



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

**„Uno aprende para defenderse-
Man lernt um sich zu verteidigen.“**

Die Bedeutung von Lesen und Schreiben für NeualphabetInnen am
Beispiel der nationalen Alphabetisierungskampagne 2007–2009 in
Tola, Nicaragua.

Verfasserin:

Silvia Kreczy, Bakk.phil

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Mag. Dr. Thomas Fritz

Danksagung

In den verschiedenen Phasen der Erarbeitung dieser Diplomarbeit wurde ich von vielen Menschen unterstützend begleitet. Einigen möchte ich hier namentlich danken.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Diplomarbeitsbetreuer Thomas Fritz, bei dem ich, trotz seines sehr vollen Terminkalenders, immer auf ein offenes Ohr, einen hilfreichen, fachlichen Rat und ein aufmunterndes, freundschaftliches Wort gestoßen bin.

Zum erfolgreichen Ablauf meiner Feldforschung in Nicaragua trug die große Hilfsbereitschaft und Offenheit vieler Menschen in *Tola* und *Potosi* bei. Unvergesslich bleibt die Unterstützung von Idalina del Carmen Rodriguez Lanzas und ihrer Familie, die mich sehr herzlich, mit offenen Armen, fast drei Monate lang, in ihrem Haus aufnahmen. Über Idalina erhielt ich außerdem eine Reihe wertvoller Kontakte und unsere angeregten, fachlichen Diskussionen bereicherten meine Arbeit sehr. Auch dem gesamten Team von „*Yo, sí puedo, Tola*“, das mir einen tiefen Einblick in seine Arbeit ermöglichte und mir viele Informationen zur Verfügung stellte, möchte ich danken.

Besonders wertvoll war auch die Bereitschaft der vielen, hier nicht namentlich angeführten NeualphabetInnen, sich für Interviews zur Verfügung zu stellen und mich so an ihren zahlreichen Erfahrungen, ihren Hoffnungen, Ängsten und Meinungen teilhaben zu lassen. Für dieses Vertrauen bin ich sehr dankbar.

Zusätzlich will ich mich hier bei Stefanie Stenitzer und bei Leopold Kreczy bedanken, die die leidige Aufgabe des Korrekturlesens sehr gewissenhaft übernahmen. Mein Dank gilt auch Franz Kropatschek, der mir bei Formatierungsfragen behilflich war. Abschließend danke ich meinen Eltern, die mich während meines gesamten Studiums auf vielfältige Weise unterstützten und mir eine unbeschwerte, schöne Studienzeit ermöglichten.

„[T]he relationship between education and development is highly complex.
It is [most] important to determine what kind of development is desired,
what kind of education is more suitable for this development,
and whose interests in the development process should prevail”
(Fagerlind/Saha 1983: 58).



Abb. 1: Vorbereitung für Feierlichkeiten: *Tola* wird frei von Analphabetismus erklärt

Text auf dem Banner: „*Tola*, Territorium frei von Analphabetismus. Die Entwicklung eines Volkes misst man an Hand seiner Bildung.“

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	2
1. Einleitung.....	3
2. Die Bedeutung von Alphabetisierung	9
2.1 Was ist Alphabetisierung?	9
2.2 Welche Bedeutung für Entwicklung hat Alphabetisierung laut UNESCO?	21
3. Das methodische Vorgehen	27
4. Das Beispiel Nicaragua	46
4.1 Wer sind die NeualphabetInnen?	46
4.2 Was ist Alphabetisierung in Nicaragua?	57
4.2.1 Die Geschichte der Alphabetisierung in Nicaragua	57
4.2.2 Erhebung der nicaraguanischen Analphabetenrate	62
4.2.3 Campaña Nacional de Alfabetizacion “De Martí a Fidel“. ¡Yo, sí puedo!	65
4.3 Welche Bedeutung hat Alphabetisierung für die NeualphabetInnen im ländlichen Nicaragua aus deren Sicht?	89
4.3.1 Das Leben der NeualphabetInnen vor dem Alphabetisierungskurs	89
4.3.2 Das Erlernen von Lesen und Schreiben.....	101
4.3.3 Das Leben nach dem Alphabetisierungskurs	109
5. Weiterführende Ergebnisse und Interpretationen	122
5.1 Weitere Aspekte: Gender, Kinder, Mobilität	122
5.2 Gegenüberstellung mit UNESCO Thesen.....	127
6. Resümee	136
Quellenverzeichnis	145
Literaturverzeichnis.....	145
Abbildungsverzeichnis	150
Interviewverzeichnis	151
Anhang.....	152
Abstract - Kurzzusammenfassung.....	152
Landkarte Tola	155
Interviewleitfaden.....	156
Interviewtranskripte	163

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ALBA: Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América

ALFA-EDA: Alfabetización y Educación de Adultos

HDI: Human Development Index

INID: Instituto Nacional de Información de Desarrollo

FSLN: Frente Sandinista de la Liberación Nacional

MINED: Ministerio de Educación

MCCA: Mercado Común Centroamericano

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

PAEBANIC: Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua

QDA-Software: Qualitative Data Analysis-Software

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNDP: United Nations Development Programme

UNO: United Nations Organization

1. EINLEITUNG

Alphabetisierung erfährt in Nicaragua durch die politischen Entwicklungen der letzten vier Jahre eine starke Reaktualisierung. Der ehemalige Revolutionsführer und heutige Präsident Daniel Ortega setzte sich bei seinem Amtsantritt 2007 ein großes Ziel: Bis zum 30. Jahrestag der sandinistischen Revolution, also dem 19. Juli 2009, sollte es gelingen, durch eine breit angelegte, nationale Alphabetisierungskampagne das Land frei von Analphabetismus erklären zu können. Dieses ehrgeizige Ziel, die Analphabetenrate auf unter 5% zu senken, gilt als erreicht und wurde von der UNESCO überprüft (vgl. OEI 2009, Arrien 2009).

Während Nicaragua für seine sandinistische Alphabetisierungskampagne in den 1980er Jahren weltbekannt ist, hat die Alphabetisierungskampagne 2007-2009 vergleichsweise wenig internationales Interesse erregt. Deshalb sind zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Diplomarbeit, abgesehen von einem Abschlussbericht der KampagnenmitarbeiterInnen, keine ausführlicheren Publikationen über die Kampagne zu finden.

So will diese Diplomarbeit einen aktuellen Beitrag zu einem besseren Verständnis dessen leisten, was die schwer greifbaren Zahlen der erhöhten Alphabetisierungsraten für die betroffenen Menschen bedeuten und wie sie erreicht werden konnten. Demzufolge sind die zwei Ziele dieser Arbeit:

Erstens zu verstehen, wie die Alphabetisierungskampagne, auch in Abgrenzung zur Kampagne der 1980er Jahre, organisiert und konzipiert wurde und wer sie für welche Zwecke realisierte. Die entsprechenden Forschungsfragen lauten daher:

- *Warum, von wem und mit welcher Zielsetzung wurde die nationale nicaraguanische Alphabetisierungskampagne 2007-2009 ins Leben gerufen?*
- *Wie arbeitet diese Kampagne, um die Ziele zu erreichen und wie ist sie in die nicaraguanische Gesellschaft eingebettet?*

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden unter anderem zehn leitfadengestützte Interviews mit den MitarbeiterInnen der Alphabetisierungskampagne in *Tola* und *Potosí* durchgeführt.

Zweitens will die vorliegende Arbeit ein detailliertes Bild davon geben, welche Bedeutung die über diese Alphabetisierungskampagne vermittelten Lese-Schreibkenntnisse für die NeualphabetInnen im ländlichen Nicaragua am Beispiel des Municipios *Tola* haben.

- Welche Rolle spielen aus Sicht der in den Dörfern Tolas lebenden NeualphabetInnen Lese- und Schreibkenntnisse für ihr tägliches Leben und für ihre soziale, persönliche, ökonomische und politische Situation?

Besonders interessiert dabei, welche Erfahrungen, Motivationen und persönlichen Ziele hinter der Teilnahme an Erwachsenenalphabetisierungskursen stecken. Auch liegt ein Interessensschwerpunkt darauf, in welchen Bereichen die NeualphabetInnen Veränderungen feststellen, die sie auf das Erlernen von Lesen und Schreiben zurückführen. Um diesen Fragen nachzugehen, wurden im Rahmen der Feldforschung einundzwanzig erwachsene NeualphabetInnen im ländlichen *Tola* interviewt.

Abschließend sollen einige der Erfahrungen, Ziele und von den NeualphabetInnen erlebten Veränderungen, den Zielen der nationalen Alphabetisierungskampagne, aber auch dem internationalen *Literacy Diskurs* am Beispiel der UNESCO, gegenüber gestellt werden. So kann diskutiert werden, inwieweit diese übereinstimmen.

Das persönliche Interesse für die Thematik entstand während eines sechsmonatigen Aufenthaltes in Nicaragua im Jahr 2006/2007, als das Alphabetisierungsprogramm noch in einer Pilotphase steckte.

Mir fiel auf, dass die AlphabetisierungsmitarbeiterInnen sehr viel Zeit und Mühe in die Anwerbung potentieller AlphabetisierungskursteilnehmerInnen stecken mussten, da einige für sich keinen Nutzen im Lesen und Schreiben sahen. Zu dieser Zeit konnte ich eine grundlegende Diskussion zwischen den AlphabetisierungsmitarbeiterInnen und einigen AnalphabetInnen beobachten, die sich in etwa so abspielte: „Ich habe mein ganzes Leben lang, ohne lesen und schreiben zu können, gelebt, ich bin hier Bauer auf meinem Feld, wozu soll ich jetzt noch lesen und schreiben lernen?“ Dem entgegneten die AlphabetisierungsmitarbeiterInnen: „Solange ihr nicht lesen und schreiben könnt, wisst ihr auch nicht um den Nutzen, den euch diese Fertigkeiten bringen. Bevor ihr kein Buch gelesen habt, könnt ihr nicht verstehen, was es heißt Bücher zu lesen. Lernt lesen und schreiben, denn sobald ihr es könnt, werdet auch ihr den Nutzen sehen.“ So dachte ich schon damals, dass es sehr interessant wäre, in der Endphase der Alphabetisierungskampagne mit den Leuten, die tatsächlich an den Kursen teilgenommen haben und nun lesen und schreiben können, zu sprechen und sie über ihre Sicht als NeualphabetInnen über die Bedeutung des Lesens und Schreibens zu befragen. Diese Diplomarbeit ermöglichte mir nun drei Jahre später diesem Grundinteresse in wissenschaftlich elaborierterer Form nachzugehen. Dabei versuche ich folglich den Zusammenhang von Alphabetisierung und anderen sozioökonomischen Bereichen

nicht, wie es in vielen Studien gemacht wird, anhand von statistischen Parametern zu erfassen, sondern über die subjektive Meinung der Betroffenen.

In vielen Studien, die von einem direkten Zusammenhang der Alphabetisierung mit verschiedenen sozioökonomischen Variablen ausgehen, wird die Alphabetisierungsrate mit anderen statistischen Indikatoren wie dem Brutto Inlands Produkt, den Fruchtbarkeitsraten, den Müttersterblichkeitsraten, den Beschäftigungsquoten, etc. verglichen, um den angenommenen Einfluss von Alphabetisierung auf die Verbesserung anderer Indikatoren nachzuweisen (vgl. Wagner 1992: 47). So kann ein gewisser Zusammenhang festgestellt werden, doch kann nur selten mit Sicherheit gesagt werden, ob die niedrigere Analphabetenquote tatsächlich die Ursache für die Verbesserung anderer Indikatoren ist oder nicht teilweise ihr Produkt (vgl. Wagner 1992: 49). Anders ausgedrückt: ist Alphabetisierung in diesen Fällen Ursache oder Produkt bzw. Indikator von Entwicklung? Die Zusammenhänge sind komplex und die tatsächliche Wirkung von Alphabetisierung auf die verschiedenen Teilbereiche einer Gesellschaft und vor allem auf einzelne Personen, ist schwer zu messen. Zu den differenziertesten Bildern, über die, durch Alphabetisierung hervorgerufenen Veränderungen im Leben einzelner Personen, kommt man wohl durch jahrelange teilnehmende Beobachtungen, wie man sie aus den ethnographischen Arbeitsweisen der *New Literacy Studies* kennt. Studien in einem solchen Ausmaß lassen sich im Rahmen einer Diplomarbeit aber wegen fehlender zeitlicher und finanzieller Ressourcen nicht durchführen. Die Grundannahme dieser *New Literacy Studies*, die „literacy as social and cultural practice“ (vgl. Street 2001, 1993; Barton 1994; Barton and Hamilton 1998; Barton et al. 2000 nach Papen 2005: 5) sieht, wird hier aber übernommen. Diese Diplomarbeit orientiert sich an der schon 1985 von Hinzen publizierten Feststellung:

„Ob Lesen und Schreiben können, ein erforderliches oder hilfreiches Mittel zur Verbesserung der Lebensbedingungen ist, kann nur den jeweiligen besonderen Umständen entsprechend beurteilt werden. Die Beurteilung und Entscheidung muss sich auf die Erfahrung und das Wissen derjenigen stützen, die es betrifft und die unmittelbar damit umgehen“ (Hinzen 1985: 152).

Aus dieser Grundannahme heraus, kommen in dieser Diplomarbeit AlphabetisierungskursabsolventInnen selbst zu Wort, um die subjektive Sichtweise der Betroffenen zu beleuchten. Diese subjektive Sicht ist auch deshalb von Interesse, weil sie Aufschluss über die weitere Teilnahmemotivation an weiterführenden Kursen geben kann. Außerdem kann die Sicht der NeualphabetInnen über die Alphabetisierung den Diskurs in den Dörfern prägen und die Meinung potentieller AlphabetisierungskursteilnehmerInnen beeinflussen. Neben der instrumentellen

Anwendung von Lesen und Schreiben, wird in dieser Arbeit also auch der Meinung der Betroffenen über Alphabetisierung Aufmerksamkeit geschenkt. Die Wichtigkeit dieses Aspektes argumentiert Papen in ihrer Publikation 2005 so:

“It would have to examine the symbolic roles literacy and education play in people’s lives. It is essential for programme planners and curriculum developers to understand not only people’s every day life uses of literacy, but to be aware of people’s discourses about literacy. This is necessary to understand what kind of programme people want” (Papen 2005: 14).

Zusätzlich liegt dieser Arbeit die Annahme, die heute den aktuellen Diskurs der internationalen Literacygemeinschaft prägt, zu Grunde, dass Alphabetisierung nur im jeweiligen Kontext der betroffenen Menschen untersucht werden kann und keinen von ihnen losgelösten Selbstwert hat. „Literacy has no meaning apart from what it enables communities and individuals to do better“ (UNESCO 2005:14).

Der spezifische Kontext, der für diese Arbeit gewählt wurde, sind die ländlichen *Comunidades* von *Tola*, im südlichen Nicaragua. Das besondere Interesse für die ländlichen *Comunidades* hat damit zu tun, dass die Notwendigkeit für Alphabetisierung oft mit den steigenden, neuen und komplexen Herausforderungen, die durch die Globalisierung und durch die damit einhergehende Einbindung in den Weltmarkt hervorgerufen werden, argumentiert wird. So sah das auch Guradián, die Direktorin der Erwachsenenbildung des früheren Bildungsministeriums, *Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua*:

„Die zukünftige Entwicklung Nicaraguas verlangt eine Vision, in der man sich auf die Bildung der Erwachsenen und Jugendlichen besinnt, da dies das Mittel ist, die Armut zu bekämpfen und den Herausforderungen der Globalisierung entgegenzutreten. Die Globalisierung ist eine Realität, die das Leben in unserem Land und die täglichen Anforderungen an die Erwachsenen und Jugendlichen verändert hat. Die Globalisierung impliziert Risiken, Unsicherheiten und Gefahren, aber gleichzeitig stellt sie eine Möglichkeit dar, ein stabileres Land zu konstruieren, eines, das seinen BürgerInnen bessere Möglichkeiten bringt, sich in einer globalen Wirtschaft zu behaupten und einen besseren Zugang zu Information, Wissen und Ideen bringt. So kann die Bildung der Erwachsenen und Jugendlichen dazu beitragen, die traditionellen Werte der Bevölkerung zu transformieren, die Entwicklung des Landes voranzutreiben und der Armut ein Ende zu setzen“¹ (Gurdián/Navarro 2005: 203).

Die ländlichen *Comunidades Tolas* haben aber alle gemeinsam, dass man auf den ersten Blick weder vielen äußerlich sichtbaren Zeichen der Globalisierung begegnet, noch bei

¹ „El futuro desarrollo de Nicaragua requiere de una visión en lo que se refiere a la educación de adultos y jóvenes, ya que éste es el medio para combatir la pobreza y enfrentar los retos de la globalización. La globalización es una realidad que ha transformado la vida del país y los requisitos ciudadanos de adultos y jóvenes. La globalización implica riesgos, inseguridades y peligros, pero a la vez representa una oportunidad de construir un país más estable y ofrecer a sus ciudadanos mayores oportunidades de competir en una economía global con mejores capacidades de acceso a la información, al conocimiento y a las ideas. Así la educación de adultos y jóvenes puede ayudar a transformar los valores tradicionales de la población, promover el desarrollo de la nación y poner fin a la pobreza” (Gurdián 2005: 203).

einem Kurzbesuch in diesen *Comunidades* mit verschriftlichter Sprache konfrontiert wird. Während man in den Städten Nicaraguas überall sichtbaren Zeichen dieser Globalisierung wie Internetcafes, Hotels, Freihandelszonen, etc. sieht, ist die Globalisierung am Land nicht so schnell zu erkennen. Im Gegensatz zur Stadt, in der man Zeitungen und eine Reihe von Schildern und mit Schreibmaschinen oder Computer ausgestattete Büros sieht, wird man am Land vergleichsweise wenig mit schriftsprachlichem Text konfrontiert. Auch in den wirtschaftlichen Tätigkeiten der Menschen am Land, die vor allem in den verschiedenen Formen der Landwirtschaft liegen, spielt geschriebene Sprache eine vermeintlich geringere Rolle als für die Büroarbeiten der Städter. Die Notwendigkeit und der Nutzen lesen und schreiben zu können, sind also am Land nicht eindeutig von Außen sichtbar. Dies hat mein Interesse geweckt, gerade in diese ländlichen *Comunidades* den Stellenwert von „Alphabetisiertsein“ aus Sicht der dort lebenden Menschen zu untersuchen. Denn in einer Stadt wird wohl jedeR zustimmen, dass Alphabetisierung beispielsweise wichtig für die Orientierung ist. Doch welche Rolle spielt Alphabetisierung in Orten, in denen es gar keine Straßenschilder gibt?

AUFBAU DER ARBEIT

Zu Beginn dieser Arbeit werden im Kapitel *Was ist Alphabetisierung?* Begriffsklärungen vorgenommen. Dabei stellt sich heraus, dass Alphabetisierung ein dynamisches Konzept ist, das sich im Laufe der Jahre stark verändert hat. Diese Entwicklungen des Konzeptes werden in diesem Kapitel nachverfolgt und in ihrem jeweiligen historischen und internationalen Kontext eingebettet.

Das darauf folgende Kapitel *Welche Bedeutung hat Alphabetisierung laut UNESCO für Entwicklung?* nähert sich der Frage nach der Bedeutung der Alphabetisierungsprogramme für NeualphabetInnen aus dem Blickwinkel einer der größten internationalen Bildungsakteurinnen, der UNESCO. Dazu wird auf die, von der UNESCO im Rahmen der weltweiten *Alphabetisierungsdekade* formulierten Thesen über die Veränderungskraft von Alphabetisierung, zurückgegriffen. Da sich die tatsächliche Bedeutung von Alphabetisierung aber nur in einem konkreten Lebenskontext erahnen lässt, widmen sich die anschließenden Kapitel dem *Beispiel Nicaragua*. Zuvor werden aber noch in *Methodisches Vorgehen* die Methoden der Datenerhebung, die im Zuge der Feldforschung in Nicaragua verwendet wurden, sowie die Methoden der Datenauswertung und Analyse dargelegt und diskutiert.

Um die Bedeutung der Alphabetisierungskampagne in Nicaragua sowie die Bedeutung der Lese- und Schreibkenntnisse für die NeualphabetInnen in den Dörfern *Tolas* besser

verstehen zu können, wird zunächst in *Wer sind die NeualphabetInnen?* ein vielschichtiges Bild der Lebensbedingungen der Menschen, die in den ländlichen *Comunidades Tolas* leben, gezeichnet, sowie die konkreten Situation der interviewten NeualphabetInnen dargestellt. In *Was ist Alphabetisierung in Nicaragua?* wird zuerst die geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungsbewegung in Nicaragua aufgezeigt und danach die *Campaña Nacional de Alfabetización- de Martí a Fidel. Yo, sí puedo* vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen hier neben den Zielen, die Einbettung der Kampagne in das soziale Leben der Leute, die in verschiedensten Formen mit dieser Kampagne zu tun haben, sowie die Einbettung der Kampagne in die nicaraguanische Gesellschaft, Politik und in das Bildungssystem. In den anschließenden Unterkapiteln zu *Welche Bedeutung hat Alphabetisierung für die NeualphabetInnen im ländlichen Nicaragua aus eigener Sicht?* kommen die NeualphabetInnen selbst zu Wort und erzählen über ihr *Leben vor dem Alphabetisierungskurs*, also darüber wie es überhaupt ihrer Meinung nach dazukam, dass sie nicht (ausreichend) lesen und schreiben konnten. Sie berichten auch über Erfahrungen, die sie rückblickend als AnalphabetInnen gemacht haben und über Handlungsstrategien, die sie angewendet haben, wenn sie mit verschriftlichter Sprache konfrontiert wurden. In *Das Erlernen von Lesen und Schreiben* schildern sie, weshalb sie an einem Alphabetisierungskurs teilnehmen wollten und welche Rahmenbedingungen diese Kurse charakterisierten. *Das Leben nach dem Alphabetisierungskurs* fragt zunächst nach der Einschätzung der erworbenen Lese- und Schreibfähigkeit. Danach geben die NeualphabetInnen Einblick in ihre Anwendungsmomente des Lesens und Schreibens und in Folge auf eventuelle Veränderungen im persönlichen, sozialen, politischen und ökonomischen Bereich, die sie auf das Erlernen des Lesens und Schreibens zurück führen.

