'enseignant. Ça veut dire qu'il faut que cet enseignant désire
33 justement d'adapter ce qu'il faut adapter, le programme aux spécificités locales et culturelles
34 des élevés. S'il n'en a pas envie, il n'y aura pas de changement #00:03:06-8#
- 35 I: Après l'adaptation des programmes scolaires en 2000, avez-vous reçu une formation
36 spécifique pour enseigner les contenus ajoutés dans les nouveaux programmes ? #00:03:08-
37 2#

38 A: Absolument pas. Je n'ai reçu aucune formation. Lorsque j'ai eu mon concours en 2012,
39 l'année d'avant j'avais fait par contre un mémoire justement sur l'adaptation du programme
40 en histoire et géographie aux Antilles et à la Guyane - est-ce que c'est une réalité ou pas ?
41 Mais c'est plus un désir de ma part, en fait. Moi, j'aurais jamais pu enseigner là-bas, parce que,
42 justement, moi j'ai toujours voulu enseigner l'histoire et la géographie pour pouvoir adapter,
43 ce que je faisais justement aux spécificités locales de mes élèves. Donc, eh, je me forme moi-
44 même, je cherche mes documents moi-même, et il y a des ouvrages aussi, qui sont très riches
45 et très intéressantes, qui sont disponible, mais en fait, voilà, c'est encore la volonté de
46 l'enseignant, savoir ce qu'il veut faire, ce qu'il peut faire ou pas. #00:04:09-4#

47 I: Est-ce qu'il y a des formations continues consacrées aux particularités relatives à
48 l'enseignement de l'histoire et de la géographie en Martinique et en outre-mer ? #00:04:12-
49 1#

50 A: Le plan de formation académique propose quelque chose chaque année, mais (.) il me
51 semble que je l'avais suivie une fois, mais je l'ai pas trouvé assez intéressant que ça en fait. Il
52 n'y pas vraiment grande chose, des colloques ou des expositions sur certaines thèmes (.) mais
53 il manque encore de quelque chose bien concret. #00:04:51-8#

54 I: Existe-il suffisamment de ressources pour enseigner des sujets relatifs à l'histoire de la
55 Martinique ? #00:04:53-5#

56 A: Oui, il en existe assez, il y a des liens, des manuels en fait, qui étaient fait par l'ancien IPR,
57 l'histoire et la géographie de la Martinique, c'est très intéressant, parce qu'il, (.) pour chaque
58 classe, de la 6ème à la 3ème, ils proposent déjà, en fait, les documents et les questionnaires
59 qui permettent d'adapter le programme national aux spécificités locales. Ça, c'est un ouvrage,
60 qui est très intéressant, donc, il y a bien sûr aussi des nombreux musées, des ressources sur
61 internet, donc, il y a beaucoup des choses qui sont faites, mais là encore ça dépend de
62 l'enseignant. Il y en a, qui aiment bien avoir l'ouvrage déjà tout fait, juste (..) avoir à
63 photocopier et à donner aux enfants. Il y en a, il y en a, qui n'aiment pas justement faire ce
64 travail de recherche et de questionnement, ça dépend vraiment de l'enseignant, s'il est
65 capable de faire cet adaptations. #00:06:10-7#

66 I: L'ouvrage, dont vous avez parlé était fait exprès pour le collège ? #00:06:14-8#

67 A : Oui. À la suite de l'interview, je vais chercher l'ouvrage, peut être que ma collègue en a une
68 (...) #00:06:29-3#

69 I: Comment est-ce que vous traitez des sujets comme la soi-disant découverte de la
70 Martinique, la traite négrière, l'esclavage et l'abolition de l'esclavage ? #00:07:48-9#

71 A: Par exemple, la découverte de la Martinique, je le fait en, c'est pour une classe de, c'est la
72 classe de 5^{ème}, en fait. Donc, justement, dans un ouvrage, il y a des documents qui sont
73 proposés, et on travaille avec peut-être deux documents et avec des questionnements, et puis
74 on (.) je l'intègre en fait (.) c'est à dire, c'est dans le programme sur les grandes découvertes
75 européens et je vais juste faire une sous-partie du chapitre sur, justement, la découverte de
76 la Martinique et des Antilles. Des documents comment justement eh (.), les Européens sont
77 arrivés, comment ils sont, aussi, il se sont adaptés difficilement ici au climat local et c'est tout,
78 je fais une [...?] pas vraiment extraordinaire. Par contre, c'est moi, je préfère plus par contre.
79 C'est vrai, très souvent on reste dans la classe pour ce travail, je travaille avec des documents,

80 des questions, mais c'est vrai que ce serait intéressant peut-être que j'auge les amener
81 justement voir un musée, voilà, parler leur de la découverte. #00:09:24-3#

82 I: Comment est-ce que vous traitez l'abolition de l'esclavage et Victor Schœlcher ? #00:09:36-
83 6#

84 A: Bah alors, là, c'est la première fois que je fais des quatrièmes, et donc, là cette année, j'ai
85 eu (..), cette année j'ai des quatrièmes, c'est justement en quatrième où on va voir le sujet de
86 l'abolition de l'esclavage. Bonne question en fait, hm, je pense que je vais le faire avec des
87 documents, je l'intègre (.) dans mon programme, il ne s'agit pas de, de faire quelque chose à
88 part, en fait, mais c'est plutôt vraiment l'intégrer dans le programme, de faire par exemple
89 [sonnerie des cloches] on a vu ah, la Révolution Française, donc, effectivement, je vais faire
90 en ce chapitre, dans la Révolution Française, je l'intègre mille neuf cent quarante-huit
91 [supposition que l'enseignante voulait dire 1848, l'année de l'abolition de l'esclavage en
92 Martinique], mais je ne ferai pas vraiment des choses spéciales à part. Comment je vais
93 l'aborder ? Surement, hm, avec des documents, il y a une petite questionnaire, avec (I: mhm)
94 avec des (?) qui sont (?), mhm, je pense que je vais le faire avec des documents, ouais (...)
95 #00:12:27-3#

96 I: Mais est-ce que vous pensez que vous l'enseignez d'une perspective différente de quelqu'un
97 grandi en Métropole? Par exemple, allez-vous dire que ce n'était que Schœlcher qui a
98 provoqué l'abolition de l'esclavage ? #00:12:46-9#

99 A: J'ai pensé à ce problème dernièrement, c'est qui aux (...?) officiel, mais je ne prendrai pas
100 de partie, nulle part, par contre, je leur raconte peut-être des petites anecdotes, pourquoi par
101 exemple la stat(ue) de Joséphine n'a pas de tête en Martinique. Elle n'a pas de tête sur la place
102 de la Savane, je crois qu'on a dû la couper la tête trois fois, les trois fois, on a dû la remettre
103 trois fois, et trois fois la tête était coupée. J'aurais (.) je vais, je raconterais des petites
104 anecdotes mais je ne prendrai pas de partie. Après, par exemple cette année, j'ai prévu de
105 faire une journée sportive et culturelle autour de l'abolition de l'esclavage. On ira visiter le
106 musée de la Canne, aux Trois-Îlets, donc, il y a des (.) il y a dans ce musée un moment où, où
107 on peut voir des différents tableaux sur, sur la vie des esclaves et dans cette même journée,
108 en fait, ils vont visiter également la mangrove des Trois-Îlets, et ils vont prendre des
109 questionnaires, ils ont des choses à chercher dans la mangrove, ils vont en kayak, on va rien
110 (..) ah (.) ce n'est pas, c'est un peu de changer la formule de cette (.) eh (.) du, de la
111 traditionnelle commémoration de l'abolition de l'esclavage. On va effectivement, juste,
112 effectivement voir un (.) un point (.) un point de l'histoire martiniquaise, même de façon
113 ludique et sportive et (...?) #00:14:02-8#

114 I: Est-ce que vous constatez un intérêt particulier des élèves pour les sujets concernant la
115 Martinique et la Caraïbe? #00:14:17-3#

116 A: Oui, ils sont très intéressés, ça veut dire, qu'ils (..) c'est quelque chose qu'ils comprennent
117 mie(ux), plus facilement parce que ça (..) pour revenir à la question de (?) peut-être que, je ne
118 sais pas pour, je ne sais pas pour (.) je verrai comment je vais aborder ce chapitre, mais peut-
119 être que je vais seulement, je vais peut-être utiliser des documents, voir des films, faire une
120 visite dans un musée (..) ils sont, sont plus intéress(ants?), ils comprennent mieux, eh, tu sais,
121 il y a un exemple célèbre en fait, essay d'expliquer aux enfants le, eh, la crue du Nil, par
122 exemple en sixième, si je leur ait expliqué ça en Martinique, ils ne vont pas comprendre
123 forcément. Lorsque je leur dis, la crue du Nil, c'est la même chose quand eh (.) les arbres sur

124 la rivière de Lamentin sort de son lit et qu'il y a des inondations, ils vont comprendre [I: ouais]
125 ah oui, Madame ! C'est ça ! Alors. #00:15:18-8#

126 I: Eh, dans les décennies précédentes, l'enseignement de nos ancêtres, les Gaulois faisait
127 partie du programme scolaire, est-ce que vous remarquez aujourd'hui toujours un malaise à
128 propos de l'histoire de l'esclavage ? #00:15:54-3#