Diese aus den Interviews generierten Erzählungen werden in den vorgestellten Kapiteln auch interpretiert und analysiert. So kristallisieren sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Faktoren und Phänomenen heraus. In *Weitergehende Ergebnisse und Interpretationen* werden zu Beginn weitere aus den Interviews erfahrbare Aspekte, wie Gender, Mobilität und die Situation der Kinder der InterviewpartnerInnen, diskutiert. Danach folgt eine *Gegenüberstellung mit UNESCO Thesen* und den Zielen der nationalen Alphabetisierungskampagne mit den Erfahrungen, Zielen und erfüllten Zielen der interviewten NeualphabetInnen. Mögliche Abweichungen, Übereinstimmungen sowie daraus zu ziehende Schlussfolgerungen werden diskutiert. Das abschließende *Resümee* fasst die aus dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse zusammen und leistet einen Ausblick auf weitere Forschungsfragen.

2. DIE BEDEUTUNG VON ALPHABETISIERUNG

2.1 WAS IST ALPHABETISIERUNG?

Um die Bedeutung von Alphabetisierung für die NeualphabetInnen im ländlichen Nicaragua klären zu können, ist es vorab notwendig zu definieren, was das Konzept der Alphabetisierung enthält und welche Personen unter die Bezeichnung NeualphabetInnen fallen. Auch für das bessere Verständnis der nicaraguanischen Alphabetisierungskampagne ist es hilfreich, die verschiedenen Idealtypen von Alphabetisierungskampagnen zu kennen und zu definieren. Diese und darüber hinausgehende Begriffsdefinitionen werden in diesem Kapitel vorgenommen. So sehr es in verschiedenen internationalen Erklärungen ausgedrückte Übereinstimmung darüber gibt, dass *Literacy*, also in etwa “Alphabetisiertsein” ein Recht aller Menschen sein soll, so uneinig sind sich die verschiedenen Akteure darüber, was *Literacy* und “Alphabetisiertsein” überhaupt genau bedeuten. Bei intensiverer Beschäftigung mit diesen Themen wird man daher mit einer Reihe unterschiedlicher Auffassungen dieser Bezeichnungen konfrontiert, die sich im Laufe der Zeit auch stark verändert haben. Daher widmet sich diese Arbeit hier zunächst verschiedenen Definitionen und deren impliziten Konzepten.

Die weltweit wohl gebräuchlichsten Definitionen, im Bezug auf Alphabetisierung und Analphabetismus, sind die von der UNESCO 1958 publizierten Definitionen, nach der eine Person als *alphabetisiert* gilt, wenn sie folgendes kann: „with understanding, both read and write a short simple statement on his or her everyday life” (UNESCO 2006: 153). Im Umkehrschluss spricht man also von *analphabetisch*, wenn eine Person „nicht in der Lage ist, eine einfache Bemerkung über ihr Alltagsleben verstehend zu lesen und zu schreiben“ (Nohlen 2002: 42). In einigen Definitionen werden „die Kenntnis grundlegender mathematischer Symbole, z.B. der Zahlenzeichen“ (Nohlen 2002: 42) und Rechenkenntnisse als integraler Bestandteil von „Alphabetisiertsein“ gesehen, in anderen, als zusätzliche Fertigkeiten zum „Alphabetisiertsein“, als sogenannte *Numeracy* verstanden (vgl. UNESCO 2006: 22).

Die UNESCO selbst bemängelt an ihrer traditionellen Definition, dass sie nicht alle Aspekte von Alphabetisiertsein berücksichtigt (vgl. UNESCO 2006: 30). Das im Deutschen geläufige Konzept der *Basis- oder auch Grundbildung* inkludiert Lesen und Schreiben, Rechnen und immer öfter auch Basiscomputerkenntnisse.

Alphabetisierung bezeichnet den Übergang vom „Analphabetensein“ zum „Alphabetisiertsein“ durch das Erlernen von Lesen und Schreiben und eventuell auch Rechnen. Dieser Prozess findet heute meist im formellen Bildungssystem im Kindesalter in Schulen statt. Diese Arbeit beschäftigt sich aber hauptsächlich mit der Alphabetisierung Jugendlicher und Erwachsener im außerschulischen Kontext. Diese findet durch verschiedene informelle und formelle Alphabetisierungsprogramme und *Alphabetisierungskampagnen*, auf Englisch *Literacy Campaigns* genannt, statt. Sie sind somit Unternehmungen, die versuchen Menschen, die im Jugend- und Erwachsenenalter nicht (ausreichend) lesen, schreiben und eventuell rechnen können, diese Fertigkeiten zu vermitteln. Generell lassen sich Alphabetisierungskampagnen einem oder mehreren der folgenden Hauptziele zuordnen: Ein Hauptziel läge in der Vermittlung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben, ein anderes in den konkreten Anwendungen der erlernten Fertigkeiten und ein drittes Hauptziel liegt in dem, was über das Vermitteln des Lesens und Schreibens allgemeineres erreicht werden soll (vgl. UNESCO 2006: 218), wie beispielsweise Empowerment, bessere Gesundheit oder Bewusstseinsbildung nach Freire. *Literacy Creating und Sustaining Programme* verfolgen das Hauptziel zur weiteren Anwendung des Lesens und Schreibens auch außerhalb der Kurse zu motivieren (vgl.ebd.). Die folgende Tabelle aus dem *Global Literacy Report* der UNESCO 2006 stellt diese verschiedenen Ansätze, die oft kombiniert werden, dar. Wie sich diese unterschiedlichen Ansätze entwickelten und in welchem historischen Kontext sie stehen, wird auf den Seiten 16ff. behandelt.

	Learning outcomes	Strategies	Wider policy goals
Literacy skills	Reading, writing and numeracy skills in a given language or languages.	Largely through formal schooling and national adult programmes and campaigns. Primarily literacy-led.	Mass literacy; equity in opportunity; development and human rights.
Application of literacy for specific purposes	The application of skills to meet specific needs and priorities; life skills.	Largely through non-formal adult programmes. Often literacy-informed, as part of development programmes.	A competitive workforce; political participation and citizenship; ability to respond to the demands of globalization; a range of social benefits.
Empowerment and transformation	Empowerment; critical skills; social transformation.	Freirean or participatory techniques; learner-designed. Literacy-led and -informed.	Human and social empowerment; active citizenship; critical participation; social mobilization.

Abb. 2: Konzepte der Alphabetisierungsprogramme, (UNESCO 2006: 218).

Wie man hier sieht, stößt man in der englischsprachigen Fachliteratur auf den Begriff *Literacy*, der oft nicht zufriedenstellend ins Deutsche übersetzt wird. So wird er manchmal mit dem Prozess Alphabetisierung und manchmal mit der Lese- und Schreibfähigkeit übersetzt. Die ursprüngliche Bedeutung des englischen Wortes *Literacy* weicht aber von den meisten Übersetzungen in andere Sprachen ab (vgl. UNESCO 2006: 148).

“For most of its history in English, the word ‘literate’ meant to be ‘familiar with literature’ or, more generally, ‘well educated, learned’. Only since the late nineteenth century has it also come to refer to the abilities to read and write text, while maintaining its broader meaning of being ‘knowledgeable or educated in a particular field or fields’” (UNESCO 2006: 148).

Gelegentlich findet man im Deutschen nun auch die Übersetzung *Literalität*, die genauso schwammig und breit ist, wie das englische Original *Literacy*.

Die Konzepte von Literacy, Alphabetisierung und Alphabetisiertsein sind dynamisch und entwickeln sich, mit den sich verändernden äußeren Gegebenheiten, weiter. So gilt es auch zu Bedenken, dass es ein relativ neues Phänomen ist, dass die Mehrheit der Weltbevölkerung lesen und schreiben kann. Noch um 1850 konnten nur um die zehn Prozent der erwachsenen Weltbevölkerung zumindest auf einem niedrigen Level lesen und schreiben (vgl. UNESCO 2006: 189). Dies hat sich drastisch verändert, denn heute zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird geschätzt, dass um die 80 Prozent der Weltbevölkerung zumindest Basiskenntnisse des Lesens und Schreibens haben (vgl. ebd.). Das Ausmaß dieser Veränderung wird noch deutlicher, wenn man berücksichtigt, dass die Weltbevölkerung in diesem Zeitraum von 1,2 Milliarden Menschen auf 6,4 Milliarden Menschen angewachsen ist (vgl. ebd.). Heute lebt der Großteil der AnalphabetInnen in sogenannten Entwicklungsländern. Am stärksten vom Analphabetismus betroffen sind ältere Menschen, die in ländlichen Gebieten wohnen. „...ältere Jahrgänge sind stärker betroffen als jüngere, ländliche Bevölkerungsteile stärker als städtische“ (Nohlen 2002: 42). Zwei Drittel der AnalphabetInnen weltweit sind Frauen (vgl. UNESCO 2006: 30). Die AnalphabetInnen verteilen sich dabei mehrheitlich auf wenige Länder: „Drei Viertel der Analphabeten weltweit leben in nur zwölf Ländern, von denen acht zu den bevölkerungsreichsten Staaten der Welt gehören: Indien, China, Bangladesch, Pakistan, Nigeria, Indonesien, Ägypten, Brasilien, Iran, Marokko, Kongo und Äthiopien“ (Deutsche UNESCO Kommission 2006: 8). In den Industriestaaten finden sich im Gegensatz zu den AnalphabetInnen in den Entwicklungsländern, die oft gar keine Lese- und Schreibkenntnisse haben, vor allem funktionale AnalphabetInnen. „Funktional illiterat ist jemand, der übliche

schriftsprachliche Anforderungen seiner Umwelt nicht erfüllt“ (Nohlen 2002: 42). Ein Zusammenhang von Armut und Analphabetismus ist auf nationaler Ebene zu finden, da vor allem sogenannte Entwicklungsländer von Analphabetismus betroffen sind. Er lässt sich aber auch auf Ebene der Haushalte sowohl in Entwicklungsländern als auch in Industrieländern festmachen: „People who live (or have grown up) in low-income households, and lack sufficient nutritional intake or access to clean water, are less likely to acquire and use literacy skills“ (UNESCO 2006: 172). Doch nicht für alle Länder ist es zutreffend, dass hohe Armutsraten mit hohen Analphabetenraten einhergehen. So gelten beispielsweise der Iran, Marokko und Tunesien als relativ arm, doch ihre Analphabetenraten sind relativ niedrig (vgl. UNESCO 2006: 169). Diese sind wohl der Prioritätensetzung der Politik und eventuell auch der einflussreichen kulturellen wie religiösen Institutionen zu verdanken.

Die veröffentlichten und hier auch teilweise angeführten Alphabetisierungsstatistiken orientieren sich meist an der anfangs erwähnten traditionellen Analphabeten-Definition der UNESCO. Sie werden im Normalfall durch zumindest eine der hier aufgezählten Methoden indirekt erhoben:

- “a) respondents subjectively report their literacy abilities as part of a census questionnaire or survey instrument (self-declaration);
- b) the head of the household (or other adult) reports on the literacy levels of each household member (third-party assessment);
- c) the number of years of schooling completed is used to distinguish the 'literate' from the 'non-literate' (educational attainment proxy)” (UNESCO 2006: 64).

Daten, die durch solche weit verbreiteten indirekten Erhebungsmethoden erhoben werden, sollen mit Vorsicht genossen werden und, wie später am Beispiel Nicaragua ersichtlich wird, aus mehreren Gründen nur als ungefährender Richtwert angesehen werden. Auch der in der traditionellen Definition von Analphabetentum etc. implizierte Dualismus von „nicht alphabetisiert“ und „alphabetisiert“ wird zunehmend verworfen und durch ein, von der akademischen Community vorgeschlagenes, Kontinuum ersetzt (vgl. Richmond/Robinson 2008: 17), das die Komplexität von Analphabetismus und Alphabetisierung besser erfassen kann.

Gemeinsam mit der Veränderung der Konzepte von „Alphabetisiertsein“ ging eine Veränderung in der Umsetzung, der ideellen Auffassung und Zielsetzung von Alphabetisierung als Lehr- und Lernprozess einher. Daher lässt sich die Zeit von 1950 bis heute, grob in verschiedene Alphabetisierungsphasen einteilen. Diesen Phasen können die verschiedenen Konzepte von „Alphabetisiertsein“ zugeordnet werden. Die

Übergänge zwischen den Phasen waren oft fließend und es kam zu Überschneidungen der verschiedenen Phasen.

DIE PHASE VON DEN 1950ERN BIS ZU DEN 1960ERN: DIE “ERADICATION OF LITERACY“

(UNESCO 2006: 153).

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das Recht auf Alphabetisierung, als fundamentaler Bestandteil der Grundbildung, in die internationale Menschenrechtserklärung von 1948 aufgenommen. „The right to literacy is implicit in the right to education recognized by the 1948 Universal Declaration of Human Rights. Other conventions and international declarations have since restated this right“ (UNESCO 2006: 22).

In der Zeit der 1950er bis 1960er wurde Alphabetisierung sehr eng als das reine Vermitteln von Lese- und Schreibfertigkeiten verstanden. In den 1950er Jahren entstand auch die traditionelle duale *Literacy* Definition der UNESCO (1958). In dieser anfänglichen Phase war der Alphabetisierungsprozess auf Veränderungen der einzelnen Personen fokussiert (vgl. UNESCO 2006: 147). Alphabetisierung, also das Erlernen der Fertigkeiten Lesen und Schreiben, wurde als losgelöst vom Kontext der lernenden Person betrachtet, weshalb es als unbedenklich galt, die gleiche technische Alphabetisierungsmethode auf verschiedene Menschen, Regionen und Länder anzuwenden (vgl. UNESCO 2006: 149). Durch die sehr negative Wahrnehmung von Analphabetismus zu dieser Zeit und den vorherrschenden negativen Konnotationen mit denen Analphabetismus belastet war, kam es zu einer starken Stigmatisierung derer, die nicht oder nur schlecht lesen und schreiben konnten (vgl. UNESCO 2006: 162). Analphabetismus wurde als eine Art Krankheit wahrgenommen, die es galt, so schnell als möglich zu beseitigen. Dabei sollten in kurzer Zeit möglichst viele Personen vom „Unheil Analphabetismus“ befreit werden, was wie in Kuba zur Entstehung von Massenalphabetisierungskampagnen führte (vgl. UNESCO 2004: 8). Einige dieser Massenalphabetisierungskampagnen dauerten mehrere Jahre („sustained literacy campaigns“), andere waren als Kurzeitkampagnen und einmalige Kampagnen („short term, one-off campaigns“) angelegt (vgl. UNESCO 2006: 196). Auch in späteren Jahren wurde der Großteil, der über mehrere Jahre angelegten Alphabetisierungskampagnen, von sozialistischen bzw. kommunistischen Regierungen durchgeführt und/oder fanden im Kontext der Dekolonialisierung statt (vgl. UNESCO 2006: 196). Schließlich sahen die Staaten die Massenalphabetisierungskampagnen auch als Mittel “of promoting

nation-building and national unity, and of expanding the base of their moral authority” (UNESCO 2006: 196).

DIE PHASE VON DEN 1960ERN BIS ZU DEN 1970ERN: “FUNCTIONAL LITERACY AND THE EXPERIMENTAL WORLD LITERACY”

(UNESCO 2006: 153)

In dieser Phase wurde Alphabetisiertsein nicht mehr als Ziel für sich, also als Selbstzweck gesehen, sondern wurde mit anderen Faktoren in Verbindung gebracht. Alphabetisierung galt vorrangig als Voraussetzung für ökonomisches Wachstum und nationale Entwicklung: “Literacy came to be viewed as a necessary condition for economic growth and national development“ (UNESCO 2006: 153). Vor allem für die zu dieser Zeit unabhängig gewordenen sogenannten Entwicklungsländer, wurde dieser Zusammenhang von Alphabetisierung und ökonomischer, wie nationalstaatlicher Entwicklung propagiert (vgl. UNESCO 2006: 22). Da für den ökonomischen Bereich auch Rechenkenntnisse wichtig sind, wurden diese zunehmend in das Alphabetisierungsverständnis integriert und in Alphabetisierungskampagnen vermittelt. Für das, zu dieser Zeit stattfindende, *Experimental World Literacy Programme* des *United Nations Development Programme* (UNDP) war Alphabetisierung eine technische Lösung für vorherrschende sozio-ökonomische Probleme (vgl. UNESCO 2004: 9). Durch das *Experimental World Literacy Programme* sollten sich AnalphabetInnen via experimentellem und arbeitsorientiertem Lernen die Lese- und Schreibfertigkeiten aneignen (vgl. UNESCO 2006: 153).

Anfänglich wurde in dieser Zeitspanne Alphabetisierung vor allem als Voraussetzung für ökonomische Leistungen wie Effizienz und Produktivität gesehen, doch schon bald weitete sich das Konzept auf verschiedene Teilbereiche des menschlichen Lebens aus. Auf dem Weltkongress der Bildungsminister in Teheran 1965 wurde nicht nur zum ersten Mal Alphabetisierung mit Entwicklung in Verbindung gebracht. Es entstand dort auch das Konzept des funktionalen Analphabetismus. „Rather than an end in itself, literacy should be regarded as a way of preparing man for a social, civic and economic role that goes beyond the limits of rudimentary literacy training consisting merely in the teaching of reading and writing“ (Ministerkongress zitiert nach Yousif 2003: 9). In dieser Phase wurde Alphabetisierung also als das Erlernen von Fertigkeiten gesehen, mit deren Hilfe man zur sozio-ökonomischen Entwicklung beitragen konnte. Weiters wurde Analphabetismus nicht mehr als Problem einzelner Individuen angesehen, sondern als soziales Phänomen wahrgenommen, dem es galt neben der

Alphabetisierung der Einzelnen auch durch eine *Literate environment* zu begegnen. Dem sozialen Kontext wurde also mehr Beachtung geschenkt (vgl. UNESCO 2006: 147). Die heutzutage von der UNESCO stark propagierten *Literate environments* sind Umgebungen, die zum Lesen und Schreiben animieren, die Lese- und Schreibmaterial zur Verfügung stellen und die die Personen mit verschriftlichter Sprache konfrontieren. So kann eine Teilmaßnahme zur Schaffung einer *Literate Environment* die Förderung des Verlagswesens und der Printmedien darstellen. „Whether in households, communities, schools or workplaces, the quality of literate environments affects how literacy skills are practiced and how literacy is understood” (UNESCO 2006: 159).

DIE PHASE IN DEN 1970ERN: „PAULO FREIRE AND LITERACY AS TRANSFORMATIVE“

(UNESCO 2006: 154).

Der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire rückte die politische Dimension von Alphabetisierung in den Mittelpunkt (vgl. UNESCO 2004: 9). Die Menschen sollten nicht nur lernen Buchstaben und Ziffern zu lesen, sondern die Welt an sich. „Reading the word and the world“ nennt sich so auch eine zentrale Publikation Freires (vgl. Freire/Macedo 1987). Die Menschen sollten lernen die Dinge in ihrem sozialen Umfeld zu hinterfragen, sich Ungerechtigkeiten und Strukturen bewusst machen und Handlungsperspektiven entwickeln. Daher war es wichtig Unterrichtsinhalte immer ganz stark an den Lebenswelten der AlphabetisierungskursteilnehmerInnen zu behandeln (vgl. Freire 1992: 95ff.). Alphabetisierungskurse sollten also weit mehr als die technische Vermittlung von Lesen und Schreiben bieten (vgl. ebd.). Diese Pädagogik richtete sich an die sogenannten Unterdrückten (vgl. Freire 1992: *Pedagogy of the oppressed*), die aus ihrer Lethargie geholt werden sollten. Über die Alphabetisierung sollte die Fähigkeit des kritischen Bewusstseins und der kritischen Reflexion geschaffen werden, die als Basis für persönliche und soziale Veränderung gesehen wurde (vgl. UNESCO 2006: 147). In *Literacy. Reading the Word and the World*. untersuchen Freire und Macedo Alphabetisierung daraufhin, in welchen Fällen sie dazu dient, die existierenden sozialen Formationen und Strukturen zu erhalten und in wie weit sie dazu verwendet werden kann, zu echter Demokratie und „emancipatory change“ zu führen (vgl. Freire/ Macedo 1987; viii).

Der Ansatz Freires machte der internationalen *Literacy Community* die Frage nach der Verbindung von Alphabetisierung und aktivem politischen Engagement, sowie der Partizipation in sozialen und ökonomischen Transformationsprozessen, bewusst (vgl.