129 A: Oui et non, oui et non. Eh, je considère qu'il y a un malaise (..) dans le sens qu'on (.) eh (.)
130 effectivement, mais ça peut gérer (...) eh (..) quand on parle de (.) de l'aspect positive de la
131 colonisation, je n'étais pas forcément d'accord avec cela. Mais est-ce qu'il y a un malaise, dans
132 le sens eh (..) sur (.) eh (.) c'est dommage, il n'y a pas eu une loi, une adaptation pour qu'on
133 puisse vraiment apprendre à nos élèves, à nos enfants eh (..) l'histoire de leur pays, alors que
134 c'est quelque chose qu'il devrait se faire naturellement. Je ne sais pas si vous avez déjà peut-
135 être, je ne sais pas dans quelle question vous l'avez prévue, mais moi je pense que l'adaptation
136 des programmes, ça devrait se faire naturellement, par exemple (.) eh (..) quand on parle de
137 l'abolition de l'esclavage, il y a de (.) de (.) des sujets un peu forts, mais en histoire, ils voient
138 l'âge industriel en quatrième, ils vont, vont voir l'âge industriel, ils vont voir l'industrialisation,
139 comment je fais pour faire comprendre cette notion aux enfants ? Eh, moi ce que j'aime
140 beaucoup faire eh (..) je leur fais par exemple visiter le musée de St. James, c'est à Sainte-
141 Marie, c'est une usine, il y a une usine à côté où on produit effectivement du rhum [I: mhm]
142 donc, comment je leur explique l'industrialisation? On passe à une matière première, à savoir
143 la canne, en matière secondaire, le rhum ou le sucre, il y a une année, effectivement, on avait
144 visité le musée de eh (.) l'usine de, de Saint James, je leur propose de peut-être visiter l'usine
145 du Galion, donc c'est de l'industrie agroalimentaire, mais ça reste quand-même de (..) de (.)
146 l'indust(.), c'est déjà une première industrie. Peut-être un espace qui est plus industriel en
147 troisième, on fait des espaces productifs français. Eh, si j'étudie avec mes élèves la zone
148 industrielle de Dunkerque, ils vont, oui ok, ils vont voir ce concept, je vais peut-être leur
149 donner cette zone industrielle à l'évaluation, mais ils vont rien comprendre en fait, [I: mhm]
150 alors que, si je leur parle de la zone industrielle de Fort-de-France, là ils vont comprendre. En
151 troisième cette année, pour les espaces productifs, je leur ai fait visiter eh (.) la (...?). On a
152 abordé donc le (...?) pour les espaces industrielles, pour les espaces des services on a étudié
153 la baie du Marin avec ces activités nautiques, et pour les espaces touristiques on a vu le
154 développement du village des Trois-Îlets. Ça, c'est quelque chose qu'on leur parle. Ah oui,
155 effectivement, voilà on a transformé, je leur parle de (.), je leur raconte (.) parce que avant les
156 Trois-Îlets, c'était une zone qui n'était pas vraiment mise en valeur. Maintenant, aujourd'hui,
157 on va aux Trois-Îlets et on n'aurait jamais pensé que, voilà, qu'il y a toujours eu ça, vraiment
158 (.) là, ils comprennent mieux [I: oui], voilà, ensuite, donc par exemple les espaces productifs
159 en France, on a vu ces trois espaces productifs locaux, à l'évaluation je vais quand-même leur
160 demander eh, qu'est-ce qu'un espace productif ? La définition. Et on a quand-même (.) et je
161 leur ai donné à étudier la zone industrielle etc., mais on a quand-même vu quelque chose qui
162 était plus proche d'eux. [I: Mhm, je vois, d'accord] #00:20:30-0#

163 I: Une question, qui me vient à l'esprit. Est-ce que vous faites aussi des voyages scolaires
164 dehors de la Martinique ? #00:20:38-1#

165 A: Alors, l'année dernière par exemple, l'année dernière, donc, avec ma classe euro-
166 caribéenne, je suis partie à Madrid, et cette année, on partira aux Etats-Unis avec une autre
167 classe. #00:21:03-0#

168 I: D'accord, je vois. Ok. S'il y en a – quelles sont selon votre expérience professionnel, les
169 particularités et difficultés rencontrées par les enseignants d'histoire et de géographie en
170 Martinique? #00:21:18-0#

171 A: Hm, les particularité (..) et les difficulté (...) [l'enseignante réfléchit pour quelques secondes]
172 Je pense que les difficultés, ce serait (....) voilà, la ressource en fait, documentaire. Il y a (.) je
173 trouve qu'il y a (.) il y a quand-même beaucoup de, de, de documents qui sont disponibles,
174 beauc(..), mais (..) c'est des fois difficiles de monter quand-même un cours à partir de ça. On
175 dirait que le livre va (...?) très intéressant, parce que ça donne vraiment une bonne marche à
176 suivre, mais (.) il faut, il ne faut pas s'arrêter là. Il y a aussi (.) c'est une question de volonté en
177 fait, est-ce qu'on veut, nous en tant que Martiniquais que nos enfants ne connaissent que
178 l'histoire des Gaulois ou est-ce qu'on veut leur raconter quelques uh (..) voilà un peu de leur
179 patrimoine parce que (...) beaucoup de (..) (...?) s'ils aiment ce pays, il y en a beaucoup qui
180 partent lors de leurs études, il y en a certains qui vont partir aux Etats-Unis, peut-être qu'il y
181 en a qui vont se (.) partir en Europe, et il faut leur donner cet envie de revenir, faut qu'on leur
182 donne cet envie de se, de connaître leur pays, puis de se (.) de travailler pour leur pays, donc
183 (.) ah. Les difficultés, c'est certes, la ressource des documentaires de faire son cours, c'est aussi
184 la propre volonté, quel sont, quel est le message qu'on cherche à faire passer à ces enfants.
185 Et hm(.) les particularités, (..), je pense que l'adaptation des programmes, ça, c'est une
186 quest(..), c'est, ça dépend de, de l'enseignant. Je l'ai dit plusieurs fois déjà (..) j'ai ma collègue
187 par exemple, qui est plus ancienne que moi et qui va (..) hm, qui enseigne dans le métier
188 comme moi, et il y a des choses qu'elle voudra faire, et il y a des choses qu'elle ne doit pas
189 faire, parce que elle estime que (..) eh, elle aime les choses déjà toutes faites, moi, je vais avoir
190 cette envie de prendre l'ordinateur, de monter mes documents, de monter mes activités, et
191 elle préfère que ce soit déjà disponible. Pourtant, il y a des thèmes, qu'elle va aborder
192 auxquelles je n'aurais pas pensé, par exemple les Arawaks, et eh (...) et voilà, je pense que
193 voilà, les difficultés, c'est des ressources, la volonté, puis les particularités, c'est de (...) c'est
194 de faire accepter justement cette nouvelle vision, parce que, on, la génération des enfants qui
195 arrive, voilà, il faut leur faire aimer ce pays, alors, leurs parents, ils n'ont pas, ils n'ont pas, ils
196 n'ont pas, (.) ils n'ont pas eu, pas connu cette histoire de la Martinique. #00:23:58-8#

197 I : Et le manuel scolaire que vous utilisez, il s'appelle comment ? #00:24:-03-9#

198 A: Ah le manuel, dont je vous ai parlé ou les autres manuels que j'utilise ? #00:24:09-2#
199 [L'enseignante se lève pour chercher des manuels] Bon, les manuels scolaires, les manuels
200 scolaires, voilà ce sont des manuels [Enseignante montre des différents livres] voilà, eh (..) eh
201 qu'on trouverait dans n'importe quel collège en France. #00:24:34-5#

202 I: [Interviewer point sur un petit livre] Et à partir de ce livre vous faites des adaptations ?
203 #00:24:40-9#

204 A: Voilà, exact. #00:24:41-6#

205 I: Ok. Est-ce que vous utilisez aussi le créole en cours ? #00:24:47-1#

206 A: Est-ce que je leur parle en créole ? Oui bien sûr. Oui bien sûr. C'est nécessaire. Quand je
207 suis arrivée, donc, j'ai eu mon concours en 2012, l'inspecteur, il nous a dit qu'il faut vouvoyer
208 les enfants (...) pour que, uh (.) imposer (..) [I: une distance?] voilà une distance. Moi, je suis
209 arrivée, donc, en 2012. J'ai vouvoyé mes élèves, de septembre à décembre. Mais il faut savoir
210 que je suis dans un collège REP plus, d'accord, éducation prioritaire, dans un quartier sensible

211 et je me suis vite rendue compte que quand j'utilisais le vouvoyant avec les élevés, ils ne
212 comprenaient pas déjà le vouvoie. Parce que je dis (.) je parle, je m'adresse à un élevé et je lui
213 dis vous, il ne sait pas si c'est à lui que je m'adresse ou si c'est toute la classe. Je me suis rendue
214 compte de cette difficulté, voilà. C'est une difficulté et un jour un élevé m'a dit, vous me dites
215 quoi ? Je ne comprends pas. Alors de septembre à décembre, effectivement, j'ai utilisé le
216 vouvoiement, le français, je ne parlais qu'en français, au mois de janvier, j'ai changé. Je les ai
217 tutoyés et lorsque j'avais besoin, et peut-être quand j'étais plus énervée, j'avais besoin de
218 voilà (.) je les ai tutoyés, mais si je m'adresse à un certain élevé, je vais dire, par exemple, je
219 ne sais pas, vous taisez ! Je vais dire son nom, son prénom avant, pour qu'il puisse bien
220 comprendre que c'est lui à qui je parle. Voilà cette structure, me (.) après nous sommes dans
221 un(?) d'éducation prioritaire, ils ont du mal. Peut-être dans un autre collège, on comprend le
222 vouvoiement, mais pas ici. Après, à partir du mois Janvier, je me suis rendue compte,
223 effectivement, que dans un quartier sensible, quartier assez particulier et que, il y a certains
224 choses que je leur dire en français et même que je les vouvoie, ça ne suffit pas et ils ne
225 m'entendent pas. Et donc, je leur parle en créole couramment(?). #00:26:45-8#