UNESCO 2004: 9). Paulo Freires Auffassung, dass kritisches, soziales Bewusstsein und kritische Hinterfragung die Schlüsselfaktoren für soziale Veränderung/Transformation sind, stieß vor allem in Entwicklungsländern auf Zustimmung. Aber auch internationale Organisationen wie die UNESCO ließen sich durch Freires Konzepte beeinflussen (vgl. UNESCO 2006: 154).

DIE PHASE VON DEN 1980ERN BIS ZU DEN 1990ERN: „REDUCED INVESTMENT AND THE IMPACT OF JOMTIEN“

(UNESCO 2006: 154)

In den 1980ern und den frühen 1990ern ging das Interesse der internationalen Akteure an Erwachsenenalphabetisierungsprogrammen stark zurück und somit auch die Finanzierung solcher Programme. Vor allem die Weltbank konzentrierte sich nunmehr auf die Primarschulbildung der Kinder zu Lasten nationaler Erwachsenenalphabetisierungsprogramme (vgl. UNESCO 2006:154). Diese Phänomene waren eingebettet in eine Zeit, in der, der alte Entwicklungsoptimismus stark erschüttert war (Stichwort „verlorene Dekade“) und der Glaube an den Staat und die Regierungen zerbröckelte (vgl. Torres 2004: 40). Die Schuldenkrisen der Entwicklungsländer und die Strukturanpassungsprogramme führten auch zu größerem Druck von Außen auf die nationalen Budgets, weshalb viele Entwicklungsländer den neuen Prioritätensetzungen der internationalen Akteure folgten.

Als wesentlicher Fortschritt für die Erwachsenenalphabetisierung in dieser Zeit, ist aber das neu aufkommende Bewusstsein für die Frage, in welcher Sprache alphabetisiert werden soll, zu werten (vgl. UNESCO 2006: 22).

Von den Industrieländern ausgehend, wurde der Alphabetisierungsbegriff in den späten 1980ern stark ausgeweitet, um den Anforderungen der Globalisierung und neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gerecht zu werden (vgl. UNESCO 2006: 154). So kamen Begriffe wie “computer literacy”, “media literacy”, “health literacy”, “eco-literacy”, “emotional literacy” (UNESCO 2004:7) auf, die mit dem ursprünglichen Konzept von Alphabetisiertsein wenig zu tun hatten.

1990 fand in Jomtien die Weltkonferenz zum Thema *Education for All - Bildung für alle* statt. Diese, von verschiedenen UNO Organisationen und der Weltbank organisierte Konferenz, hatte zum Ziel, bis zum Ende der Dekade die Primarschulbildung zu fördern und die weltweite AnalphabetInnenrate stark zu senken (vgl. UNESCO: <http://www.unesco.org/en/efa/the-efa-movement/>).

Gegen Ende der 1990er Jahre machte sich nach einer langen Phase der Ablehnung eine breitere Wiederbesinnung auf die Erwachsenenalphabetisierung bemerkbar (vgl. Torres

2004: 41). Auch eine Reihe zivilgesellschaftlicher Akteure wurde in der Jugend- und Erwachsenenalphabetisierung aktiv (vgl. ebd.).

Doch auch zehn Jahre nach der Konferenz vom Jomtien waren viele Staaten weit weg von den gesetzten Zielsetzungen, weshalb die internationale Gemeinschaft 2000 in Dakar, im Senegal, wieder zusammen kam. Dort bekräftigten sie noch einmal ihre Absichten die Ziele von *Education for All* bis 2015 zu erreichen und formulierten sechs konkrete Ziele betreffend der Grundbildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Alphabetisierung wurde als Herzstück und Voraussetzung für Grundbildung gesehen (vgl. UNESCO: <http://www.unesco.org/en/efa/the-efa-movement/>).

DIE PHASE VON 2000 BIS HEUTE: „DAKAR TO THE PRESENT“

(UNESCO 2006: 155)

Seit 2000 orientiert sich die internationale *Literacy Community* vor allem an den sechs Zielen von Dakar und den, die Bildung betreffenden, *Millenium Development Goals* (vgl. UNESCO 2006: 153 ff.). Um die Alphabetisierungsproblematik noch stärker ins (bildungs-) politische Rampenlicht zu setzen und erhoffte Alphabetisierungserfolge schneller vorantreiben zu können, deklarierte die UNESCO im Jahr 2002 die Dekade 2003 bis 2012 zur *Alphabetisierungsdekade* der Vereinten Nationen (vgl. UNESCO 2006: 155). Dabei flossen die im Laufe der Jahre gemachten Erfahrungen mit den entwickelten Alphabetisierungskonzepten ein. So wurde von einer engen Verflechtung der Alphabetisierung „with citizenship, cultural identity, socio-economic development, human rights and equity“ (UNESCO 2004:10) gesprochen, welche mit Forderungen nach einer kontextsensiblen, lernerzentrierten Alphabetisierung einherging, zu deren Unterstützung *Literate environments* geschaffen werden sollten (vgl. ebd.).

“Today, the international community no longer sees literacy as a mere stand-alone skill, but instead as a social practice contributing to broader purposes of lifelong learning“ (ebd.). Um die Vorstellung von nachhaltig alphabetisierten Gesellschaften zu verwirklichen, setzt diese Dekade auf drei verschiedene Pfeiler: Die qualitätsvolle Einschulung der Kinder, Jugend- und Erwachsenenalphabetisierungsprogramme und das Schaffen von *Literate Environments* (vgl. UNESCO 2006:18). Folglich sind die Ziele der *Literacy Dekade* der Vereinten Nationen, die bis 2012 erreicht werden sollten: Erstens die Annäherung an folgende Ziele von Dakar: Die Lernbedürfnisse der Jugendlichen und Erwachsenen zu erfüllen, die Alphabetisierungsrate um 50% zu heben und eine Geschlechtergleichstellung bezüglich des Alphabetisierungsgrades zu erreichen. Zweitens „enabling all learners to attain a mastery level in literacy and life-

skills; creating sustainable and expandable literate environments; improving the quality of life.“ (UNESCO 2004:6).

Heute wird Alphabetisiertsein als wesentliche Voraussetzung für Bildung und lebenslanges Lernen gesehen und somit als Notwendigkeit, um an den modernen Gesellschaften und Ökonomien des 21. Jahrhunderts aktiv partizipieren zu können (vgl. UNESCO 2006:155). Daran angelehnt, gilt Analphabetismus als ein „Indikator eingeschränkter Entwicklungschancen und behindert zugleich die aktive Partizipation an der Gestaltung der eigenen Umwelt.“ (Nohlen 2002: 42). So ist der Alphabetisierungsgrad einer Gesellschaft seit den 1990er Jahren ein Faktor in der Berechnung des vom UNDPs publizierten *Human Development Index* (HDI) (vgl. Torres 2004: 68), an Hand dessen die Entwicklung eines Landes gemessen wird. Nicaragua belegte auf Grundlage der Daten von 2007 den 124. von 128 vergebenen Plätzen im HDI Ranking (vgl. UNDP 2009).

Die in den modernisierungstheoretisch geprägten 1960ern und 1970ern aufgestellte Behauptung, dass Alphabetisierung die Grundlage von Entwicklung sei und folglich ohne Alphabetisierung keine tiefgreifende sozio-ökonomische Entwicklung möglich wäre, ist heute aber umstritten (vgl. Hinzen 1985:144; Richmond/Robinson 2008: 19). Alphabetisierung gilt als wichtiger Faktor von Entwicklung, jedoch nicht mehr so starr, als die notwendige erste Stufe, damit Entwicklung überhaupt erst in Gang kommt. „Important relationships exist, but literacy itself does not achieve development without other economic and social policies“ (Lauglo 2001 nach UNESCO 2006: 218). „Indeed, literacy per se is not the sole solution to social ills such as poverty, malnutrition and unemployment, though it is one factor in helping to overcome them“ (UNESCO 2006: 31). Lesen und schreiben zu können, gilt auch nicht mehr per se als entwicklungsfördernd, da es von den Kontexten abhängt, ob und wie diese Kenntnisse und Fertigkeiten eingesetzt werden können.

“It is important to note, however, that these effects [Entwicklung, Überwindung von Armut etc.] are not automatic, but result only when literate individuals are able to exercise their literacy, which requires that broader development and rights policies are in effect and implemented” (UNESCO 2006: 31).

Da *Literacy*, Alphabetisierung und „Alphabetisiertsein“ nun als kontextgebunden wahrgenommen werden und der Wert von „Alphabetisiertsein“ sich so gesehen, nur aus dem ergibt, was Menschen und Gesellschaften daraus machen, gelten sie auch nicht mehr per se als befreiend (vgl. UNESCO 2005:14). So kann Alphabetisierung sogar ein Mittel zur Unterdrückung werden, wenn durch sie entsprechende Ideologien verbreitet

werden und sich die Bevölkerung über Alphabetisierung leichter kontrollierbar und regierbar macht. „More subtly, literacy promotion often serves to socialise learners into the dominant social discourse, rather than opening up new opportunities of expression and creative diversity“ (UNESCO 2005:15).

Folgende von Torres 2004 erstellte Tabelle fasst abschließend die Veränderungen der Alphabetisierungskonzepte übersichtlich zusammenfassen:

CONVENTIONAL vision	RENEWED vision
Illiteracy as a social pathology (i.e. “scourge”) and an individual responsibility.	Illiteracy as a structural phenomenon and a social responsibility.
Literacy as a panacea for social development and change.	Literacy in the context of broader educational and socio-economic interventions.
“Eradicate illiteracy” or “reduce the illiteracy rates” as the goal.	Create literate environments and literate societies as a goal.
Literacy education associated only with youth and adults.	Literacy education associated with children, youth and adults.
Literacy education associated with out-of-school groups and non-formal programs.	Literacy education takes place both in and out of the school system.
Child literacy and adult literacy viewed and developed separately, in a parallel manner.	Child and adult literacy linked within a holistic policy framework and strategy.
Literacy centered on literacy provision (teaching).	Literacy centered on literacy learning.
Literacy goals centered on literacy acquisition.	Literacy goals include literacy acquisition, development and effective use.
Literacy understood as initial, basic literacy only (an elementary level).	Literacy as functional literacy (literacy, to be such, must be functional and sustainable).

Literacy viewed separately from basic education (i.e. literacy and basic education).	Literacy viewed as an integral part of basic education.
Literacy acquisition and development associated with a particular period in the life of a person.	Literacy understood as a lifelong learning process.
Literacy associated only with the written language (reading and writing) and print.	Literacy related to both oral and written expression and communication, within a holistic understanding of language (speaking, listening, reading and writing).
Search for the literacy method or approach valid for all cases and circumstances.	Understanding that there is no single or universal method or approach to literacy.
Literacy acquisition in school as a goal of the first or the first two grades.	Literacy acquisition in school as a goal for the whole primary education cycle.
Literacy as a specific area in the school curriculum (Language).	Literacy across the school curriculum.
Literacy associated only with conventional tools (i.e. pencil and paper).	Literacy related to both conventional and modern tools (pencil and paper but also keyboard and digital technologies).
Literacy as a responsibility of the State only or of civil society alone.	Literacy as a responsibility of both the State and civil society.

Abb. 3: Veränderung der Alphabetisierungskonzepte, (Torres 2004: 35).

Nachdem nun die sich im Laufe der Zeit veränderten Alphabetisierungskonzepte und Programme, sowie die geläufigsten, in diesem Kontext relevanten Definitionen der UNESCO vorgestellt wurden, muss hier eine Arbeitsdefinition für das weitere Vorgehen in dieser Arbeit getroffen werden.

Wenn im Kontext Nicaraguas und der nicaraguanischen Alphabetisierungskampagne von „alphabetisiert“ oder „analphabetisch“ die Rede ist, dann macht es Sinn sich an der dort geläufigen Definition zu orientieren. In Nicaragua gilt nach eigener staatlicher nicaraguanischer Definition als alphabetisiert, wer lesen und schreiben kann und als nicht alphabetisiert wer nicht lesen und schreiben kann (vgl. UNESCO 2006: 269). Zwischenabstufungen finden sich in den offiziellen Statistiken selten. Für diese Arbeit

ist vor allem von Relevanz, welche AlphabetisierungskursteilnehmerInnen und AbsolventInnen die nicaraguanische Alphabetisierungskampagne als „alphabetisiert“ bezeichnet. In den offiziellen Statistiken der Alphabetisierungskampagne gelten all jene als durch die Kampagne alphabetisiert, die nach dem dreimonatigen Alphabetisierungskurs einen Brief an das Programm geschrieben haben und diesen auch selbst unterschrieben haben (vgl. IM5: Geidi, 25-26). Rechnen fällt in diese Definition nicht hinein. Allerdings ist die Alphabetisierungsmethode *Yo, sí puedo* so aufgebaut, dass die KursteilnehmerInnen sehr wohl lernen, die Ziffern zu schreiben und zu lesen. Außerdem ergaben Interviews, dass einige AlphabetisierungslehrerInnen ihren AlphabetisierungskursteilnehmerInnen inoffiziell bereits Grundrechenarten vermittelten. Diese KursabsolventInnen, die vor dem Kursbesuch als „analphabetisch“ galten und nun nach Definition der Alphabetisierungskampagne als „alphabetisiert“ geführt werden, sind die Personen, die in dieser Diplomarbeit als *NeualphabetInnen* bezeichnet werden. Das Interesse gilt somit den erwachsenen Personen, die durch die offizielle nationale Alphabetisierungskampagne im Zeitraum von 2007 bis 2009 in Nicaragua alphabetisiert wurden.

2.2 WELCHE BEDEUTUNG FÜR ENTWICKLUNG HAT ALPHABETISIERUNG LAUT UNESCO?

Der Frage, welche Vorteile die NeualphabetInnen in Nicaragua aus den erlernten Lese- und Schreibkenntnissen ziehen, kann man sich auch durch die Beschäftigung mit den internationalen Erfahrungen und dem aktuellen Forschungsstand der UNESCO, annähern. Deshalb wird hier analysiert, welche Benefits die UNESCO durch die Alphabetisierung prognostiziert. Was kann und soll laut UNESCO Alphabetisierung leisten und wozu führt sie? So werden in diesem Kapitel Thesen, die die UNESCO als bedeutende internationale Bildungsakteurin über die Wirkungen von Alphabetisierung aufstellt, herausgefiltert.

Zu Beginn bedarf es wohl einer kurzen Erklärung wieso in dieser Arbeit gerade den Thesen der UNESCO so viel Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Die auf Bildung, Wissenschaft und Kultur spezialisierte Organisation der Vereinten Nationen ist die einzige große, internationale Organisation, die sich mit „education in a holistic manner, including all levels and modalities, and integrating education, culture and science“ (Torres 2004: 64) beschäftigt. Die UNESCO setzt sich seit ihren Anfängen konstant und konsequent für die Erwachsenenbildung und den “Kampf gegen den

Analphabetismus“ ein (Torres 2004: 65) und hat eine federführende Rolle was die Dekaden *Literacy for All* und *Education for All* betrifft. Innerhalb der UNESCO sind durchaus unterschiedliche Fachmeinungen und Strömungen vertreten (vgl. Torres 2004: 66) und daher ein gewisser Pluralismus anzunehmen. Die in diesem Kapitel angeführten Thesen beziehen sich auf den “*Education for All - Global monitoring report 2006; Literacy for Life*” der UNESCO, der die umfangreichste, aktuelle Publikation der UNESCO zum Thema Alphabetisierung darstellt, den sie im Rahmen der Alphabetisierungsdekade publizierte.

Die offiziellen Statements der UNESCO über den Zusammenhang von Alphabetisierung und Entwicklung befinden: “Literacy has never been more necessary for development; it is key to communication and learning of all kinds and a fundamental condition of access to today’s knowledge societies” (Richmond/Robinson 2008: 9). Angesichts der vielen globalen Krisen, Herausforderungen und Ungleichheiten hält die UNESCO „Alphabetisiertsein“ für ein „Survival Tool“, also für ein Instrument, das in dieser, auf Wettbewerb ausgerichteten Welt, überlebensnotwendig ist (vgl. ebd.). Für sie ist “Alphabetisiertsein” essentiell, sowohl für die menschliche Entwicklung, als auch um die *Millenium Development Goals* zu erreichen (vgl. ebd.). Im Rahmen der *United Nations Literacy Decade*, bei der die UNESCO eine federführende Rolle spielt, wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen eine Resolution unterzeichnet, die „reaffirms that literacy for all is at the heart of basic education for all and that creating literate environments and societies is essential for achieving the goals of eradicating poverty, reducing child mortality, curbing population growth, achieving gender equality and ensuring sustainable development, peace and democracy“ (United Nations 2002: 3).

Konkretere und auch kritisch reflektierte Thesen, die die UNESCO über die Auswirkungen von Alphabetisierung und ihrer Rolle für die sozio-ökonomische Entwicklung aufstellt, lassen sich aus dem “*Education for All - Global monitoring report 2006*” herausfiltern. Diese werden im Kapitel 5.2 den Erfahrungen der NeualphabetInnen gegenübergestellt. Die UNESCO Thesen werden teilweise mit Bemerkungen aus dem von Richmond u.a. 2008 herausgegebenen UNESCO Bericht „The Global Literacy Challenge“ ergänzt.

Diese Thesen sind alle mit „kann“ formuliert, da die UNESCO die Wirkungen der Alphabetisierung stark abhängig von der Art ihrer Konzeption und ihrer Umsetzung, sowie vom Kontext in dem Alphabetisierung stattfindet, sieht. Im Gegensatz zu den Anfängen der Alphabetisierungsbewegung, in der man sich von Alphabetisierung losgelöst von ihrem Kontext, positive Resultate erwartete, werden diese drei bereits

genannten Faktoren (Konzeption, Umsetzung, Kontext) als einschränkend oder fördernd gesehen und in der offiziellen Thesenbildung berücksichtigt. Obwohl diese einschränkenden oder unterstützenden Faktoren in der Rhetorik oft noch fehlen, werden im Monitoring Report keine absoluten Behauptungen über die Auswirkungen von Alphabetisierung losgelöst von ihrem Kontext gemacht.

ALPHABETISIERUNG KANN ZU “*HUMAN BENEFITS*“ FÜHREN:

Diese *Human Benefits*, die in dieser Diplomarbeit fortan dem “persönlichen Bereich” zugeordnet werden, sind ein gesteigertes Selbstwertgefühl, Empowerment, Kreativität und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion (vgl. UNESCO 2006: 138). Diese können direkt durch die Teilnahme am Alphabetisierungskurs als auch durch die Anwendung des Lesens und Schreibens außerhalb des Kurses entstehen (vgl. ebd.). Die Teilnahme an Alphabetisierungskursen kann sich dann besonders positiv auf Empowerment auswirken, wenn die Kurse so konzipiert und durchgeführt werden, dass die KursteilnehmerInnen zu “authors of their own learning, developers of their own knowledge and partners in dialogue about limit situations in their lives” sein können (Easton: 2005 nach UNESCO 2006: 138). Empowerment bezieht sich in der Alphabetisierungsforschung und der Strategiefindung meist auf Frauen. Generell kann es aber unabhängig von Gender durch Alphabetisierung zur Ermächtigung und Befähigung kommen, das Leben in verschiedenen Kontexten individuell oder kollektiv, selbstbestimmt in die Hand zu nehmen. Diese Ermächtigung, vor allem die der Frauen, kann laut UNESCO über ein gesteigertes Selbstwertgefühl, größere ökonomische Unabhängigkeit und soziale Emanzipation erreicht werden (vgl. UNESCO 2006:31). Alle diese Faktoren werden laut UNESCO von der Alphabetisierung, abhängig von ihrem Kontext, sehr positiv und wesentlich beeinflusst. Koïchiro Matsuura, Generaldirektor der UNESCO, meint zu Empowerment und *Literacy*:

“Literacy is about empowerment. It increases awareness and influences the behavior of individuals, families and communities. It improves communication skills, gives access to knowledge and builds the self-confidence and self-esteem needed to make decisions” (Richmond/Robinson: 21). Ein Ausdruck der großen Bedeutung, die die UNESCO der Alphabetisierung für Empowerment zuspricht, ist die im Kontext der *Literacy Decade* gegründeten *LIFE - Literacy Initiative for Empowerment 2005-2015* (vgl. UNESCO 2006b).

ALPHABETISIERUNG KANN ZU “*POLITICAL BENEFITS*“ FÜHREN:

Diese Annahme besagt, dass Alphabetisierung zu mehr Partizipation im politischen Bereich und zur Förderung der Demokratie beitragen kann (vgl. UNESCO 2006: 139). Alphabetisierung kann dazu führen, sich den eigenen Rechten bewusster zu sein und diese besser vertreten und verteidigen zu können (vgl. Richmond/Robinson: 28). In bestimmten Situationen kann Alphabetisierung in Nachkonfliktgesellschaften zum Frieden beitragen und Alphabetisierung kann zur Gleichberechtigung ethnischer Minderheiten mit der Mehrheitsbevölkerung beitragen (vgl. UNESCO 2006: 140). Es gibt allerdings keine Studien darüber, ob Alphabetisierung tatsächlich zu weniger Benachteiligung ethnischer Minderheitengruppen führen kann (vgl. ebd.). Wie bei Bildung allgemein nimmt die UNESCO an, dass Alphabetisierung dieses Potential der Gleichberechtigung besitzt, aber nicht unbedingt dazu führen muss, dass benachteiligte Gruppen eine weniger marginalisierte Stellung erlangen (vgl. ebd.). Alphabetisierung gilt für die UNESCO generell als Mittel der Integration von Menschen in eine Gesellschaft und als Mittel gegen Ausgrenzung und soziale Ungleichheit (vgl. Richmond/Robinson: 30). Alphabetisierung kann einen positiven Beitrag zu Frieden und Versöhnung in Nachkonfliktgesellschaften leisten, wenn Menschen durch Alphabetisierungsprogramme die Möglichkeit erhalten, über den Weg des Niederschreibens der Erfahrungen und Ereignisse, ihre Trauma besser zu überwinden und sie in konstruktive Handlungen umzusetzen (vgl. Hanemann 2005: 16 f.).