226 I: Aha, pour que les élevés comprennent mieux? #00:26:51-0#

227 B: Alors, en fait, en Martinique, d'accord, on utilise, les parents utilisent souvent le créole,
228 quand les enfants, on veut dire, ont dépassé une certaine limite. On leur fait (..) fait revenir
229 eh (..) puisqu'ils comprennent que voilà, c'est une limite qu'ils ont dépassée, donc c'est pour
230 ça qu'on va utiliser le créole. #00:27:09-4#

231 I: D'accord. #00:27:11-5#

232 B: Eux-mêmes, ils utilisent le créole un peu de faire (...?) pour faire des bêtises. Donc, je ne
233 vais pas leur dire des bêtises(?) où il leur manque de respect, par contre, et je l'ai déjà dit (..)
234 une fois en français, qu'il faut te taire, une deuxième fois, je vouvoie et tu n'as pas compris, à
235 ce moment-là avec la troisième fois, je le reprends en créole. #00:27:24-0#

236 I: D'accord. Vous l'utilisez aussi pour faire des explications ? Par exemples, si les élevés ont du
237 mal à comprendre ou à suivre le cours? #00:27:31-6#

238 B: Alors, je vais utiliser, par exemple, le créole avec des élevés eh, qui ne savent pas parler le
239 français. C'est à dire, qu'on accueille ici des élevés anglophones qui viennent, soit de Saint
240 Lucie, soit de la Dominique. Malheureusement, je ne maîtrise pas vraiment l'anglais et eh, et
241 il m'arrive en fait, au début, lorsque ce que j'ai fait à ses enfants, je leur parlais en créole, je
242 leur explique le cours en créole, parce que eux, ils ne vont pas comprendre. [I: D'accord] Parce
243 que le créole martiniquais ressemble beaucoup au créole saint-lucien. Du coup, depuis le
244 début de l'année, par exemple, j'accueille une petite eh, une petite Saint Lucienne, elle ne
245 comprenait pas le français du tout, elle comprend le créole, mais je sentais qu'elle avait un
246 petit (rapport?) un peu plus affectueux avec le créole. Elle parle anglais. Moi, je ne maîtrise
247 pas beaucoup et je sentais qu'elle était un petit peu plus en confiance quand j'utilisais en
248 créole. Donc, je l'ai utilisé au début. Maintenant, je lui parle en français, elle va comprendre.
249 Voilà, elle s'est adapté à ce concept. #00:28:22-8#

250 I: Ok. Et une dernière question. Est-ce qu'il y a encore des changements qui seraient
251 souhaitables pour le futur de l'enseignement de l'histoire en Martinique ? Et si oui, lesquelles
252 ? #00:28:30-2#

253 A: Alors, je peux (..) l'histoire, je pense qu'il ne faut pas se limiter qu'à, qu'à ces grandes
254 questions, l'esclavage, l'abolition, non, il ne faut pas se limiter qu'à ça. L'adaptation des
255 programmes s'est vraiment adapter le programme national aux spécificités locales et
256 régionales des enfants à chaque fois que c'est, que ça, que c'est possible. Donc, en histoire, ce
257 n'est pas, effectivement, seulement l'abolition de l'esclavage, en histoire, je place ce (?) déjà
258 avec le troisième, on va faire un chapitre sur la seconde guerre mondiale aux Antilles et à la
259 Guyane. Vraiment, à chaque fois que c'est possible, voilà, se referait à cet environnement qui
260 entoure les enfants, ce serait (.) ils vont mieux comprendre, puis ils sont intéressés, et puis,
261 ça, c'est une valeur culturelle, là ils apprennent un peu plus sur l'histoire, sur la géographie, je
262 pense que ce serait ça : Faire comprendre que ce n'est pas l'adaptation des programmes, ce
263 n'est pas seulement les grands thématiques, mais c'est partout en fait. #00:29:57-0#

264 I: D'accord. Merci beaucoup de m'avoir accordé votre temps pour cet entretien. #00:30:02-7#

Transcription Interview B

1 I: Bonjour, merci beaucoup de votre temps. Depuis quand enseignez-vous l'histoire et la
2 géographie ? #00:00:14-6#

3 B: Depuis deux milles quatre. #00:00:08-1#

4 I: Est-ce que vous avez suivi vos études ici en Martinique ? #00:00:21-5#

5 B: Oui. #00:00:21-5#

6 I: Avez-vous déjà enseignez dehors de la Martinique ? #00:00:29-4#

7 B: Non #00:00:31-0#

8 I: Est-ce que vous pensez que l'enseignement de l'Histoire et de Géographie en Martinique
9 doit différer de celui en Métropole? Et pourquoi ? Ou pourquoi pas ? De quelle manière
10 diffèrent les besoins des élèves martiniquais par rapport aux élèves en Métropole? #00:00:42-
11 6#

12 B: Donc, eh, la Martinique, étant (..) eh, une collectivité française, il est nécessaire d'avoir (.)
13 eh, le même enseignement, le même programme qu'en Métropole. Par contre, ici on a
14 l'adaptation, ce qu'il permet, en fait, de faire un point sur l'histoire de l'île et d'intégrer la
15 partie régionale. #00:01:07-8#

16 I: D'accord. Est-ce qu'un changement dans l'enseignement de l'histoire en Martinique s'est
17 manifesté depuis l'adaptation des programmes scolaires avec la loi d'orientation pour l'outre-
18 mer de 2000 ? #00:01:17-3#

19 B: Donc, oui, depuis le droit de 2000, on intègre dans le programme l'histoire de la Martinique,
20 par exemple en quatrième on aborde (.) eh (.) la Révolution Française, et on fait un zoom sur
21 la Martinique pendant la Révolution Française, et on voit également l'abolition de l'esclavage
22 en Martinique, on étudie la traite négrière, par exemple. #00:01:42-6#

23 I: D'accord, je vois. Eh (.) après l'adaptation des programmes scolaires en 2000, avez-vous reçu
24 une formation spécifique pour enseigner les contenus ajoutés dans les nouveaux
25 programmes ?? #00:01:53-4#

26 B: Il n'y a pas eu de formation spécifique, on a eu simplement eh (..) un stage pour les
 27 volontaires, pour faire le point sur l'adaptation, la manière d'enseigner. #00:02:09-9#

28 I: Mais ce n'était pas obligatoire ? #00:02:09-9#

29 B: Non, non. #00:02:12-2#

30 I: Est-ce qu'il y a des formations continues consacrées aux particularités relatives à
 31 l'enseignement d'histoire et géographie en Martinique? #00:02:19-2#

32 B: Non, pas de formation continue dans ce domaine. Par contre les enseignants peuvent
 33 assister à des conférences, concernant l'histoire locale. #00:02:27-9#

34 I: Et c'est aussi... #00:02:31-1#

35 B: Non, c'est facultatif #00:02:34-4#

36 I: Existe-il suffisamment de ressources pour enseigner des sujets relatifs à l'histoire de la
 37 Martinique? #00:02:39-4#

38 B: (...?) archive départementale, on peut également (..) eu (..) par exemple (..) avoir des
 39 informations sur les amérindiens au musée, eh (..) de préhistoire, qui ne se trouve pas très
 40 loin dans la Rue de la Liberté. #00:03:01-6#

41 I: Et les manuels scolaires ? #00:03:01-6#

42 B: En fait, il y a un livre d'adaptation [I: donc] qui font (..) oui qui assiste dans l'adaptation, avec
 43 des enseignements de DOM. #00:03:14-3#

44 I: Et vous échangez les, (..) les parties qui sont moins signifiantes pour des sujets plus
 45 signifiantes relatif à l'histoire de la Martinique? #00:03:18-2#

46 B: Oui, je travaille avec ce livre pour l'adaptation. #00:03:23-2#

47 I: Comment est-ce que vous traitez des sujets comme la soi-disant „ découverte “ de la
 48 Martinique, la traite négrière, l'esclavage et l'abolition de l'esclavage? Est-ce que vous
 49 utilisez une pédagogie différente de celle pratiquée en Métropole? #00:03:33-3#

50 B: Pédagogie différente (..) pas spécifiquement, non, eh, la même pédagogie, par contre, on
 51 va encore des fois donc, adapter à ces spécificités, voir les différents thèmes sous forme d'exposé
 52 dans une première temps, et on fut faire une synthèse commune, donc c'est une possibilité
 53 [I: d'accord] oui, ouais. Ils ne sont pas des sujets vraiment difficiles, eh (..) [I: Est-ce que vous
 54 l'enseignez d'un point de vue différente, d'une perspective différente que peut-être quelqu'un
 55 en Métropole?] oui, je pense qu'effectivement, il y a une différence. Oui, mais encore une fois,
 56 on se tient au programme. Il y a un programme, il y a un certain nombre de consignes qui sont
 57 données et qui doivent être respectées. #00:04:44-1#

58 I: D'accord. Est-ce que vous constatez un intérêt particulier des élèves pour ces sujets ?
 59 #00:04:53-7#

60 B: Eh (..) les enfants aiment bien connaître l'histoire de leur île et plus largement de la Caraïbe.
 61 Ils aiment beaucoup ces sujets, oui. #00:05:00-3#

62 I: Dans les décennies précédentes, l'enseignement de „Nos ancêtres, les Gaulois “ faisait partie
63 du programme scolaire, est-ce que vous remarquez aujourd'hui toujours un malaise à propos
64 de l'histoire de l'esclavage ? #00:05:06-9#