Die UNESCO geht davon aus, dass die Expansion der Demokratie zu einer Förderung der Alphabetisierung führt und umgekehrt die Expansion der Alphabetisierung die Demokratie fördert (vgl. Hannum/Buchmann 2003 nach UNESCO 2006: 139). Doch wie diese Wechselbeziehungen im Detail funktionieren, ist nicht ausreichend geklärt (vgl. ebd.). Für Demokratieförderung und weitere politische Bereiche, auf die sich Alphabetisierung positiv auswirken kann, legt die UNESCO verschiedene Fallbeispiele vor und resümiert: „Participation in adult literacy programmes is also correlated with increased participation in trade unions, community action and national political life, especially when empowerment is at the core of programme design“ (UNESCO 2006: 139).

ALPHABETISIERUNG KANN ZU “*CULTURAL BENEFITS*“ FÜHREN.

Alphabetisierung kann kulturelle Veränderungen herbeiführen und auch helfen, die kulturelle Diversität zu bewahren (vgl. UNESCO 2006: 140). Hierbei spielt der Umgang mit Minderheitensprachen eine wichtige Rolle. Alphabetisierungsprogramme

können bei der Weitergabe bestimmter Werte und traditionellem Wissen hilfreich sein. Sie können gleichzeitig auch dazu führen, dass bestimmte Einstellungen, kulturelle Werte und Verhaltensweisen hinterfragt und verändert werden (vgl. UNESCO 2006: 140). Die Art der kulturellen Transformation, die befreiend wirken soll, geht auf Freire zurück (vgl. ebd.).

ALPHABETISIERUNG KANN ZU “*SOCIAL BENEFITS*“ FÜHREN.

Alphabetisierung kann positive Auswirkungen auf die eigene Gesundheit und die der Familienmitglieder, auf Familienplanung, Bildung und Gleichstellung der Geschlechter haben (vgl. UNESCO 2006: 141). Auch auf die Erziehung der Kinder kann sie Einfluss haben. So schicken alphabetisierte Eltern ihre Kinder mit größerer Wahrscheinlichkeit in die Schule als nichtalphabetisierte Eltern (vgl. UNESCO 2006: 5) und können ihren Kindern bei Schulangelegenheiten besser helfen. Alphabetisierung gilt als Grundlage für weitere formelle und informelle Bildung und kann Menschen dazu befähigen, ihre Möglichkeiten und das Informationsangebot besser zu nutzen und leichteren Zugang zu verschiedenen Angeboten zu bekommen (vgl. UNESCO 2006: 31). Wie bei der sozio-ökonomischen Entwicklungsfrage herrscht auch hier Uneinigkeit darüber, ob *Literacy* dem Erlernen anderer Kenntnisse vorangehen muss oder ob sie parallel dazu passieren kann. Es stellt sich hier auch innerhalb der UNESCO die Frage “Should we leave literacy learning until the need for it arises, not assuming that it is the necessary first step?” (Richmond/Robinson 2008: 19).

Die Mehrheit der Alphabetisierungsprogramme hat sich bewusst der Förderung der Frauen als ihre Hauptzielgruppe verschrieben (vgl. UNESCO 2006: 142). Alphabetisierungsprogramme, so lautet die These, “enable women to gain access to and challenge male domains by, for instance, entering male-dominated areas of work, learning languages of power previously associated with men (where only men had access to formal education) and participating in household finances” (ebd.). Das Sprechen vor der Klassengemeinschaft soll Frauen dazu ermutigen, auch in anderen Situationen ihre Stimme zu erheben (vgl. ebd.).

ALPHABETISIERUNG KANN ZU “*ECONOMIC BENEFITS*“ FÜHREN.

Durch Alphabetisierung kann das ökonomische Wachstum vorangetrieben werden (vgl. UNESCO 2006: 143f.). Auch die individuelle Einkommenssituation bzw. die Einkommenssituation einzelner Familien kann durch Alphabetisierung verbessert werden (vgl. ebd.). Dadurch, dass viele Ökonomien immer mehr auf Wissen und weniger auf physischen Kräften und Rohstoffen basieren, kann Alphabetisierung die

Integration von Personen in den Arbeitsmarkt erleichtern (vgl. ebd.). Werden sehr viele Personen alphabetisiert, kann das die nationalen Ökonomien stärken (vgl. ebd.). Wagner (1992: 21) gibt hier zu bedenken, dass in Ökonomien, in denen sehr viele Personen alphabetisiert werden, das für den einzelnen bedeuten kann, dass seine Lese- und Schreibfertigkeiten nichts Besonderes mehr sind und er dadurch erst recht keine besseren Chancen auf eine Anstellung hat. „As basic literacy becomes a commodity more widely available, its “purchasing power”, so to speak is diminished” (Wagner 1992: 21). Außerdem zweifelt er an, dass Basiskenntnisse des Lesens und Schreibens ausreichend sind, um an den sogenannten Wissensökonomien teilnehmen zu können (vgl. ebd.). Die anfangs erwähnten Zusammenhänge zwischen Verbesserung der ökonomischen Situation und Bildung wurden in der Forschung vor allem für Bildung allgemein nachgewiesen (vgl. ebd.). Für Alphabetisierung im Speziellen gibt es noch kaum verlässliche Studien (vgl. ebd.).

Die vergleichsweise vorsichtige Formulierung der Thesen des *Literacy Reports* erklärt sich, wie eingangs erwähnt, dadurch, dass Alphabetisierung für die UNESCO kein Selbstzweck mehr ist und nicht unabhängig von den Lernenden und ihrem Umfeld, in dem sie lernen und ihre Lese- und Schreibkenntnisse anwenden, zu sehen und zu beurteilen ist. Laut UNESCO ist es notwendig *Literate Societies* zu schaffen, in denen die Menschen die Möglichkeit haben, ihre Lese- und Schreibkenntnisse so anzuwenden, dass sie dadurch mehr Freiheiten, “opportunities and personal development [erreichen können] and in which literacy contributes to the development of the economy and the society” (UNESCO 2006: 215). So beleuchten die UNESCO Thesen zwar das Potential das in der Alphabetisierung steckt, dessen Entfaltung muss aber kontextgebunden untersucht werden. Daher sind diese UNESCO Thesen nur ein Aufzeigen dessen, welche Bedeutung die Alphabetisierung für die NeualphabetInnen im ländlichen Nicaragua potentiell haben könnte. Für die tatsächliche Beantwortung der Frage nach der Bedeutung der Alphabetisierung für diese Personen reichen die UNESCO Thesen also nicht aus. Es ist eine Beschäftigung mit der Konzeption und Umsetzung des Alphabetisierungsprogrammes, im Rahmen dessen diese Personen Lesen und Schreiben lernten, sowie mit dem Kontext, in dem sie es anwenden, notwendig. Daher widmet sich diese Arbeit nun dem Kontext *Nicaragua*, der im Laufe der nächsten Kapitel weiter eingegrenzt und charakterisiert wird. Zuerst wird jedoch das methodische Vorgehen zur Untersuchung des nicaraguanischen Beispiels dargestellt.

3. DAS METHODISCHE VORGEHEN

„Die eigentliche Aufgabe [...] ist es nicht, unsere tiefsten Fragen zu beantworten, sondern uns mit anderen Antworten vertraut zu machen, die andere Menschen – mit anderen Schafen in anderen Tälern – gefunden haben und diese Antworten in das jedermann zugängliche Archiv menschlicher Äußerungen aufzunehmen“ (Geertz 1983: 43).

Bevor sich diese Arbeit den inhaltlichen Aspekten des Beispiels Nicaragua widmet, wird in diesem Kapitel das methodische Vorgehen der Forschung erläutert. Die konkreten Schritte zur Beantwortung der Forschungsfragen *Warum wurde die nationale nicaraguanische Alphabetisierungskampagne 2007-2009 von wem mit welchen Zielsetzungen ins Leben gerufen? Wie arbeitet diese Kampagne um die Ziele zu erreichen und wie ist sie in die nicaraguanische Gesellschaft eingebettet?*

Welche Rolle spielen aus Sicht der in den Dörfern Tolas lebenden NeualphabetInnen, Lese- und Schreibkenntnisse für ihr tägliches Leben und ihre soziale, persönliche, ökonomische und politische Situation? werden hier dargestellt.

Zu Beginn der Forschungskonzeption steht die Frage, ob das Forschungsinteresse besser mit Hilfe quantitativer Forschungsmethoden oder mit qualitativen Methoden bearbeitet werden kann. Da es sich sowohl bei der Alphabetisierungskampagne als auch bei der Frage nach der subjektiven Bedeutung für die NeualphabetInnen in der Region *Tola* um Forschungsfelder handelt, von denen noch wenig publiziertes Vorwissen vorhanden ist, bietet sich ein qualitativer Forschungsstil an. Es soll die Möglichkeit bestehen, im Laufe der Forschung weitere anfangs unbedachte Aspekte einzuarbeiten bzw. sollen auch die NeualphabetInnen und die KampagnenmitarbeiterInnen neue Themen und Aspekte einbringen können. Dafür ist ein flexibles Forschungsdesign notwendig, das sich in der qualitativen Forschung leichter realisieren lässt, als in der quantitativen Forschung. Auch da das Interesse bezüglich der NeualphabetInnen den subjektiven Bedeutungen der Alphabetisierung, der biographischen Geschichte, den persönlichen Erfahrungen, der Lebensrealität und den Meinungen gilt, wird diese Forschungsarbeit in die qualitative Sozialforschung eingebettet. Das Forschungsinteresse gilt den „Geschichten“ hinter den Zahlen, die beispielsweise durch standardisierte Fragebögen nicht zu erheben sind.

“Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. Diese bleiben Nichtmitgliedern verschlossen, sind

aber auch den in der Selbstverständlichkeit des Alltags befangenen Akteuren selbst in der Regel nicht bewusst.“ (Flick/Kardoff 2000: 14).

Wie für die qualitative Forschung typisch, wird in dieser Arbeit ein theoretisches Verständnis des Untersuchungsbereiches erst im Laufe der Arbeit entwickelt (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 19). Dieses theoretische Verständnis ergibt sich also aus den Daten und ist nicht durch a priori aufgestellte Hypothesen geleitet. Gemäß der qualitativen Forschung wird ein möglichst breites vielseitiges Bild, ein Panorama „von Sittenbildern kleiner Lebenswelten“ (Flick/Kardoff 2000: 17), erstellt. Diese plastischen Bilder der Perspektive der betroffenen AlphabetisierungskursabsolventInnen sind Ausgangspunkt für gegenstandsbegründete Theoriebildung (vgl. Flick/Kardoff 2000: 17; Froschauer/Lueger 2003: 17). Diese gegenstandsbegründete bzw. in den Daten verankerte Theorie lässt sich als *Grounded Theory* übersetzen. *Grounded Theory* bezeichnet sowohl ein methodologisches Rahmenkonzept, einen Forschungsstil als auch die durch diesen Stil generierten Theorien. Für den Forschungsstil der *Grounded Theory* habe ich mich entschieden, weil er „erlaubt auf der Basis empirischer Forschung in einem bestimmten Gegenstandsbereich, eine dafür geltende Theorie zu formulieren, die aus vernetzten Konzepten besteht und geeignet ist, eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene zu liefern“ (Böhm 2000: 476). Auch wenn in dieser Arbeit gar nicht der Anspruch besteht, eine Theorie zu generieren, ist dieser Ansatz sehr fruchtbar, da er hilft, über eine reine Deskription der Phänomene hinaus zu gehen und mit Hilfe des sogenannten Codierparadigmas Zusammenhänge zu erkennen. Außerdem ist die *Grounded Theory* für viele verschiedene Erhebungsmethoden der qualitativen Sozialforschung anwendbar. Daher orientierte sich die vorliegende Diplomarbeit bei der Konzeption der Forschung, der Erhebung der Daten sowie ihrer Auswertung bezüglich der subjektiven Bedeutung der Alphabetisierung für die NeualphabetInnen an der *Grounded Theory*, deren theoretische Ursprünge im symbolischen Interaktionismus zu finden sind (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 192).

Der Forschungsstil *Grounded Theory* wurde in den 1960er Jahren, von den durch die Chicagoer Schule beeinflussten Mediensoziologen Anselm Strauss und Barney Glaser, vorgelegt (vgl. Böhm 2000: 475; Bortz/Döring 2006: 332) und von verschiedenen Personen, so auch von Strauss selbst, weiterentwickelt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 185). Entsprechend den konkreten Rahmenbedingungen, in denen diese vorliegende empirische Datenerhebung und Datenauswertung stattfindet, wurde die Methodologie der *Grounded Theory* allerdings an den Arbeitskontext angepasst und

modifiziert. Was die Einbettung der Arbeit in die *Grounded Theory* für die konkreten Forschungsschritte bedeutet und wie die *Grounded Theory* modifiziert wurde, wird im Laufe dieses Methodenkapitels erklärt.

Die Fragen nach den Details der Alphabetisierungskampagne in Nicaragua müssen auf Grund der sehr spärlichen Publikationslage direkt vor Ort erhoben werden. Ebenso können die Fragen nach der subjektiven Bedeutung der Alphabetisierung für die NeualphabetInnen nur direkt vor Ort beantwortet werden. Daher wurden die Primärdaten in Nicaragua während eines zweieinhalb monatigen Feldforschungsaufenthaltes erhoben. Die inhaltlich begründete Entscheidung für die Untersuchung einer *ländlichen* Region in Nicaragua, wurde bereits im Einleitungskapitel ausführlich dargelegt. Da ich im Jahr 2006/07 bereits sechs Monate im *Municipio Tola* einen Freiwilligendienst in einem Sozialprojekt absolvierte, fiel die Wahl dann auf die Region *Tola*. So konnte ich auf viele wertvolle Kontakte, die ich im Rahmen einer vorangegangenen ehrenamtlichen Mitarbeit bei der Alphabetisierungsorganisation geknüpft hatte, für die Durchführung dieser Arbeit zurückgreifen. Dadurch erwies sich der Zugang zum Forschungsfeld „Alphabetisierungskampagne“ als sehr unproblematisch und offen. Die bereits vorhandenen Kontakte und die persönlichen Vorerfahrungen im Alphabetisierungsbereich sowie die guten Kenntnisse der Region machten es möglich, trotz der recht kurzen Dauer des Feldforschungsaufenthaltes, sehr brauchbare Ergebnisse in einem sensiblen Bereich wie der Alphabetisierung zu erlangen.

Um den ersten Fragenbereich rund um die Alphabetisierungskampagne, also die Konzeption, die Umsetzung, die Einbettung in die Gesellschaft und die Ziele der Alphabetisierungskampagne zu klären, sammelte ich auf Grund der erwähnten spärlichen Publikationslage während meines Forschungsaufenthaltes interne Protokolle, Berichte, Dokumente sowie die Lehr- und Lernmaterialien und arbeitete einen Teil davon in die Arbeit ein. Der „Gemeindestatistiker“ von *Tola*, stellte mir bereitwillig seine Dokumente über die Gemeinde zu Verfügung, die wichtig für die Kontextualisierung der Interviews sind. Zusätzlich konnte ich über mehr als zwei Monate hinweg jeden Montag an den Arbeitsbesprechungen des Alphabetisierungsteams von *Tola* teilnehmen. In den ersten Wochen meines Forschungsaufenthaltes verbrachte ich viel Zeit im Büro der Alphabetisierungsorganisation in *Tola*, wo ich bei den Vorbereitungsarbeiten zu den Veranstaltungen, in denen die verschiedenen Gemeinden frei von Analphabetismus erklärt wurden (*Declaratoria*), mithalf oder die technischen MitarbeiterInnen bei ihrer

alltäglichen Arbeit im Büro und in die *Comunidades* begleitete. Die angestellten MitarbeiterInnen der Alphabetisierungskampagne, die sogenannten technischen MitarbeiterInnen, führen die administrative Organisationsarbeit der Kampagne durch. Sie organisieren beispielsweise Alphabetisierungskurse, unterrichten aber nicht selbst. Mehr zu den genauen Arbeitsaufgaben findet sich in den Kapitel über die Kampagne. Ich führte im Alphabetisierungsbüro auch leitfadengestützte Interviews mit allen technischen MitarbeiterInnen der Alphabetisierungskampagne in *Tola* durch. So basiert das Kapitel über die Alphabetisierungskampagne auch stark auf den Interviews mit dem Koordinator der Alphabetisierung in *Tola*, den fünf technischen MitarbeiterInnen *Tolas* (*Equipo Técnico*), drei technischen MitarbeiterInnen des Nachbarmunicipios *Potosí*, die zur Vorbereitung der *Declaratoria* die MitarbeiterInnen von *Tola* unterstützten, sowie mit einer ehemaligen Alphabetisierungslehrerin (*Facilitadora*) und einer ehemaligen technischen Mitarbeiterin (*Técnica*) *Tolas*. Die Interviewsituation war, auch auf Grund der für alle vertrauten Umgebung und der aus der gemeinsamen Arbeit resultierenden Vertrautheit zwischen mir als Interviewführender und den InterviewpartnerInnen, stets sehr entspannt und angenehm. Der Redefluss der InterviewpartnerInnen blieb immer problemlos erhalten. Der Interviewleitfaden und die gekürzten Transkriptionen der Interviews befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Die Entscheidung für Leitfadeninterviews wird auf der nächsten Seite begründet. Die nicht vollständige Transkription der Interviews, sowie deren Auswertung durch ein Themenreduktionsverfahren, erklärt sich dadurch, dass es hier rein um das Herausarbeiten von manifesten Fakten, wie z.B. der Organisationsform der Alphabetisierungskampagne, ging – und nicht um Meinungen und Einstellungen oder „zwischen den Zeilen“ versteckte Dinge. „Je nach Untersuchungszweck kann bzw. muss die Transkription mehr oder weniger umfassend sein“ (Kuckartz 2007: 37). „Häufig wird man deshalb selektiv vorgehen und nicht das gesamte Material transkribieren“ (Kuckartz 2007: 39). Durch das Themenreduktionsverfahren werden die Interviews auf die zentralen Aussagen zu den verschiedenen von den InterviewpartnerInnen oder der Interviewführenden eingebrachten Themen reduziert (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 160 ff.). Eine komplexere Analyse der MitarbeiterInneninterviews, die auch eine ausführliche Feintranskription verlangen würde, war nicht notwendig, da die Interviews mit den MitarbeiterInnen vor allem auf Grund mangelnder Publikationen oder sonstiger schriftlicher Informationen über die aktuelle Alphabetisierungskampagne in *Tola*, zum besseren Verstehen der Kampagne,

des Lernkontexts und der Rahmenbedingungen, unter denen die NeualphabetInnen gelernt hatten, dienten.

Um der Frage nach der Bedeutung des Lesens und Schreibens für die NeualphabetInnen nachzugehen, waren komplexere Schritte notwendig. Auch hier kamen Leitfadeninterviews zum Einsatz. Diese wurden allerdings vollständig transkribiert und mit der Codiermethode der *Grounded Theory* ausgewertet. In diesem Bereich bestand nämlich der Anspruch, aus den Daten heraus erste Hypothesen, komplexe Zusammenhänge und Hintergründe zu erkennen. Den Anspruch eine richtige datenbegründete Theorie zu generieren, hatte diese Arbeit allerdings auch bei diesem Punkt nicht.

Um die subjektive Bedeutung von Alphabetisierung für NeualphabetInnen zu eruieren und mehr über die Alphabetisierungskampagne zu erfahren, erschien das offene Leitfadeninterview, in der Literatur auch als „teilstandardisiertes Interview“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 138) zu finden, am geeignetsten. Die beiden Begriffe werden in dieser Diplomarbeit synonym gebraucht. Leitfadeninterviews sind teilstrukturiert und teilstandardisiert. Sie stehen auf einem Kontinuum zwischen den ganz offenen, narrativen, qualitativen Interviews und den ganz geschlossenen, standardisierten, quantitativen Interviews bzw. Fragebögen ungefähr in der Mitte (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 34). Ganz offene, narrative Interviews, in denen die Themen vor allem von den InterviewpartnerInnen vorgegeben werden, wären für diese Forschungsarbeit nicht ideal, da sich doch schon recht konkrete Themenfelder im Vorfeld der Interviews abgezeichnet hatten und schon Fragen zu bestimmten Themenfelder im Raum standen. Diese Fragen waren gleichzeitig zu weit gefasst und die Antwortmöglichkeiten zu vielseitig, als dass sie in ganz geschlossenen, standardisierten Interviews, wie Fragebögen, erhoben werden hätten können. Außerdem wäre zu wenig konkretes Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand vorhanden gewesen, um die Fragen geschlossen zu formulieren und nur eine begrenzte Anzahl an Antwortmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Bei ganz geschlossenen Erhebungsmethoden besteht die Gefahr, wichtige Aspekte zu übersehen, weil die InterviewpartnerInnen keine Möglichkeit haben, eigene Themen und Ausführungen einzubringen. Daher fiel die Wahl auf offene Leitfadeninterviews, da diese dann sinnvoll sind, wenn wie in diesem Fall schon recht konkrete Fragestellungen und Erkenntnisinteressen herausgearbeitet wurden, aber gleichzeitig den InterviewpartnerInnen genügend Spielraum gegeben werden soll, ihre Prioritäten und

zusätzliche Themen einzubringen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 139). Das generelle Prinzip der leitfadenstrukturierten Interviews ist,

„dass Fragen gestellt werden sollten, auf die hin Sachverhalte in ihrer situativen Einbettung, in ihrem sozialen, institutionellen und persönlichen Kontext sowie im Hinblick auf ihre subjektive (bzw. auch institutionelle) Relevanz geschildert werden. Die Interviewerin erhält so Informationen über die Bedingungen des Zustandekommens und über die Bedeutung bestimmter Phänomene und bekommt Hinweise auf weitere für ihr Thema relevante Aspekte“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 141).