65 B: Ici, il n'y a pas vraiment de malaise par ce sujet. Donc, il y a très, très longtemps qu'on ne
66 l'enseigne plus (.) eh, entre guillemets, les ancêtres, les Gaulois, donc ça fait très longtemps
67 qu'on parlait aux enfants des personnages quelques (perinantes?) eh (.) donc eh (.) malaise
68 en ce qui concerne les élèves, je ne constate pas. [I: D'accord] pas vraiment (..) Par contre, il y
69 a certain, qui vont prendre à cœur (.) eh(.) prendre à cœur cette période de l'histoire. Ça
70 dépend aussi des vécues (.) eh (.) de l'enfant, de la manière dont on en parle à la maison. Donc,
71 certain se rend un peu plus (.) eh (.) virulentes que d'autres. #00:06:07-7#

72 I: Est-ce que ça veut dire que vous voyez aussi une différence, que certains des élevés ont déjà
73 une connaissance plus [B: oui, oui] profonde que d'autres ? #00:06:10-4#

74 B: oui, il y a certains qui ont déjà une connaissance sur ces sujets. [I: D'accord] mais la
75 différence n'est pas considérable. #00:06:15-2#

76 I: S'il y en a – quelles sont selon votre expérience personnelle, les particularités (et difficultés)
77 rencontrées par les enseignants d'histoire et de géographie en Martinique ? #00:06:24-4#

78 B: Il n'y en a pas. Les adaptations sont tout à fait normales, et on peut parfaitement parler
79 d'un sujet (.) eh, global, quelques d'aménagement du territoire, en prenant un exemple
80 spécifique, quelques exemples du (...?) donc on peut adapter en prenant, en expliquant en
81 fait, aux enfant un évènement de l'histoire de France à l'aide d'un évènement locaux.
82 #00:07:04-3#

83 I: Est-ce que vous faites aussi des excursions avec les élèves? #00:07:09-1#

84 B: Oui, il y a des sorties qui sont organisées (..) donc, dans certains musées, donc, on privilège
85 évidemment les musées qui sont (...?) pour eh (..) puisque il y a un cours. #00:07:25-4#

86 [silence pour quelques secondes] #00:08:52-2#

87 I: Est-ce que vous utilisez le créole en cours? #00:08:59-0#

88 B: oui, ça m'arrive. #00:09:00-5#

89 I: Et dans quelles situations, par exemple? #00:09:00-5#

90 B: Eh, lorsqu'il y a un élève, qui ne maîtrise pas forcément la langue, puisque nous recevront
91 beaucoup d'enfants de la Caraïbe, qui ne parlent pas forcément le français et sinon pour
92 expliciter un point à un élève, qui a du mal à comprendre. #00:09:14-2#

93 I : Est-ce qu'il y a encore des changements qui seraient souhaitables pour le futur de
94 l'enseignement de l'histoire en Martinique ? #00 :09 :27-7#

95 B: (..) Le programme est déjà très, très dense, mais on pourra profiter de la réforme (.) eh
96 pour approfondir, eh (.) approfondir peut-être l'histoire de la Martinique (.) en épi dans les
97 enseignements interdisciplinaires. #00:09:47-5#

98 I: D'accord. Nous sommes déjà arrivées à la fin de cet entretien, je vous remercie de votre
99 temps. #09:58-3#

François- Auguste Biard : L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848



Tabelle 4: François- Auguste Biard : L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848.

Quelle : <https://www.histoire-image.org/etudes/deuxieme-republique-abolit-esclavage?language=de>; (29.07.2017)

Datenauswertung Studierendenfragebögen

Questionnaire numéro	Sexe		Age		Filière d'études								Série du Baccalauréat						Avez-vous déjà voyagé en dehors de la Martinique ?	
	1	2											1	2	3	4	5	6	1	2
	M	F	17-20	21-24	Eco & gestion	Anglais	Espagnol	Créole LCR	Histoire	Lettres modernes	Géographie	Histoire	Eco	L	S	Tech	Prof	Autre	Oui	Non
	50	57	91	16	29	30	22	4	5	2	14	1	31	35	18	8	14	1	100	7
	47%	53%	85%	15%	27%	28%	21%	4%	5%	2%	13%	1%	29%	33%	17%	7%	13%	1%	93%	7%
Somme totale	107		107		107								107						107	

Si oui, où ?						Vous vous sentez								J'ai appris l'essentiel de l'histoire de la Martinique							
						1	2	3	4	5			1	2	3	4	5	6	7		
Caraïbe	Europe	Caraïbe et Europe	Amérique	Afrique	Asie	Plusieurs Continents	Français	Martiniquais	Français puis martiniquais	Martiniquais puis français	Les deux	Autre	N.s.p.	École	Discussions en famille	Université	Amis	Musées	Médias	Autre	
85	85	65	28	2	2	7	1	6	9	43	45	2	1	67	34	4	6	18	18	4	
79%	79%	61%	26%	2%	2%	7%	1%	6%	8%	40%	42%	2%	1%	44%	23%	3%	4%	12%	12%	3%	
274							107							151							