Offene Leitfadeninterviews können Auskunft über die subjektiv erlebten Veränderungen und über die Gefühle und Einstellungen zu Alphabetisierung geben. Man erfährt wohl nicht alle konkreten Anwendungsmomente der neu erworbenen technischen Fertigkeiten, doch erfährt man welche Anwendungsmomente den NeualphabetInnen wichtig sind und welche Veränderungen in ihrem Leben sie auf Alphabetisierung zurückführen. Diese Veränderungen können auch in einem gesteigerten Selbstbewusstsein liegen oder symbolischen Wert haben und für die betreffende Person durchaus wichtig sein und ihre Einstellung zu Alphabetisierung wesentlich prägen, obwohl vielleicht keine „realen“ Veränderungen (vgl. Papen 2005: 15), bzw. keine nach anderen Methoden messbaren und quantifizierbaren Veränderungen eingetreten sind. Papen, die sich mit der Akzeptanz afrikanischer Alphabetisierungsprogramme durch potentielle AlphabetisierungskursteilnehmerInnen auseinandersetzt, kommt zu dem Schluss, dass es nicht nur sehr wichtig ist, den instrumentellen Nutzen von Alphabetisierung im Alltag der NeualphabetInnen zu untersuchen, sondern auch den Diskurs dieser Leute zu Alphabetisierung genauer anzuhören (vgl. Papen 2005: 14). Diesem Anspruch versuchen die geführten offenen Leitfadeninterviews gerecht zu werden.

Im Gegensatz zu den mit den AlphabetisierungsmitarbeiterInnen geführten Interviews, bei denen das Interesse rein den expliziten manifesten Inhalten gilt, werden aus den Interviews mit den NeualphabetInnen auch latente Inhalte gefiltert und kritisch reflektierte Interpretationen der vordergründigen Inhalte vorgenommen. Da es unzulässig vereinfachend wäre, „to treat them [die Erzählungen aus den Interviews] as if they were substitute or proxy data for what people really do“ (Hammersley/Atkinson 2007: 170), werden die Analyseschritte der *Grounded Theory* angewendet, um das erhobene Material hinterfragend zu betrachten und auszuwerten.

Zur Vorbereitung auf die Interviews und als Orientierung während der Interviews erstellte ich einen Interviewleitfaden. Wie für einen Interviewleitfaden typisch unterteilte ich meinen Leitfaden in verschiedene Themenblöcke, zu denen ich unterschiedlich konkret formulierte Fragen vorbereitete (vgl. Rubin/Rubin 1995: 145).

Die Erstellung des Interviewleitfadens basierte neben eigenen Überlegungen, auf Vorinformationen aus der Fachliteratur, insbesondere aus den UNESCO Berichten und den zuvor gemachten Erfahrungen im Forschungsfeld als freiwillige Mitarbeiterin im Jahr 2006/07. Den Leitfaden erarbeitete ich indem ich mir die Fragen stellte: Was will ich wissen? Warum/Wozu will ich das wissen? Wie könnte ich das erfragen?

Dabei kristallisierten sich fünf ineinander verwobenen Themenblöcke heraus:

- Lernbiographie – Ursachen für den Analphabetismus der Person;
- (negative) Erlebnisse auf Grund fehlender Lese- und Schreibkenntnisse;
- Motivationen für die Teilnahme an Alphabetisierungskursen und eventuell vorhandene Ziele;
- Einstellungen zur Alphabetisierung und zur Wichtigkeit von Bildung für verschiedene Personen (Schulbesuch Kinder; Männer/Frauen etc.);
- Zielrealisierungen, Veränderungen und konkrete Anwendungsmomente.

So interessieren die *Einschätzungen von Ursachen* (für den Analphabetismus der Person), die *Motivationen* (für die Teilnahme an Alphabetisierungskursen), die gesteckten *Ziele*, die die Interviewten durch die Kursteilnahme erreichen wollen, sowie die *Zielrealisierung*, die durch die Teilnahme an Alphabetisierungskursen erreicht werden und die *Einstellungen* zur Alphabetisierung und zur Wichtigkeit von Bildung für verschiedene Personengruppen (Schulbesuch Kinder, Frauen/ Männer etc.).

Der genau erläuterte Interviewleitfaden sowie ein spanisch- deutscher Interviewleitfaden sind im Anhang zu finden. Hier ein kurzer Auszug:

Was soll erfragt werden? (Was will ich wissen?)	Wieso ist das relevant? (Wieso will ich das wissen?)	Konkrete Fragestellung? (Wie könnte ich es erfragen?)
Was waren die empfundenen Ursachen für den Analphabetismus dieser konkreten Person und wie war ihre Ausgangslage zu Beginn des Kurses?		
Wieso waren die Personen	Um die Motivationen und	Erzählen Sie mir bitte von ihrem Leben: Wie es dazu

AnalphabetInnen ? Biographische Aspekte	Ziele besser zu verstehen	kam, dass sie vor dem Alphabetisierungskurs, als Erwachsener nicht lesen und schreiben konnten?
Motivationen um das Lesen und Schreiben zu lernen – Wie kam es zum Entschluss am Alphabetisierungskurs teilzunehmen? (innerliche und äußere Prozesse?)		
Wieso hat sich Person dazu entschlossen am Kurs teilzunehmen? War es ein aktiver eigener Entschluss?	Um zu wissen, ob Ziele von Innen kommen oder von Außen übernommen worden sind bzw. ob es überhaupt ein reflektierter Entschluss war oder Person ursprünglich vor allem aus äußerem Druck an Kurs teilgenommen hat.	Was würden Sie im Nachhinein sagen, war der Grund wieso Sie sich zu einer Kursteilnahme entschlossen haben?
Wie hat Person von Kurs und Einschreibmöglichkeit erfahren? Was waren die äußeren und inneren Schritte von diesem Moment bis es zum ersten Kurstag kam?		Können Sie mir davon erzählen wie es war als Sie erfahren haben, dass es die Möglichkeit gibt, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen? Waren Sie sich gleich sicher oder haben Sie noch überlegt ob Sie teilnehmen sollen?
Was waren die Argumente der Alphabetisierungs- werberInnen?	Um zu wissen, ob es Argumente von Außen gab die motivierend/ demotivierend gewirkt haben. Kann Aufschluss geben, ob Ziele übernommene oder eigene Ziele sind, eigene Ziele = übernommene Ziele?	Was haben die Leute von der Alphabetisierungs- organisation (gegebenenfalls die Leute im Radio) gesagt, wieso Sie an einem Kurs teilnehmen sollen? Was haben Sie sich gedacht?

Wie hat das Umfeld darauf reagiert?	Umfeld kann sich wahrscheinlich motivierend oder demotivierend auswirken.	Was hat ihre Familie und was haben Ihre Nachbarn dazu gesagt als sie erfuhren, dass Sie an einem Kurs teilnehmen?
-------------------------------------	---	---

Abb. 4: Erstellung des Interviewleitfaden

Soll das teilstandardisierte Interview nicht einfach eine mündliche Fragebogenbefragung werden, sondern den Ansprüchen und Standards qualitativer Forschung genügen, so muss den InterviewpartnerInnen genügend Freiraum für offene Erzählungen gegeben werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 139). So wurde in den Interviewsituationen, der Umgang mit dem Interviewleitfaden flexibel gehandhabt und im Trichterprinzip, also vom Allgemeinen zum Speziellen, von offeneren Erzählungen zu geschlossenen Nachfragen vorgegangen. Dies wurde bei allen fünf Themenblöcken wiederholt. Dies bedeutet, dass zu jedem Themenblock zuerst eine offene, stark erzählgenerierende Frage gestellt wird, dann auf vom Interviewpartner während seiner Beantwortung der offenen Frage eingebrachte Aspekte eingegangen wird und erst in einem dritten Schritt, wenn notwendig, zusätzliche spezifische Fragen gestellt werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 140ff.). Die hinter dem angewendeten Trichterprinzip liegende Grundannahme ist, dass ein Teil der Ziele, Motivationen, Anwendungsmomente etc. explizit bewusst ist, während anderes nur indirekt über offene Erzählungen und Beispiele zu Tage befördert werden kann.

Der Erzählfluss der Personen bei den verschiedenen Themenblöcken war unterschiedlich stark vorhanden und somit entsprechen manche mehr und andere weniger den qualitativen Standards. Im Nachhinein gesehen, waren einzelne Fragen wohl zu wenig erzählgenerierend formuliert. Der Interviewleitfaden diente als Orientierungshilfe welche Themenblöcke angesprochen werden sollten. Ich erachtete es nicht als notwendig alle Fragen zu stellen, jedoch achtete ich darauf alle Themenblöcke in den Interviews wiederzufinden. Sowohl die Reihenfolge als auch die Formulierungen der Fragen wurden flexibel gehandhabt. Viele der Interviewfragen wurden bei den Interviews für ein besseres gegenseitiges Verständnis wesentlich umgangssprachlicher und weniger komplex gestellt. So wurde beispielsweise aus der im hier dargestellten Leitfadenauszug erwähnten Frage: *„Erzählen Sie mir bitte von ihrem Leben: Wie es dazu kam, dass sie vor dem Alphabetisierungskurs als Erwachsener nicht lesen und schreiben konnten?“* meist die Frage: *“Als Sie ein Kind waren, hatten Sie da die Möglichkeit in die Schule zu gehen?”* Je nach Antwort fragte ich dann beispielsweise

nach: „*Wieso nicht?*“. Meist brachten die InterviewpartnerInnen diese Erklärungen aber bereits ohne Nachfrage meinerseits.

Während der Interviews bemühte ich mich nicht nur die einzelnen Themenblöcke mit einer offenen erzählgenerierenden Frage („*Main Question*“), einzuleiten, sondern auch Prüfungsfragen („*Probes*“) und geeignete Anschlussfragen („*Follow-Up Question*“) zu stellen (vgl. Rubin/Rubin 1995: 146). *Probes* sichern, dass der Interviewende eine "verständliche" Antwort bekommt und gleichzeitig soll der Redefluss der befragten Person gefördert werden. Rubin und Rubin betonen, dass „[...] Insufficient probing indicates boredom or inattention; too much probing and the researcher turns into an inquisitor“ (Rubin/Rubin 1995: 148). Ein Beispiel für *Probes* aus den Interviews mit den KampagnenmitarbeiterInnen: „*Sie haben gesagt, diese Leute hätten keine Kultur. Was meinen Sie damit? Könnten Sie mir das genauer erklären?*“

Anschlussfragen dienen dazu, bereits angesprochene Themen und Aspekte zu erforschen und ihre Implikationen zu verstehen. Diese Art von Frage kann wie die *Probes* nicht vorbereitet werden, weil sie auf den Antworten der befragten Person im Zuge des Interviews basieren (vgl. Rubin/Rubin 1995: 151). Daher sind *Anschlussfragen* und *Probes* besonders schwer zu stellen. Auf Grund der geforderten Spontanität hatte ich in den Interviews mit den NeualphabetInnen, im Gegensatz zu den Interviews mit den KampagnenmitarbeiterInnen, manchmal Schwierigkeiten mit dem Stellen von geeigneten, optimal formulierten *Anschlussfragen* und *Probes*. Beispiele aus den Interviews für *Anschlussfragen* sind: „*Also sind Sie als technischer Mitarbeiter zu Beginn für die Organisation der Kurse zuständig. Was sind denn ihre Aufgaben wenn die Kurse bereits im Laufen sind?*“

Nachdem die Interviewleitfäden erstellt wurden, konnte ich in Nicaragua Kontakt zu den NeualphabetInnen aufnehmen und die Interviews durchführen.

Die Kontakte zu den potentiellen InterviewpartnerInnen wurden mehrheitlich über die (ehemaligen) *Facilitador@s*, also jene jungen Leute geknüpft, die die NeualphabetInnen unterrichtet hatten. Bei allen Interviews mit den KursabsolventInnen fiel der Erstkontakt, anders als ursprünglich geplant, mit dem Interview zusammen. Gemeinsam mit den (ehemaligen) AlphabetisierungslehrerInnen besuchte ich die potentiellen InterviewpartnerInnen und klärte direkt in den Häusern der NeualphabetInnen die Interviewbereitschaft ab. Nur einmal erfuhr ich eine ablehnende Reaktion, alle anderen NeualphabetInnen willigten immer sofort ein. So wurden die Interviews gleich an Ort und Stelle durchgeführt, wobei sich während der Interviews eine unterschiedlich große Bereitschaft der InterviewpartnerInnen herauskristallisierte,

sich tatsächlich ganz auf das Interview einzulassen. Wahrscheinlich sagten einige Personen aus Höflichkeit und aus eventuell vorhandener sozialer Verpflichtung gegenüber den (ehemaligen) AlphabetisierungslehrerInnen zu, obwohl sie eigentlich nicht wirklich bereit waren, sehr viel von sich zu erzählen. Während es einigen sichtlich Freude bereitete zu erzählen, die Interviewatmosphäre dabei sehr entspannt war und auch die InterviewpartnerInnen im Anschluss an die Interviews interessierte Gegenfragen stellten, fielen die Antworten in anderen Interviews knapper aus. Die mich begleitenden (ehemaligen) AlphabetisierungslehrerInnen hielten sich während der Interviews im Hintergrund, bzw. führte ich viele Interviews mit den jeweiligen InterviewpartnerInnen etwas abseits der anderen Personen durch. Hätten sich die Interviews um die Kurszufriedenheit oder ähnliches gedreht, hätte das gemeinsame Auftreten mit den (ehemaligen) AlphabetisierungslehrerInnen die Interviewergebnisse bestimmt beeinflusst. Da solche Themen aber nicht Inhalt der Gespräche waren (außer die InterviewpartnerInnen machten sie dazu), wurde die Präsenz der AlphabetisierungslehrerInnen von mir vor allem als Hilfe und kaum als Störung empfunden. Anfangs erklärte ich immer sehr ausführlich wieso und worüber ich Interviews machen möchte, sicherte die Anonymität zu und holte mir die Zustimmung zum Aufnehmen der Interviews auf Tonband. Vor allem die Erklärungen der letzten Punkte (Was ist Anonymität? Was ist ein Aufnahmegerät? Was ist eine Diplomarbeit an einer Universität in Europa?) schienen für mehr Verunsicherung als Aufklärung zu sorgen, weshalb ich meine Erklärungen im Laufe der Zeit stark veränderte.

Schon bei der Forschungskonzeption stellte sich die Frage, wie viele Interviews mit NeualphabetInnen angebracht wären. Wie anfangs erwähnt, orientiert sich diese Arbeit an der *Grounded Theory*. Folgt man streng den Vorgaben dieses Forschungsstils, dann hängt die Anzahl der Interviews von der notwendigen theoretischen Sättigung ab, die im Vorhinein nicht voraussagen ist. Das bedeutet, dass zuerst nur ein paar Interviews durchgeführt und ausgewertet werden und auf Grundlage dieser ersten Interviews vorläufige, heuristische Hypothesen aufgestellt werden. Von diesen Hypothesen geleitet, werden dann weitere ähnliche oder stark abweichende Fälle gezielt gesucht und erhoben. Dieser Wechsel aus Analyse und Erhebung müsste konsequenterweise so lange gemacht werden, bis eine theoretische Sättigung erreicht wird. Diese Art der Auswahl der InterviewpartnerInnen nennt sich *Theoretical Sampling* (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 195). Das Besondere an der *Grounded Theory* ist also der ständige Wechselprozess von Datensammlung, Datenanalyse und Theorieformulierung, sowie die enge Verschränkung von empirischer Forschung und

Theoriebildung (vgl. Strauss 1994: 52). Die geschilderte Art des *Theoretical Sampling* setzt voraus, dass man über eine beachtliche Zeitspanne hinweg Zugang zu potentiellen InterviewpartnerInnen hat. Die äußeren Rahmenbedingungen, unter denen diese Diplomarbeit entstand, ließen eine so große Zeitspanne nicht zu. Der Auslandsforschungsaufenthalt in Nicaragua dauerte nicht länger als zweieinhalb Monate. Um dennoch dem *Theoretical Sampling* zumindest annähernd zu entsprechen, führte ich so viele Interviews, wie mir in dieser Zeit möglich war. Gleich am selben Tag hörte ich mir die Interviews noch einmal an und schrieb ausführliche Interviewprotokolle, die die auf den ersten Blick zentralen Themen der jeweiligen Interviews beinhalteten. Zurück in Wien begann ich mit der Transkription der ersten Interviews und einer ersten Analyse. Auf Grundlage dieser Analyse wählte ich dann, mit Hilfe der Protokolle, aus den weiteren Interviews aus. Ich wählte weitere Interviews aus, von denen ich recht ausführlichen, kontrastierenden oder ähnlichen Inhalt erwartete. Hatte beispielsweise ein Interviewpartner in seiner Kindheit keine Möglichkeit die Schule zu besuchen, so suchte ich nach Interviews, in denen die Interviewpartner in ihrer Kindheit die Schule besuchten. Sahen Interviewpartner ihre Kursteilnahmemotivation in den negativen Erfahrungen, die sie in ihrem Berufsleben auf Grund des Analphabetismus gemacht hatten, begründet, so wählte ich auch Interviews mit Personen aus, denen keine negativen Erfahrungen im Berufsleben widerfahren waren.

Letztendlich wurden 20 der 30 geführten Interviews mit NeualphabetInnen vollständig transkribiert und analysiert. Strauss, einer der Entwickler der *Grounded Theory*, akzeptiert eine gewisse Modifikation seiner Methode, da er den von ihm und anderen entwickelten *Grounded Theory* Ansatz als "Verfahrenshilfe" die "Faustregeln" enthält, die auf die "eigenen Forschungserfordernisse angepasst und modifiziert werden" (Strauss 1994: 33) können, sieht. Somit werden in dieser Diplomarbeit 20 Interviews mit NeualphabetInnen, die alle zumindest den dreimonatigen Alphabetisierungskurs erfolgreich abgeschlossen haben und somit nach nicaraguanischem Maßstab als alphabetisiert gelten, ausgewertet. Die Interviews mit 10 über 18-jährigen Männern und 11 über 18-jährigen Frauen verteilen sich auf neun verschiedene ländliche *Comunidades* des *Municipio Tola* im *Departamento Rivas*: *Las Cañas* (1), *La Virgen Morena* (1), *El Palmarcito* (7), *El Limón Dos* (1), *Nancimi* (3), *L' Ajal* (4), *El Remate* (1), *Sanchez* (1), *Panzoaca* (1). Die Namen der NeualphabetInnen sind alle anonymisiert. In *Las Cañas* führte ich ein Interview mit einem Paar, da der Partner meiner Interviewpartnerin während des Interviews von seiner Arbeit nach Hause kam

und sich interessiert zu uns setzte und ebenfalls zu erzählen begann. Daher wird von 20 Interviews aber 21 InterviewpartnerInnen gesprochen. Die größte Anzahl der Interviews fand in *El Palmarcito* statt, da ich in diesem Dorf während der Feldforschung lebte und viel Zeit mit den Menschen verbrachte. Neben den Interviews entstand ein ausführliches Forschungstagebuch.

ANALYSE DER INTERVIEWS

Wie schon weiter oben erwähnt, begann ich in Wien mit den ersten Transkriptionen und Auswertungen. Für die Interviewauswertung diente mir der Interviewleitfaden als Grundgerüst für das entstehende Kategoriensystem. Anhand der transkribierten Interviews habe ich das Kategoriensystem zusätzlich „induktiv ausdifferenziert und präzisiert“ (Kuckartz 2007: 62). Das Kategoriensystem entsteht in der *Grounded Theory* durch die drei Formen des Codierens: Offenes, axiales und selektives Codieren. Codieren bezeichnet die „Überführung empirischer Daten in Konzepte und Kategorien (= höherwertige Konzepte), aus denen schließlich eine Theorie entwickelt wird“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 204). Die hinter den Codiermaßnahmen liegende Annahme ist gemäß des symbolischen Interaktionismus, dass die Textstellen Indikatoren für dahinterliegende Phänomene und Bedeutungen sind (vgl. Bortz/Döring 2006: 333), die es zu erkennen gilt. Das selektive Codieren wird in dieser Diplomarbeit nicht angewendet, da nicht der Anspruch besteht eine Theorie zu entwickeln, sondern die Vorstufe (ein theoretisches Verständnis zu erlangen) ausreicht.

Die Umsetzung der Codier- bzw. Analyseverfahren erfolgte mit der QDA Software Atlas.ti. Da dieses Programm genau auf die Erfordernisse einer Analyse nach Vorbild der *Grounded Theory* abgestimmt ist, erlaubt es einen systematischen und für andere nachvollziehbaren Umgang mit den Interviewtranskripten (vgl. Kuckartz 2007: 81). Nicht zuletzt soll durch ein solches Programm der, wenn auch oftmals unbewussten, „selektiven Plausibilisierung eigener Hypothesen durch entsprechend gewählte Zitate“ (Kuckartz 2007: 14) entgegengewirkt werden. Der Gefahr, dass es durch den missverstandenen Einsatz von Atlas.ti zu „technischen Verkürzungen des Ansatzes“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 185) kommt und das „Ergebnis [ist] dann oft eher ein „Klassifizieren“ und „Sortieren“ als die genaue und präzise dokumentierte Interpretation und Analyse“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 185) ist, versuchte ich durch die gewissenhafte Umsetzung der verschiedenen Codierstufen nach Vorbild der *Grounded Theory*, zu entgegen.

Beim ersten Analyseschritt, dem offenen Codieren, geht es darum den verschiedenen Satzteilen oder Textpassagen Codes zuzuweisen. Also verschiedene Segmente der Interviews mit Begriffen zu bezeichnen, die schon abstraktere Ideen darstellen. Es handelt sich dabei nicht nur um eine Paraphrasierung der Textstellen, sondern schon um einen ersten Interpretationsschritt. Offenes Codieren bedeutet also, aus dem Text Konzepte zu identifizieren, sie in Form von Codes zu benennen und diese Konzepte auf ihre Eigenschaften und Dimensionen hin zu entwickeln (vgl. Strauss/Corbin1996: 54f.). Dazu müssen Fragen an den Text und an einzelne Textstellen gestellt werden und der Text nach ähnlichen oder abweichenden Ereignissen/ Inhalten/ Phänomenen durchsucht werden. Ähnliche Phänomene werden durch das Codieren zu Konzepten zusammengefasst (vgl. ebd.). Ich habe also die ersten Interviews Zeile für Zeile durchgelesen und mir jeweils die Frage gestellt: Worum geht es in diesem Textsegment? Auch das Stellen der „W-Fragen“ an die einzelne Textstelle bewährte sich in meiner Codierarbeit. Dann benannte ich die identifizierten Konzepte bzw. abstrahierten Inhalte mit Begriffen. Diese Begriffe, genannt Codes, waren unterschiedlich abstrakt, sie wurden im Laufe der Codierarbeit auch immer wieder modifiziert, verworfen und konkretisiert oder abstrahiert. Beispiele für vergebene Codes, die ich wie alle anderen Codes ausführlich definierte und für die ich Ankerbeispiele setzte, sind: „Teilnahmemotivation“, „erhoffte Veränderung“, „Kommunikationswege“, „Lernbiographie“, „Rahmenbedingungen Kurs“. Immer wieder vergab ich an die Textpassagen mehrere Codes, da „anders als beim Codieren der quantitativen Forschung [...] einer Textpassage hier durchaus mehrere Codes zugewiesen werden“ (Kuckartz 2007: 78f.) können. Wie schon erwähnt, diente mir beim Entdecken und Formulieren der Codes der Interviewleitfaden als Grundgerüst, das durch die in den Interviews verborgenen Konzepte erweitert und präzisiert wurde. In einem weiteren, für das offene Codieren notwendigen Schritt, untersuchte ich die Codes auf ihre Eigenschaften und Dimensionen hin (vgl. Kelle 2000: 494). So wurde beispielsweise der Code „erhoffte Veränderung“ in die Bereiche „erhoffte Veränderung ökonomischer Bereich“, „erhoffte Veränderung persönlicher Bereich“, „erhoffte Veränderung sozialer Bereich“ etc. aufgeschlüsselt. Ein Beispiel für die „Dimensionalisierung“ (Strauss 1994: 49) von Codes, ist die Dimensionalisierung der „Teilnahmemotivation“ von sehr hoch bis sehr niedrig. Die den Prozess des offenen Codierens begleitenden Gedanken, Fragen und Erkenntnisse hielt ich, in sogenannten Memos mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad, fest. So erhielt ich im Verlauf der Codierarbeit ein immer umfassenderes Bild dessen, was beispielsweise die

unterschiedlichen InterviewpartnerInnen im Bezug auf ein bestimmtes Thema erlebt hatten. Die Ergebnisse des offenen Codierens haben einen beschreibenden Charakter, wobei es sich streng genommen nicht um eine reine Beschreibung handelt, sondern schon um Konstruktionen und Interpretationen der Aussagen der InterviewpartnerInnen (vgl. Hammersley/Atkinson 2007: 160), die in den Interviews wiederum Interpretationen ihrer Lebenswelt vornehmen. So gehen sie beispielsweise in ihren Erzählungen über ihre Erfahrungen selektiv vor und erzählen unter dem Licht der Gegenwart.

Die Ergebnisse des offenen Codierens finden sich in den Kapiteln über die Bedeutung des Lesens und Schreibens für NeualphabetInnen wieder, wo sie im Kontext *Tolas* dargestellt werden.

Um mich stärker von der Beschreibung zu lösen, wendete ich den Schritt des axialen Codierens an, um das Beziehungsnetz zwischen den verschiedenen Codes und Phänomenen zu verstehen (vgl. Böhm 2000: 478). Beim axialen Codieren werden einzelne Codes bzw. Konzepte in den Mittelpunkt der Analyse gerückt (vgl. Kuckartz 2007:78f) und ihr Beziehungsnetz zu anderen Codes bzw. Konzepten aufgeschlüsselt. Orientiert man sich dabei wie in dieser Arbeit am Kodier- Paradigma von Strauss (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75), so soll dieses Beziehungsnetz die angenommenen Strategien, das Handeln, dessen Konsequenzen, die Bedingungen unter denen dieses Handeln stattfindet, sowie die Ursachen für das in den Mittelpunkt gerückte Phänomen darstellen. Ich ziehe hierfür das von Böhm detailliert ausgearbeitete Codierparadigma heran, dessen graphische Darstellung so aussieht:

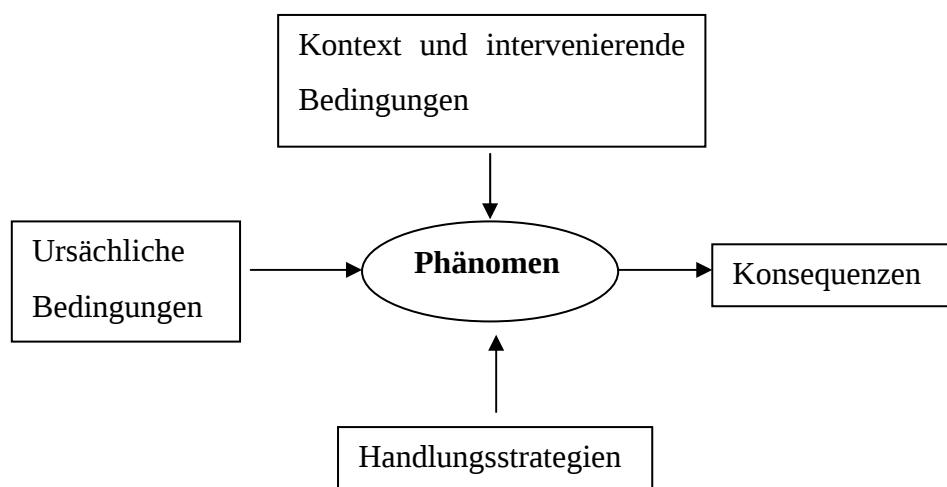


Abb. 5: Codierparadigma, (Böhm 2000: 478)

Die *Ursächlichen Bedingungen* sind „Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse, die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen“ (Strauss/Corbin 1996: 75). Es gilt zu bedenken, dass die meisten Phänomene durch mehrere ursächliche Bedingungen hervorgerufen werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 79). "Diese *Ursachen* gelten gewöhnlich nur in einem bestimmten Set von *Bedingungen*, wobei für eine handlungsbezogene Theorienbildung, die Bedingungen besonders wichtig sind, die Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten fördern oder einengen. Zu *Kontextbedingungen* zählen vor allem Zeit, Ort und Dauer. Zu *intervenierenden Bedingungen* werden das soziale, politische und kulturelle Umfeld und die individuelle Biographie gezählt.“ (Böhm 2000: 480). Diese Bedingungen, die gewisse Strategien und Handlungen erleichtern, erschweren oder formen, können sowohl „sehr weit von der Situation entfernt [sein], bis hin zu solchen, die unmittelbar mit ihr in Zusammenhang stehen“ (Strauss/Corbin 1996: 82), sein. Zu den *Handlungsstrategien* gehören alle Handlungen bzw. Strategien die gesetzt werden, um auf das sich im Diagramm in der Mitte befindende Phänomen/Konzept, zu reagieren, es zu bewältigen, es auszuführen oder damit umzugehen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75). Die Handlungsstrategien sind zielorientiert, jedoch geschehen sie nicht immer mit (bewusster) Absichtlichkeit (vgl. Böhm 2000: 480). In der *Grounded Theory* ist es auch wichtig, entsprechende Handlungsstrategien, die nicht gesetzt worden sind, zu berücksichtigen. Die Handlungen und Interaktionen, die hier ausgeführt oder eben nicht ausgeführt werden, haben bestimmte beabsichtigte oder unbeabsichtigte Konsequenzen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 85). Diese Konsequenzen können bereits passiert sein oder erst in der Zukunft liegen. Es kann sich sowohl um tatsächliche als auch um mögliche Konsequenzen handeln. Wie schon erwähnt, sind sie teilweise beabsichtigt, teilweise unbeabsichtigt und nur teilweise vorhersagbar. Auch Konsequenzen, die sich aus nicht ausgeführten Handlungen ergeben, sind zu bedenken (vgl. Strauss/Corbin 1996: 85). Die Konsequenzen dieses Diagramms können die Ursachen für eine nächste Handlungsfolge sein oder zu einem Teil der Kontext- und intervenierenden Bedingungen einer anderen Handlungsreihe werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 85).

Das axiale Codieren wird hier am Beispiel des Phänomens “*Empfinden AnalphabetIn zu sein*” demonstriert:

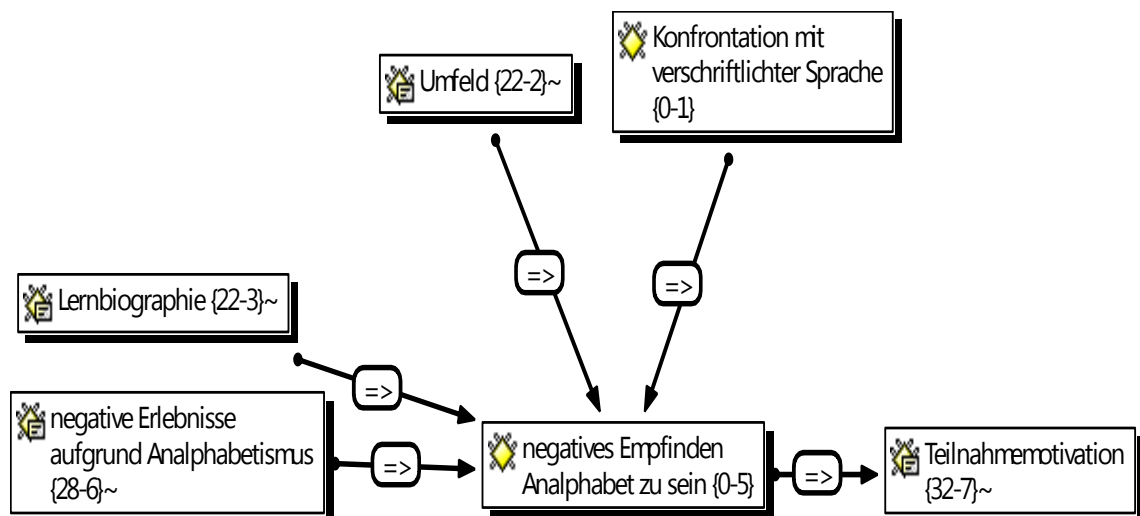


Abb. 6: Beispiel für axiales Codieren

Die eigene Lernbiographie und die negativen Erlebnisse aufgrund des Analphabetismus (Ursachen) führen zu einem bestimmten, in diesem Fall negativen, Empfinden AnalphabetIn zu sein (Phänomen). Die Lernbiographie und die daraus resultierende Tatsache AnalphabetIn zu sein, führt allerdings nur unter der Bedingung bzw. dem intervenierenden Kontext, dass die AnalphabetInnen mit verschriftlichter Sprache konfrontiert werden und/oder Kontakt zu alphabetisierten Leuten außerhalb der Familie gegeben ist, zu einem negativen Empfinden. Dieses negative Empfinden AnalphabetIn zu sein, führt zu einer erhöhten Teilnahmemotivation (Konsequenz) an Alphabetisierungskursen.

Um mehr über den Zusammenhang von Lernbiographie und “Empfinden AnalphabetIn zu sein” zu erfahren, wurden die Lernbiographien in drei Dimensionen aufgeschlüsselt:

1. Schulbesuch vs. kein Schulbesuch
2. erzwungener Schulabbruch vs. Desinteresse
3. Vorkenntnisse vs. keine Vorkenntnisse

und zusätzlich wurden die verschiedenen Gefühle gegenüber den Ursachen und Personen, die zu AnalphabetInnensein führten, genauer beleuchtet.

Dabei kristallisierte sich heraus, dass die Gründe für den fehlenden oder nur kurzen Schulbesuch, sowie die Emotionen gegenüber den vermeintlichen Ursachen und Personen, die zu Analphabetismus führten, Einfluss darauf haben, wie die Personen ihr AnalphabetInnensein empfinden. So ärgern sich Personen, die aus eigenem Desinteresse als Kinder die Schule abbrachen, obwohl die Eltern sie in die Schule geschickt hatten,

besonders stark über ihren Analphabetismus, da dieser Ärger kombiniert mit Wut gegen sich selbst einhergeht.

Diese Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Faktoren und dem untersuchten Phänomen stellen heuristische Hypothesen dar, die es gilt an Hand weiterer gleich- oder andersgelagerter Fälle zu untersuchen. So wählte ich, nach dem ich eine vorläufige Hypothese über den Zusammenhang von *Art des Schulabbruchs* und *Empfinden AnalphabetIn zu sein*, aufgestellt hatte, aus meinen Interviewpool Interviews aus, bei denen der Schulabbruch verschiedenen Ursachen hatte und untersuchte die dazugehörigen Empfindungen AnalphabetIn zu sein. Meine Hypothese sah ich, zumindest für meinen konkreten Untersuchungskontext, dann als bestätigt an, wenn beispielsweise weitere InterviewpartnerInnen, die aus eigenem Antrieb die Schule verließen, besonders großen Groll gegen sich selbst und gegen das AnalphabetInnensein hegten. Dies wären also gleichgelagerte Fälle. Ich sah es auch als Bestätigung an, wenn InterviewpartnerInnen, die von ihren Eltern aus der Schule genommen wurden, obwohl sie gerne weiter zur Schule gegangen wären, keinen Ärger gegen sich selbst und keinen so großen Groll sondern eher Traurigkeit in Bezug auf das AnalphabetInnensein verspürten. Dies wären die kontrastierenden Fälle. Das gezielte Suchen nach gleichgelagerten und kontrastierenden Fällen, durch das Erheben weiterer Daten, wird *Theoretical Sampling* genannt. Im Fall dieser Diplomarbeit wurden diese Fälle aus dem Pool der vorhandenen Interviews gesucht und nicht durch eine nochmalige Interviewphase neu erhoben.

Was bedeutet es nun, auf den Fall einer Frau zu stoßen, die keinen Ärger gegen sich selbst hegt, obwohl sie aus eigenem Antrieb die Schule abgebrochen hatte, in die ihre Mutter sie geschickt hatte? Bedeutet dieser Fall eine Widerlegung der These, dass die Art des Schulabbruchs Einfluss auf die Art des Empfindens hat? In diesem Fall geht es darum herauszufinden, was den entscheidenden Unterschied ausmacht. Dieses Suchen nach dem Unterschied, führt zu einer weiteren Verdichtung der Zusammenhänge. Dadurch „gewinnt unsere Theorie an Dichte und Variation“ (Strauss/Corbin 1996: 87). In diesem konkreten Fall stellte sich heraus, dass diese Frau keinen Groll gegen sich selbst empfand, da sie die Schule aus eigenen Stücken verließ, um ihrer hart arbeitenden Mutter beim Erwirtschaften des Familieneinkommens zu helfen und nicht aus schulischem Desinteresse. Diese Frau empfindet ihren Schulabbruch als großes Opfer, das sie schon in jungen Jahren freiwillig für das Wohl ihrer Familie brachte. Daher scheint sie eher stolz auf ihren selbstlosen Schulabbruch zu sein, als Groll gegen sich selbst zu hegten. So ist auch dieser Fall keine Widerlegung der vorläufigen Hypothesen.

Er zeigt jedoch die Komplexität der Zusammenhänge und der Faktoren auf. Hält eine Hypothese der Überprüfung stand, so muss das nicht heißen, dass diese entwickelte Theorie für alle Personen gilt. Der behauptete Zusammenhang

„muss jedoch eine bestimmte Konstellation in ihrem inneren, d.h. strukturellen und prozessualen – Zusammenhang so erfassen, dass dieser Zusammenhang sich unabhängig von konkreten Personen abstrakt formulieren lässt. Dazu gehört zunächst das Aufzeigen des inneren Zusammenhangs in einer abstrakt formulierten, d.h. von der spezifischen Sprache des Falles gelösten Weise (...). Dieser Nachweis bezieht sich ausschließlich auf Struktur und Funktionsweise eines Sinnzusammenhangs, nicht auf dessen Verbreitung.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 198).

Mit dem dargestellten Codierparadigma wurde eine Reihe weiterer zentraler Phänomene dieser Arbeit untersucht. Dabei bestand nicht die Absicht, die einzelnen Zusammenhänge bis ins kleinste Detail auszuarbeiten oder sie theoretisch ganz zu sättigen. Das Codierparadigma wurde als hilfreiches Denkkonstrukt angewendet, um systematisch einzelne zentrale Phänomene und dessen Vernetzungen besser zu verstehen und sich von einer reinen Beschreibung zu lösen.

Auch die Ergebnisse des axialen Codierens sind in den Kapiteln zur subjektiven Bedeutung des Lesens und Schreibens für die NeualphabetInnen sowie im Kapitel zur weiteren Interpretation eingearbeitet.

Nachdem auch die Arbeit des axialen Codierens getan war, diskutierte ich einige der Ergebnisse aus den Codierphasen an Hand einer Gegenüberstellung mit den UNESCO Thesen.

Die einzelnen methodischen und technischen Schritte für die Generierung der Forschungserkenntnisse sind nun wohl ausreichend dargelegt worden. Die aus der empirischen Forschung und der Literatur gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Alphabetisierung in Nicaragua werden in den anschließenden Kapitel aufgezeigt. In den einzelnen Kapitel finden sich jeweils sowohl die Beschreibung der Ergebnisse als auch deren Interpretation und Einbettung in den Kontext.

4. DAS BEISPIEL NICARAGUA

4.1 WER SIND DIE NEUALPHABETINNEN?

Die grundlegende Frage, die sich bezüglich der Untersuchung der Bedeutung von Alphabetisierung für NeualphabetInnen stellt, ist: Wer sind diese NeualphabetInnen, denen das Forschungsinteresse gilt?

Die 21 interviewten NeualphabetInnen leben alle in ländlichen *Comunidades* des *Municipio Tola* an der Pazifikküste Nicaraguas. Um ein ganzheitlicheres Bild ihrer Situation zu bekommen, werden in diesem Kapitel, die in diesem Kontext relevanten Charakteristika Nicaraguas allgemein und dann des *Municipios Tola* im Speziellen herausgearbeitet.

Der mittelamerikanische Staat Nicaragua weist mit seinen circa 5,5 Millionen Einwohnern viele Charakteristika eines sogenannten Entwicklungslandes mit hoher Armutsrate und niedrigen Produktivitätsraten auf (vgl. Guardián/Navarro 2005: 201).

Die Bevölkerung ist sehr jung, so sind über 50% der NicaraguanerInnen minderjährig (vgl. Guardián/Navarro 2005: 201). Zum ungefähren Vergleich: In Österreich waren im Jahr 2007 nur 15,5% der Bevölkerung unter 15 Jahre alt (Statistik Austria 2008: 15).