Un bon apprentissage sur l'histoire de la Martinique est					Quand vous vous souvenez de votre cours d'histoire à l'école, auriez-vous souhaité en apprendre							Avez-vous étudié la langue Créole à l'école?			
1	2	3	4		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4
Indispensable	Souhaitable	Secondaire	Inutile	N.s.p.	Plus sur la France	Plus sur la Martinique	Plus sur la Caraïbe	Plus Caraïbe moins France	Plus France moins Caraïbe	Content	N.s.p.	Avant le collège	Au collège	Au lycée	Non
53	48	5	0	1	3	38	45	14	0	17	2	6	13	14	79
50%	45%	5%	0%	1%	3%	32%	38%	12%	0%	14%	2%	6%	12%	13%	74%
107					119							107	112		

Les professeurs ont enseigné en Créole?				L'apprentissage du Créole à l'école est selon vous				Avez-vous reçu un enseignement sur les Arawaks et Caraïbes				Avez-vous reçu un enseignement sur la colonisation à l'école?				Avez-vous reçu un enseignement sur l'esclavage et la traite négrière à l'école?			
1	2	3	4									1	2	3	4	1	2	3	4
Toujours	Souvent	Rarement	jamais	Indispensable	Souhaitable	Secondaire	Inutile	Avant le collège	Au collège	Au lycée	Non	Avant le collège	Au collège	Au lycée	Non	Avant le collège	Au collège	Au lycée	Non
1	8	72	26	24	58	22	3	51	62	26	16	36	82	74	5	47	82	69	5
1%	7%	67%	24%	22%	54%	21%	3%	48%	58%	24%	15%	34%	77%	69%	5%	44%	77%	64%	5%
107				107				155				197				203			
								107				107				107			

Si oui, dans quelles disciplines avez-vous abordé ces sujets ?						Place plus importante à l'enseignement de l'histoire de la Martinique, est-elle souhaitable?				Place plus importante donnée à l'enseignement sur la Caraïbe, est-elle souhaitable ?				« Nos ancêtres, les Gaulois » a-t-il fait partie dans votre cursus à l'école?			
1	2	3	4	5		1	2	3		1	2	3		1	2	3	4
Langues vivantes	Français	Histoire/Géographie	Sciences	Autre	N.s.p.	Oui	Non	Je ne sais pas	N.s.p.	Oui	Non	Je ne sais pas	n.s.p.	Avant le collège	Au collège	Au lycée	Non
19	17	101	0	3	1	90	2	14	1	87	4	14	2	34	35	12	49
18%	16%	94%	0%	3%	1%	84%	2%	13%	1%	81%	4%	13%	2%	32%	33%	11%	46%
141						107				107				130			
107														107			

Lors de votre cours d'histoire-géographie au lycée, avez- vous abordé les thèmes suivants ?						Aimé Césaire			Victor Schoelcher		
1	2	3	4	5		1	2	3	1	2	3
Sociétés coloniales	Crises de la décolonisation	Problèmes des anciennes colonies	Problèmes des pays et territoires français d'outre-mer	Îles de la Caraïbe	Non	Collège	Lycée	Non	Collège	Lycée	Non
63	62	37	60	51	8	72	67	13	41	35	45
59%	58%	35%	56%	48%	7%	67%	63%	12%	38%	33%	42%
281						152			121		
107						107			107		

Haïti			Territoires français d'outre-mer			Nouveau statut de de la Martinique			Cyrille Bissette			Cours à option		La colonisation évoque pour vous des images						
1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	3	4	5	6	7
Collège	Lycée	Non	Collège	Lycée	Non	Collège	Lycée	Non	Collège	Lycée	Non	Oui	Non	Positives	Plutôt positives	Positives et négatives	Plutôt négatives	Négatives	Très négatives	N.s.p
35	38	47	48	69	21	10	39	63	1	5	101	49	58	2	2	33	33	13	18	6
33%	36%	44%	45%	64%	20%	9%	36%	59%	1%	5%	94%	46%	54%	2%	2%	31%	31%	12%	17%	6%
120			138			112			107			107		107						
107			107			107														

Construire l'avenir, pour les anciennes colonies implique de :				Qu'évoque la loi Taubira pour vous?		Quelle est la taille de l'Empire colonial français en 1939 ?					En quelle année la Martinique accède-t-elle au statut de DOM ?					Haïti a déclaré son indépendance en						
1	2	3				1	2	3	4		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Connaître son passé	Reconnaissance officielle	Réparation économique	N.s.p.	Réponse	N.s.p	12m km²	1 200k km²	600k km²	600m km²	N.s.p.	1848	1919	1946	1960	Je ne sais pas	N.s.p.	1848	1804	1789	1809	Je ne sais pas	N.s.p.
83	37	13	6	41	66	15	37	27	2	26	4	1	31	10	50	11	15	33	2	2	46	9
78%	35%	12%	6%	38%	62%	14%	35%	25%	2%	24%	4%	1%	29%	9%	47%	10%	14%	31%	2%	2%	43%	8%
139				107		107					107						107					
107																						