Die durchschnittliche Jahresanzahl an besuchten Schuljahren gemessen an den über 15 Jährigen liegt in Nicaragua, laut Stand 2005 bei ungefähr 8 Jahren (vgl. Guardián/Navarro 2005: 202). Hier sind große Unterschiede zwischen den Städten und den ländlichen Regionen auszumachen, denn in ländlichen Gebieten, wie dem, in dem die Feldforschung durchgeführt worden ist, liegt der Durchschnitt an absolvierten Schuljahren bei nur 3,5 Jahren (vgl. ebd.). Circa 56 % der Bevölkerung lebt in Städten, die restlichen 44 % am Land (vgl. MINED 2009: 2) und der „Urbanisierungsprozess verläuft rasch und stetig“ (Nohlen 2002: 608 f.). Die Ungleichheit, die sowohl die Verteilung der Armut als auch die Verteilung der Bevölkerung betrifft, macht sich im ganzen Land bemerkbar. „Etwa 2/3 der Bevölkerung leben an der Pazifikküste auf 15% der Staatsfläche; die Zentralregion ist mäßig, die Atlantikregion nur dünn besiedelt“ (ebd.). In der Atlantikregion werden im Gegensatz zur Pazifikregion, in der die Interviews stattfanden, neben der offiziellen Landessprache Spanisch auch Englisch und einige indigene Sprachen gesprochen. In diesen mehrsprachigen Gebieten stellt sich die Frage, in welchen Sprachen alphabetisiert werden kann bzw. sollte. Noch sind die Mehrheit der NicaraguanerInnen Katholiken, doch vor allem evangelikale Kirchen und

Sekten aus den USA haben einen immer stärker werdenden Zulauf (vgl. ebd.). Das strikte Alkoholverbot, das die Mehrheit dieser evangelikalen Kirchen ihren AnhängerInnen auferlegt, dämmt den sonst üblichen Alkoholkonsum der Männer an Feiertagen und Wochenenden ein. Die Einteilung der Bevölkerung in ethnische Gruppen ist umstritten und problematisch, als ungefähre Richtwerte lässt sich für Nicaragua festhalten, dass die Bevölkerung aus „rund 60- 70% Mestizen, jeweils 10-15% Weißen und Bevölkerungsgruppen afrikanischer Abstammung sowie etwa 5% Indígenas“ (ebd.) besteht, wobei die Bevölkerungsgruppen afrikanischer Abstammung und die Indígenas vor allem an der Atlantikregion leben. Obwohl für die Menschen der Pazifikküste die Atlantiküste im Alltag und in den Medien nicht sehr präsent ist, spiegelt sich die kulturelle Vielfalt des Landes in der Musik und im Tanz in ganz Nicaragua wider.

Die Handelsliberalisierungen und Privatisierungen der 1990er Jahre brachten für die breite Bevölkerung nicht den erhofften Erfolg (vgl. Guardián/Navarro 2005: 201). Weder konnten in wesentlicher Zahl Arbeitsplätze für nicht-qualifizierte ArbeiterInnen geschaffen werden, noch änderte sich etwas an der ökonomischen Situation der armen Bevölkerungssegmente zum Positiven (vgl. ebd.). So gilt nach wie vor Nicaragua, nach Haiti, als das ärmste Land Lateinamerikas und der Karibik. Auf der vom UNDP veröffentlichten Rangliste des Human Development Index von 2009, der sich an den statistischen Zahlen von 2007 orientiert, liegt Nicaragua auf Platz 124 von 182 erfassten Ländern (vgl. UNDP 2009).

Für diese Diplomarbeit wurde für die Feldforschung bzw. die Fallbeispiele das *Municipio Tola* gewählt, weil durch schon bestehende Kontakte der Zugang zu diesem *Municipio* relativ leicht zu realisieren war und es ein rein spanisch-sprachiges Gebiet ist. *Tola*, das das größte *Municipio* des südlichen Bundeslandes/*Departamento* Rivas ist, erstreckt sich mit seinen 474 km² direkt an der Pazifikküste (vgl. ALFA EDA 2009a: 5). Es grenzt im Norden an Belén, im Osten an Rivas und San Juan del Sur, im Westen an Santa Teresa und im Süden an den pazifischen Ozean (vgl. ebd.). Das Hinterland *Tolas* ist hügelig, die höchste Erhebung ist der Berg *La Mohosa* mit 447 Metern (vgl. ebd.). An der Küste findet man eine Abfolge von halbkreisförmigen Buchten die über mehrere Flüsse mit dem Hinterland verbunden sind (vgl. ebd.).

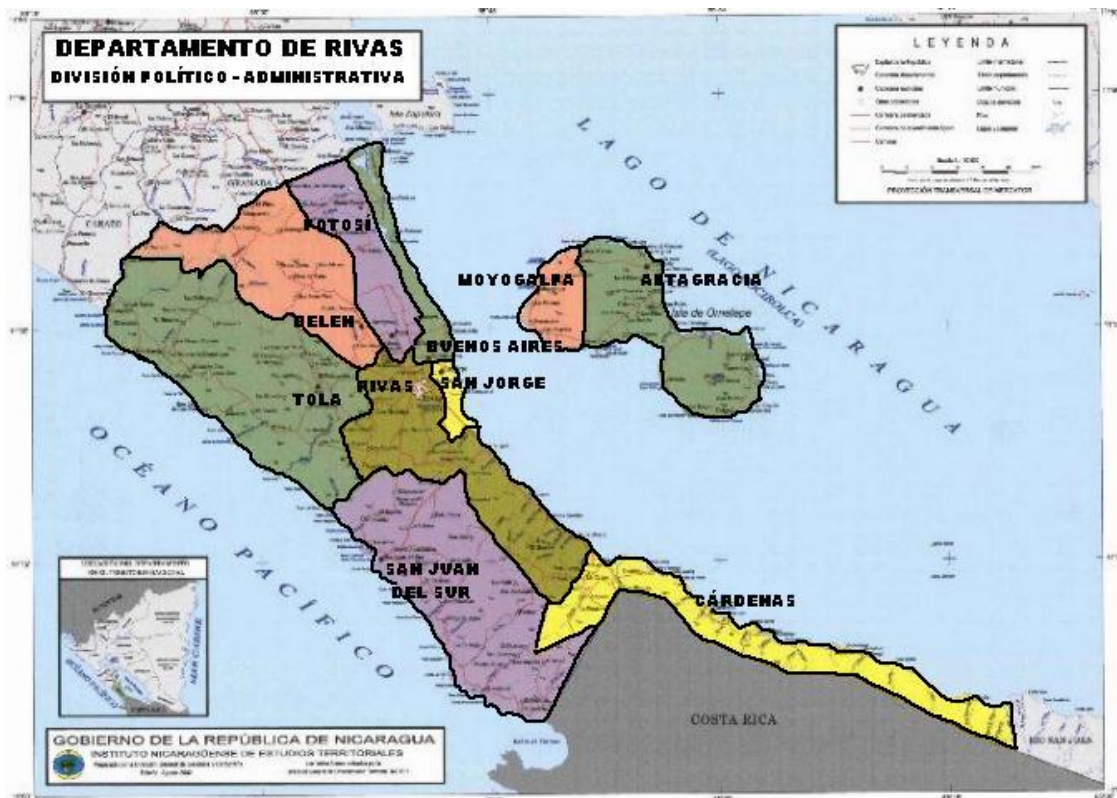


Abb. 7: Landkarte Rivas, (Instituto Nicaragüense de Estudios Territoriales. Geodesía y Cartografía en Nicaragua)

Das Municipio *Tola* hat einen urbanen Kern (*casco urbano*), der ca. 1300 Einwohner zählt (vgl. ALFA EDA 2009a: 5). In diesem hat die Alphabetisierungsorganisation von *Tola* in einer Schule ihr Büro. In den 57 ländlichen *Comunidades*, also in den Dörfern die zum *Municipio Tola* gehören, leben um die 18000 Personen (vgl. ebd.). Dies ergibt für *Tola* eine Bevölkerungsdichte von 44 Einwohnern pro km² (vgl. ebd.). Im Anhang dieser Arbeit ist eine detaillierte Landkarte von *Tola* zu finden. Durch die geografische Nähe zu Costa Rica ist die Migration der in *Tola* lebenden NicaraguanerInnen nach Costa Rica besonders häufig (vgl. ALFA EDA 2009a: 6). Seit 2002 wird *Tola* von BürgermeisterInnen, die der *Frente Sandinista de la Liberación Nacional (FSLN)* angehören, regiert. Loyda García wurde 2008 von Angel Morales abgelöst (vgl. ALFA EDA 2009b:12). Das vorherrschende tropische Klima unterteilt das Jahr in eine Regenzeit (= Winter von Mai bis Oktober) und eine Trockenzeit (= Sommer von November bis April) und bestimmt den Lebensrhythmus der Menschen stark mit. Vor allem im Winter ist die Kommunikation und Verbindung zwischen den einzelnen *Comunidades* sehr schwierig zu bewerkstelligen, da sich die vielen Flüsse, Bäche und unbefestigten Straßen in reißende Hindernisse verwandeln (vgl. ALFA EDA 2009a: 6). Dadurch erklärt sich auch warum auf der Karte von *Tola* einige Wege und Straßen als permanente Straßen und andere als vorübergehende Wege bzw. vorübergehende Flüsse eingezeichnet sind. Die zwei Hauptverbindungsstrecken, die auch von Linienbussen und

Sammeltaxis befahren werden, verbinden die Stadt *Rivas* mit *Nancimi* und mit *Las Salinas de Nagualapa*. Im Winter verkehren die Busse abhängig von den Straßenbedingungen unregelmäßiger (vgl. ALFA EDA 2009a: 6).

Die Menschen in *Tola* leben üblicherweise in einfachen Häusern aus Ziegel oder Holz mit Dächern aus Wellblech oder Dachziegel (vgl. ALFA EDA 2009a: 6). So auch die InterviewpartnerInnen, von denen der Großteil in Holzhäusern lebt. Nur ein interviewtes Paar lebt in einer aus Palmenblättern und Zuckerrohr geflochtenen Hütte.

Die Wasserversorgung erfolgt größtenteils über Brunnen, aus denen das Wasser geschöpft wird (vgl. ebd.). Viele Häuser haben ihren eigenen Brunnen, in anderen Fällen müssen sich mehrere Familien einen gemeinsamen Brunnen teilen, von dem sie das Wasser in ihre Häuser tragen oder direkt dort waschen. Von den 57 Dörfern haben 13 keinen Zugang zu Strom (vgl. ebd.), in den anderen Dörfern haben die Menschen immer wieder mit Stromausfällen zu kämpfen. Den Lebensunterhalt bestreiten die Menschen in *Tola* vor allem durch Ackerbau, Viehzucht und Fischerei. In *Tola* findet man zwei Typen von Landwirtschaft.

Einerseits die Subsistenzlandwirtschaft, die von den Bauern und Bäuerinnen auf ihren kleinen Grundstücken betrieben wird, wo sie vor allem Grundgetreide anbauen (vgl. ebd.). In Nicaragua sind Reis und Bohnen die wichtigsten Grundnahrungsmittel, die je nach Einkommen der Familie ein bis drei Mal täglich mit oder ohne Beilage gegessen werden. Auch Mais und Kochbananen sind von Bedeutung. Zusätzlich gibt es in *Tola* auf Subsistenz ausgelegte Viehzucht, die zur Versorgung der Familie oder als kleines Nebeneinkommen dienen soll.

Andererseits findet man in *Tola* Mittel- und Großgrundbesitzer (vgl. ALFA EDA 2009: 6), die auf ihren landwirtschaftlichen Gründen mehrere Menschen gegen Lohn arbeiten lassen. Auf diesen Grundstücken sind neben dem Anbau von Grundnahrungsmitteln vor allem Obstplantagen wie Bananen- oder Papayaplantagen zu finden (vgl. ebd.). Die auf wirtschaftliches Einkommen abzielende Viehzucht findet auf großen Haciendas statt und ist auf Rinderzucht spezialisiert (vgl. ebd.). Die Fischerei, die für drei *Comunidades* von *Tola* (Astillero, Las Salinas, Gigante) die ökonomische Grundlage darstellt, produziert für den Verkauf und Konsum innerhalb Nicaraguas (vgl. ALFA EDA 2009:7). Zusätzlich spielt für die *Comunidades* an der Küste Salzgewinnung für den Export eine Rolle (vgl. ebd.).

In den letzten Jahren hat auch der Tourismus begonnen in *Tola* Einzug zu nehmen (vgl. ALFA EDA 2009:7). Vor allem die Küste *Tolas* gilt als Surfparadies, das langsam

seinen Weg vom Geheimtipp in die Öffentlichkeit nimmt. Der Tourismus wird in *Tola* als zukunftssträchtige Einnahmequelle gehandelt, doch ist man sich nun auch immer mehr der negativen Auswirkungen bewusst. Ein großes Problem ist die fehlende Kontrolle und anscheinend auch Korruption, die dazu führt dass ausländische Investoren den Grund an den bisher fast unberührten Küsten *Tolas* aufkaufen und ohne Mitsprache der Einheimischen verbauen (vgl. ALFA EDA 2009:7). Dies soll dazu geführt haben, dass von den 58 Kilometern Strand nur mehr 10 Kilometer ganz öffentlich zugänglich sind (vgl. ebd.).

Da das Überleben durch die Landwirtschaft oft nicht ausreichend gesichert ist und viele Familien auf ein Nebeneinkommen angewiesen sind, versuchen sie auf unterschiedlichen Wegen, zu ein wenig Geld zu kommen. Viele Frauen und auch Kinder verkaufen Selbstgekochtes und Selbstgebackenes. Kinder bieten ihre Dienste als Schuhputzer an und manche Frauen arbeiten als Haushälterin und Reinigungskraft in reicheren Haushalten. Junge Burschen und Männer werden angestellt um Häuser, Geschäfte oder Fahrzeuge zu bewachen.

Die große Bandbreite dieser Jobs kommt auch durch die Interviews zum Ausdruck. Neben den Tätigkeiten auf den kleineren und größeren Subsistenzlandwirtschaften, die alle Interviewten mit ihren Familien bewirtschaften, arbeiten oder arbeiteten die interviewten Männer beispielsweise als Machetenarbeiter und Erntehelfer bei Zuckerrohrernten oder als Landarbeiter auf großen Haciendas, als Arbeiter im Straßenbau, als Gitarrenbauer und als Tischler bzw. Hilfskraft beim Hausbau (vgl. I1: Patricia, José: 78-79; I2: Jorge, 6-7; I10: Carlos, 18-19; I11: Isaias, 6-7, 12-13, 13-14; I12: Uriel). Ein junger Mann würde gerne außerhalb *Tolas* in einer der Freihandelszonen arbeiten, die in den letzten Jahren in Nicaragua aus dem Boden sprießen (vgl. I1: Patricia, José: 78-79). In diesen Freihandelszonen werden vor allem Textilien produziert. Ein Mann und eine Frau haben Arbeit im aufkommenden Tourismussektor in unterschiedlichen Hotelanlagen gefunden (vgl. I7: Antonio, 2-4; I19: Yaosca, 16-17). Drei interviewte Frauen erzählen von ihrem Verkauf von selbstgemachtem Gebäck wie *Rosquillas*, *Tortillas Dulces* und Torten (vgl. I3: Lucia, 6-7; I18: Zamara, 10-15; I19: Yaosca, 14-15). Dabei tragen sie meist die weißen rüschenbesetzten Schürzen, die in Nicaragua das Bild an Busbahnhöfen und Märkten prägen. Rechnen zu können, halten diese Frauen für den Verkauf für besonders wichtig (vgl. ebd.). Eine Frau arbeitet in Rivas als Haushälterin (I16: Leila, 18-19), eine andere arbeitet mit ihren Töchtern in einem kleinen Geschäft, einer *Pulpería* (vgl. I14: Angela, 8-9). Wie sehr viele Frauen in Nicaragua ist sie alleinerziehende Mutter vieler Kinder.

Über die Situation der vielen alleinerziehenden Mütter in Nicaragua schreibt Cupples (2005). Genaue Angaben darüber wie viele Frauen alleinerziehend sind, wurden auch von ihr nicht gefunden (vgl. ebd.).

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass Kinder und Jugendliche vor allem früher, aber auch heute noch, häufig und intensiv zur Arbeit und Mithilfe in der Landwirtschaft und im Haushalt eingesetzt werden. Das führt immer wieder zur Vernachlässigung der Schule.

Trotz der vielseitigen Bemühungen der verschiedenen Familienmitglieder reicht das Geld oftmals nicht aus und Arbeitsplätze im formellen Arbeitssektor sind in Nicaragua rar. Daher zieht es viele NicaraguanerInnen zum Arbeiten in das vergleichsweise sehr reiche Nachbarland Costa Rica. In Costa Rica ist das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf sechs Mal höher als in Nicaragua (vgl. Rauch 2009). NicaraguanerInnen arbeiten in Costa Rica oft als billige Arbeitskräfte auf den Kaffee-, Bananen-, Ananas-, Zuckerrohr- und Orangenplantagen, für die Costa Rica bekannt ist (vgl. Bail 2007). Viele nicaraguanische Männer arbeiten in Costa Rica auch auf Baustellen oder als Securities (vgl. ebd.). Nicaraguanerinnen kommen in Costa Rica oft in Haushalten als Haushälterin, Kindermädchen und/oder Reinigungskräfte unter (vgl. ebd.). Nicht arme NicaraguanerInnen arbeiten im Gegensatz dazu in Costa Rica als Kleinst- oder Kleinunternehmer (vgl. Rauch 2009).

Genaue Angaben darüber wie viele NicaraguanerInnen illegal oder legal als Saison- oder ständige ArbeiterInnen in Costa Rica sind, gibt es nicht. Seriöse Schätzungen gehen davon aus, dass die in Costa Rica arbeitenden NicaraguanerInnen bereits um die 10% der Bevölkerung Costas ausmacht (vgl. Rauch 2009). Die Remittances, also das Geld das die in Costa Rica und den USA arbeitenden NicaraguanerInnen ihren daheimgebliebenen Familienmitgliedern bringen oder schicken, macht angeblich mehr Geld aus, als Nicaragua am gesamten Export seiner Rohstoffe und Güter verdient (vgl. Bail 2007). So gesehen erwirtschaftet Nicaragua also mehr Geld durch den „Export“ seiner Leute als durch den Export seiner Rohstoffe und Güter. Eine vom *Red Nicaragüense de la Sociedad Civil para las Migraciones* 2006 in drei Gemeinden durchgeführte Studie ergab, dass die Familien, die Geld aus Costa Rica erhalten, es folgendermaßen ausgeben: „57% of the money they received on food, 12% on medical expenses, 17% on education and 12% on repaying debts“ (Bail 2007). Die recht großen Posten für medizinische Versorgung und Bildung der Daheimgebliebenen im Jahr 2006 zeigen die Bedeutung die eine Gesundheits- und Bildungsreform, die kostenlose Zugänge zu diesen beiden wesentlichen Bereichen schafft, in Zukunft haben könnte.

Es gibt kaum offizielle Publikationen dazu, doch meine Erfahrung und sehr persönliche Gespräche mit nicaraguanischen Freunden haben mir gezeigt, dass die persönlichen und psychischen Belastungen, die diese häufige bzw. teilweise ständige Arbeitsmigration für die betroffenen Menschen und ihre Familien mit sich bringt, nicht leicht zu verkraften sind. Viele Familien werden dadurch zerrissen, Kinder werden von entfernten Verwandten aufgezogen oder von Großeltern die manchmal mit dieser Aufgabe überfordert sind, Beziehungen werden auf eine große Probe gestellt. Immer wieder kommt es zu Affären der migrierten oder der daheimgebliebenen PartnerInnen, was bedingt durch das nicht sehr ausgeprägte „Verhütungsverhalten“ zu außerehelichen Kindern führen kann und die Situation noch erschwert. Außerdem sind die dunkelhäutigeren NicaraguanerInnen in Costa Rica oft einem rassistischen Umfeld ausgesetzt.

Über diese Problematiken schreibt auch Bail in der Onlineausgabe von *Le Monde Diplomatique* vom 12.1.2007 (vgl. Bail 2007).

Auch drei InterviewpartnerInnen erzählen von ihrer Arbeit in Costa Rica oder von ihren Kindern, die in Costa Rica arbeiten (vgl. I7: Antonio, 6-7; I10: Carlos 26-29, I16: Leila, 6-7). Das Migrationsphänomen nach Costa Rica scheint auch Auswirkungen auf den Wunsch alphabetisiert zu sein, zu haben. Zwei Männer erzählen von negativen Erlebnissen, die sie in Costa Rica auf Grund ihres Analphabetismus machten (vgl. I7: Antonio, 6-7; I10: Carlos 26-29), die für sie zur Motivation wurden, am Alphabetisierungskurs teilzunehmen. Daheimgebliebene interviewte Frauen haben den Wunsch mit ihren in Costa Rica arbeitenden und/oder lebenden Kindern und Männern per Brief kommunizieren zu können. Auch für den sicheren Erhalt des aus Costa Rica gesendeten Geldes scheint es wichtig zu sein, zumindest unterschreiben zu können (vgl. I16: Leila, 23-24). Betrachtet man die Alphabetisierungsraten von Nicaragua findet man kaum einen Unterschied zwischen den Geschlechtern, doch in anderen Bereichen kann man nicht von Gleichberechtigung und Gleichbehandlung sprechen. Obwohl die *Sandinisten* in den 1980er Jahren eine Erklärung gegen Diskriminierung und Gewalt gegen Frauen ratifizierten (vgl. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer 2001: 7), berichten Frauenhilfsorganisationen und unabhängige BeobachterInnen wie das Komitee für die Abschaffung der Diskriminierung von Frauen (2001) davon, dass die Realität weit davon entfernt ist. Häusliche Gewalt in verschiedenen Formen ist weit verbreitet, doch es wird wenig darüber gesprochen. So werden die gemeldeten Fälle nur als Gipfel des Eisbergs gesehen und es lassen sich keine seriösen Angaben über die tatsächliche Häufigkeit von Gewaltfällen machen

lassen (vgl. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer 2001:12). Unter den lateinamerikanischen Ländern ist Nicaragua das Land mit den meisten Teenagerschwangerschaften (vgl. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer 2001: 24). Die Ursachen dafür werden in fehlender sexueller Aufklärung, also fehlendem Wissen, erschwertem Zugang zu Verhütungsmitteln, einer sehr konservativ eingestellten, vorherrschenden katholischen Kirche, die sich gegen „künstliche“ Verhütungsmethoden wendet und der *machistischen* Einstellung der Jungen und Männer, gesehen (vgl. ebd.).

Das hier gezeichnete, vielseitige Bild der geographischen, ökonomischen und sozialen Lebenssituation der Menschen in der Region *Tola* wird im direkten Anschluss durch ein paar Fotos zur Wohnsituation und zu den wichtigsten wirtschaftlichen Zweigen der Region, dem Ackerbau und der Viehzucht, illustriert.

Danach wird der Frage nachgegangen, wie eine Alphabetisierungskampagne in diesem geschilderten Kontext arbeitet und wie sie von den verschiedenen Menschen in diesen Lebenssituationen wahrgenommen und aufgenommen wird.



Abb.8: Häuser in Tola



Abb. 9: Ackerbau in *Tola*, v.oben: Bananen, .Zuckerrohr, Bohnenfelder, Pferdekarren

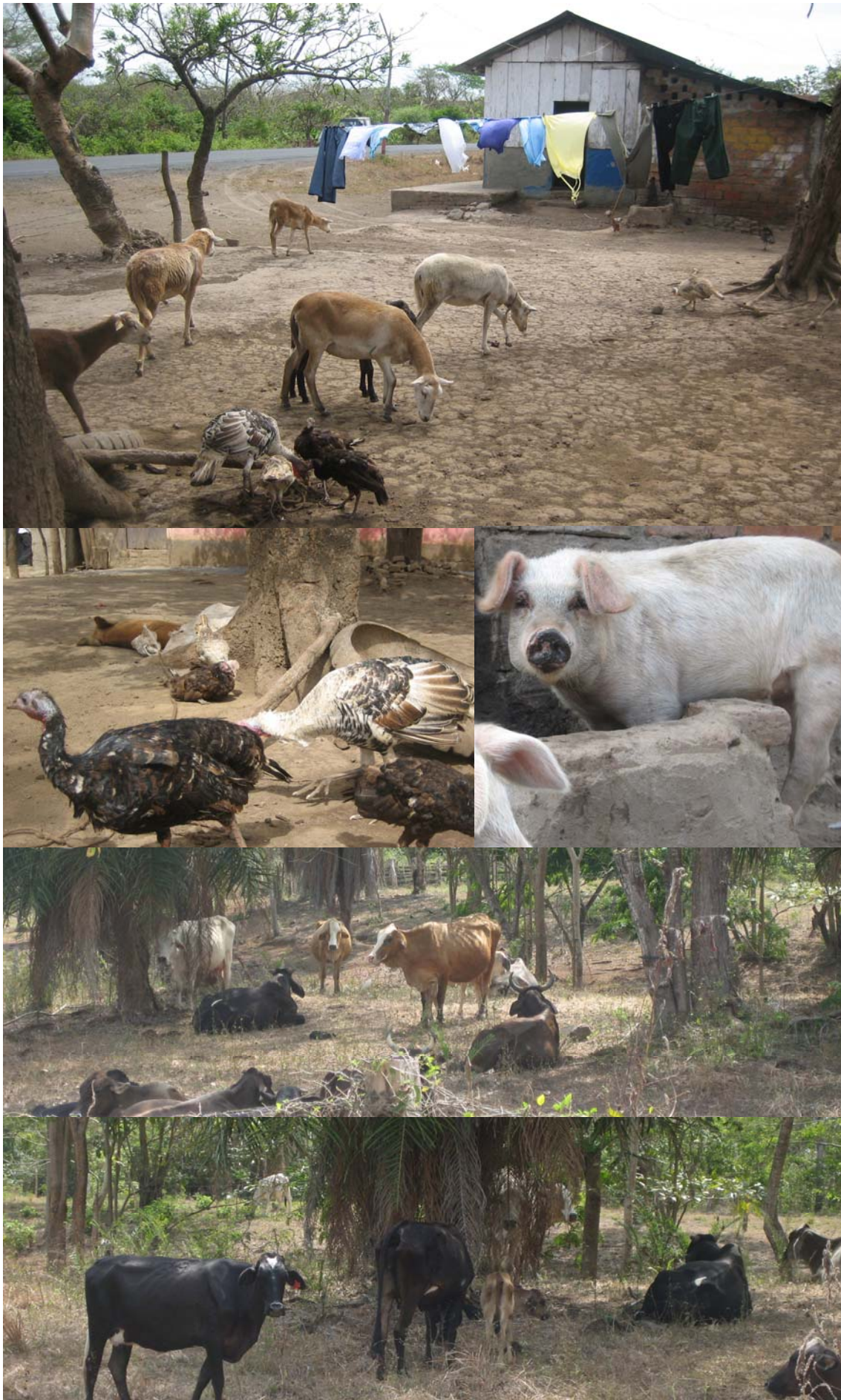


Abb. 10: Viehzucht in *Tola*, Subsistenzlandwirtschaft vs. großer Haciendas

4.2 WAS IST ALPHABETISIERUNG IN NICARAGUA?

Dieses Kapitel ist eine dichte Beschreibung dessen, wie eine Alphabetisierungskampagne im Kontext Nicaraguas funktioniert. Es soll zusätzlich einen Überblick liefern, welche Bedeutung eine solche nationale Kampagne für die verschiedenen Akteure einer Gesellschaft haben kann.

Um die Einstellungen der NicaraguanerInnen zur aktuellen Alphabetisierungs- und Erwachsenenbildungskampagne besser zu verstehen, wird in diesem Kapitel eingangs die geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungsbewegung in Nicaragua skizziert. Einer kurzen Schilderung der aktuellen politischen und bildungspolitischen Situation folgt die Präsentation der nationalen Alphabetisierungskampagne *Campaña Nacional de Alfabetización- de Martí a Fidel*. Neben den offiziellen Zielen, wird auf ihre Organisationsstruktur, die Arbeitsweise, auftretende Probleme, sowie überblicksmäßig auf die Unterrichtsmethoden eingegangen. Hierzu dient wieder das Municipio *Tola* als konkretes Beispiel.

Hinter der ausführlichen Beschreibung der nationalen Alphabetisierungskampagne steckt auch die Annahme, dass die Ziele und Arbeitsweise der Organisation, die Motivation der MitarbeiterInnen, die verwendeten Lehrmethoden und deren Inhalte, sowie die Einbettung der Alphabetisierungskurse in das weiterführende Bildungssystem, Auswirkungen auf die Bedeutung der Alphabetisierung für die NeualphabetInnen hat.

Im Gegensatz zur Alphabetisierungskampagne der 1980er Jahre, gibt es über die aktuelle Kampagne kaum schriftliche Publikationen. So stammt ein großer Teil der hier verwendeten Informationen über die aktuelle Kampagne aus selbst geführten Interviews mit AlphabetisierungsmitarbeiterInnen aus *Tola* und *Potosí*.

4.2.1 DIE GESCHICHTE DER ALPHABETISIERUNG IN NICARAGUA

Die Geschichte der Alphabetisierungsbewegungen in Nicaragua ist seit jeher stark mit den ökonomischen und soziopolitischen Entwicklungen des Landes verknüpft (vgl. Arrien 2005: 3).

„Die Geschichte Nicaraguas war seit der Eroberung durch die Spanier durch Repression, Gewalt und Ausbeutung gekennzeichnet. Wirtschaftliche und vor allem geostrategische Interessen waren der Grund für zahlreiche (direkte und indirekte) ausländische Interventionen, die dem Land eine fremdbestimmte und abhängige Entwicklung bescherten“ (Hanemann 2001a: 190) und so auch das Bildungssystem prägten. Die auf Agrarexport hin ausgerichtete Wirtschaft verlangte vor allem Massen

billiger, unqualifizierter Arbeitskräfte, die von der ländlichen Bevölkerung gestellt wurden. Die ausgebeutete Landbevölkerung erhielt bis Anfang des 20. Jahrhunderts so gut wie keine Bildung, da Investitionen in die Bildung der Massen als nicht notwendig oder gar kontraproduktiv für den Erhalt der Exportstrukturen gesehen wurden (vgl. Hanemann 2001a: 252, Arrien 2005: 3). Elitäre private Bildungseinrichtungen stellten zugleich den „Nachwuchs von Verwaltungskadern und Akademikern“ (Hanemann 2001a: 252) sicher. Die staatlichen Bildungsausgaben und somit auch die SchülerInnenzahlen erhöhten sich merklich mit dem Beginn des Baumwollbooms in den 1950er Jahren (vgl. ebd.). Doch blieb nach wie vor der Mehrheit der Bevölkerung, vor allem der ländlichen Bevölkerung, der Zugang zu Bildung verwehrt (vgl. ebd.).

„1963 hatten einer nationalen statistischen Erhebung zufolge nur 5% der Bevölkerung über 10 Jahren einen Primarabschluss und 0,7% eine Sekundarschulausbildung“ (Puiggrós 1980: 308 nach Hanemann 2001a: 252). Der industrielle Entwicklungsschub und der Beitritt Nicaraguas zum zentralamerikanischen Markt MCCA in den 1960er Jahren, verlangten nach mehr qualifizierteren Arbeitskräften (vgl. Hanemann 2001a: 252). Die vier Jahrzehnte diktatorisch regierende Somoza- Dynastie versuchte dem ein wenig nach zu kommen und startete in den 1970er Jahren vorsichtige Bildungsreformen. Doch da sie grundsätzlich an einem weiteren Erhalt der Ungleichheiten in verschiedensten Bereichen interessiert war, brachten auch diese Reformen keine wirkliche Verbesserung (vgl. Hanemann 2001a: 253). Ähnlich erging es zu dieser Zeit den Bemühungen der UNESCO und der USA im Rahmen der *Alianza para el Progreso* (vgl. Arrien 2005:3). Die Geschichte Nicaraguas ist aber nicht nur durch Unterdrückung und Ausbeutung gekennzeichnet, sondern auch durch jahrhundertelangen Widerstand der in Armut lebenden NicaraguanerInnen. Dietrich hält sowohl die Analphabetenrate, die seiner Meinung nach bewusst hoch gehalten wurde, sowie das schlechte, kaum ausgeprägte Gesundheits- und Sozialwesen für „Produkt und Waffe des Somozismus gegen die Bevölkerung. Gleichzeitig ließen aber gerade diese sozialen Missstände den Volkszorn entstehen, der letztlich zum Sturz der Diktatur geführt hat“ (Dietrich 1988: 129).

So erlangte am 19.7.1979 das, in der *Frente Sandinista de la Liberación Nacional (FSLN)* organisierte Volk den militärischen Sieg über die Somoza Diktatur. Der heutige Präsident Nicaraguas, Daniel Ortega von der Partei *FSLN*, gehörte in dieser Zeit dem Kernkader der Revolutionsführer an. Mit dem Sieg der sandinistischen Revolution begannen gesellschaftliche Transformationsprozesse, die unter dem Schlagwort

Sandinismus in die Geschichte eingingen und große internationale Solidarität und Rückhalt genossen. Einzig die USA waren vehemente Gegner des *Sandinismus*.

Eines der wichtigsten Projekte der *Sandinisten* war die nationale Alphabetisierungskampagne- der „nationale Alphabetisierungskreuzzug“, heute als die *Gran Cruzada Nacional de Alfabetización; Heroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua* (Großer nationaler Alphabetisierungskreuzzug; Helden und Märtyrer der Befreiung Nicaraguas), bekannt. Die Diktatoren hinterließen den *Sandinisten* kein leichtes Erbe. Das nicaraguanische Bildungssystem war bis 1979 „eines der rückständigsten und deformiertesten Bildungssysteme des Kontinents“ (Hanemann 2001a: 251). So gab es dringenden Handlungsbedarf. Eine Erhebung der Analphabetenrate in *Tola* im Jahre 1979 ergab dass 58% der Bevölkerung im urbanen Zentrum (*casco urbano*) und 70% der Bevölkerung in den ländlichen *Comunidades* nicht lesen und schreiben konnten (vgl. ALFA EDA 2009a: 13). In *Tola* hatte der Geistliche und spätere Volksheld Gaspar García Laviana schon vor dem Sieg der *Sandinisten* für eine Verbesserung der Bildungssituation gekämpft (vgl. ALFA EDA 2009a: 10), denn für ihn war Bildung ein wichtiges Instrument der Veränderung und er wollte die Bauern aus ihrem Konformismus holen (vgl. ebd.).

Die sandinistische Revolution sah Alphabetisierung und Grundbildung als ein fundamentales Menschenrecht an und als Grundlage für den Aufbau einer neuen, egalitäreren, partizipativen Gesellschaft (vgl. Arrien 2005: 3). Alphabetisierung wurde auch als notwendiges Recht der einzelnen Menschen für ihre Freiheit und Selbstbestätigung verstanden (vgl. ebd.). Die Revolutionsführer wollten so schnell und effektiv wie möglich, eine Massenalphabetisierung auf die Beine stellen, um dann gemeinsam mit dem alphabetisierten Volk Nicaragua demokratisch aufzubauen. Gemeinsam sollten ökonomische und soziale Transformationen durchgeführt werden (vgl. ebd.). Die konkreten Ziele der nationalen Alphabetisierungskampagne waren:

- das soziale Phänomen Analphabetismus in Nicaragua definitiv zu beseitigen
- eine nationale Bewusstseinsbildung/Sensibilisierung in Gang zu setzen, damit sich das zuvor unterdrückte Volk frei und aktiv an den Demokratisierungsprozessen des Landes, sowie an der nationalen Entwicklung und dem Wiederaufbau des Landes beteiligt.
- Die Alphabetisierungskampagne sollte zur nationalen Einheit/Verbindung/Solidarität beitragen (alles frei übersetzt aus dem Spanischen: Arrien 2005:11).

Dieses bessere gegenseitige Verständnis sollte durch den Austausch zwischen Stadt/Land, StudentInnen und Bauern, sowie der Atlantikküste mit dem restlichen Land, geschaffen werden. Die städtischen StudentInnen und SekundarschülerInnen wurden aufs Land geschickt, um dort mit den Bauern zu leben und zu arbeiten und die bäuerlichen Familien im Lesen und Schreiben zu unterrichten. Der Interviewpartner Santiago sagt über den „Brigadisten“ von der Insel Ometepe, der ihn und seine Familie in den 1980er Jahren im Lesen und Schreiben unterrichtete: „Er war für mich wie ein weiterer Sohn, hier lebten wir gemeinsam und er arbeitete mit uns“ [„Era como un hijo más mío [...] aquí convivíamos. Y trabajó con nosotros] (I17: Santiago, 36-37).

- Gleich nach erfolgreicher Alphabetisierungsphase ein weiterführendes Erwachsenenbildungsprogramm zu implementieren (vgl. Arrien 2005: 11).

Diese Ziele versuchte man durch die polit- pädagogische Alphabetisierungskampagne umzusetzen, die sich inhaltlich und organisatorisch sowohl an der Pädagogik Paulo Freires, als auch an den Alphabetisierungserfahrungen in Kuba, orientierte (vgl. Arrien 2005: 3). Dieses politische, befreiungspädagogische Projekt war geprägt vom revolutionären Klima in Nicaragua zu dieser Zeit und der Mobilisierung der Massen. Die großen Erfolge dieser Bildungskampagne erhielten weltweite Aufmerksamkeit und galten in der „internationalen Grundbildungsdebatte als vielversprechender Ansatz für die Bildungspolitik in sogenannten Entwicklungsländern.“ (Hanemann: 2001a: Buchrücken). Es soll durch die Kampagne gelungen sein die Analphabetenrate von 55% auf 12,9% zu senken (vgl. MINED 2009: 2). Die Probleme, die in der mehrsprachigen autonomen Atlantikregion auftraten, wurden international jedoch kaum diskutiert. Das genau recherchierte, umfangreichste Werk zur Alphabetisierung und Grundbildung in Nicaragua von 1979 bis 1990 sind wohl die beiden Bände von Hanemann (vgl. Hanemann 2001a, Hanemann 2001b). Das revolutionäre Bildungsprojekt wurde Ende der 1980er Jahre durch die kriegrischen Auseinandersetzungen des sogenannten *Contrakrieges* gefährdet. Dieser Bürgerkrieg, indem die *Contra* gemeinsam mit den USA gegen die *Sandinisten* kämpften, endete in der Abwahl der *FSLN* durch die ersten nationalen Wahlen 1990 (vgl. Arrien 2005:4). Dies beendete die sandinistische Alphabetisierung und leitete eine neue Bildungsepoche in Nicaragua ein (vgl. ebd.). Mit der Regierungsübernahme 1990 durch Präsidentin Violeta de Chamorro wurde eine neoliberale Richtung eingeschlagen (vgl. Hanemann 2001a: 335), die 16 Jahre lang auch von den nachfolgenden Präsidenten beibehalten wurde. Gemäß des neoliberalen Paradigmas bemühten sich die neuen Regierenden den Konditionen der internationalen

Finanzinstitutionen und der USA nachzukommen. Strukturanpassungsprogramme und Stabilisierungsmaßnahmen forderten „wirtschaftliche Liberalisierung und Deregulierung, Privatisierung staatlicher Betriebe und Kürzung der öffentlichen Ausgaben für soziale Dienstleistungen. Das Bildungswesen musste diesen neuen Anforderungen angepasst werden“ (Hanemann 2001a: 335). Die Regierungen von 1990 bis 2006 investierten also nicht genug in den öffentlichen Bildungssektor. Der Erwachsenenalphabetisierung und Erwachsenengrundbildung wurde von staatlicher Seite kaum mehr Beachtung geschenkt (vgl. ALFA EDA 2009a: 2). Das nach der Machtübernahme Chamorros von der neuen Regierung und dem Erziehungsministerium verfasste Strategiepapier zur nationalen Bildung, kritisierte das „sandinistische Bildungserbe“ (Hanemann 2001a: 337) und stellte einen Gegenentwurf dar. Die VerfasserInnen des Strategiepapiers wollten eine „entideologisierte und entpolitisierte Bildung für Entwicklung, Demokratie, nationale Versöhnung, Professionalisierung und traditionelle christliche und familiäre Werte“ (Hanemann 2001a: 337).

In den 16 Jahren neoliberaler Regierung stieg die Analphabetenrate in Nicaragua wieder stetig an. Das Statistikbüro der UNESCO erhob Ende der 80er Jahre in Nicaragua eine Analphabetenrate in der Höhe von 12.9% (vgl. Arrien 2005: 4). Dem Bericht des „Human Development Index von 1996 zufolge, lag die Analphabetenrate der über 15-Jährigen bei 35%“ (vgl. CENDIH 1996b: 56 nach Hanemann 2001a: 337). Die einzigen die sich in dieser Zeit nennenswert um die Erwachsenenalphabetisierung kümmerten, waren eine Reihe von NGOs, private Institutionen oder ausländische, allen voran spanische Hilfsorganisationen, die Großteils den sandinistischen Bildungsgedanken treu blieben. Unter diesen Organisationen waren: *Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular*, *CARITAS de Nicaragua*, *Fundación Carlos Fonseca Amador* und *Centro de Educación y Capacitación Integral* (vgl. Arrien 2005: 4). Das von Spanien und der Organización de Estados Iberoamericanos finanzierte Erwachsenengrundbildungsprogramm PAEBANIC wurde 2004 schließlich von der konservativen, liberalen, nicaraguanischen Regierung übernommen (vgl. UNESCO 2006: 234).

Fast parallel startete die *Fundación Carlos Fonseca Amador*, geleitet von Orlando Pineda, 2005 in *Tola* eine Pilotphase ihres Alphabetisierungsprogramms mit Hilfe der kubanischen Alphabetisierungsmethode *Yo, sí puedo* (vgl. IM9: Idalina, 2-3). Die *Fundación*, die den Namen eines sandinistischen Volkshelden trägt, konnte die Pilotphase schon zu dieser Zeit in *Tola* durchführen, da das Bürgermeisteramt in *Tola* schon damals eine Kandidatin der *Frente Sandinista de la Liberación de Nicaragua* -

FSLN (Lic. Loida García) inne hatte (vgl. IM1: Felix, 22-23). Diese Pilotphase wurde mit 86 KursteilnehmerInnen in acht Alphabetisierungsklassen begonnen (vgl. IM8: Patricia, 2-3; IM9: Idalina, 9-10). Davon galten 54 oder 56 Personen nach Kursende tatsächlich als alphabetisiert (vgl.ebd.).

Im November 2006 gewann die *FSLN* mit Präsidentschaftskandidat Daniel Ortega die umstrittenen Wahlen und übernahm nach 16 Jahren wieder die politische Macht in Nicaragua. Vieles hat sich an den politischen Strategien und Programmen der heutigen *FSLN* unter der langjährigen Führung Daniel Ortegas und nun auch seiner Frau Rosario Murillo, geändert, doch eine altbekannte Zielsetzung stand wieder ganz oben: Die Bekämpfung des Analphabetismus. Daniel Ortega erklärte die Bekämpfung des Analphabetismus zu einer seiner obersten Prioritäten und setzte das Ziel, bis zum 30. Jahrestag des sandinistischen Sieges über die Somoza - Diktatur, dem 19. Juli 2009, ganz Nicaragua frei von Analphabetismus erklären zu können - frei von Analphabetismus nach der Definition der UNESCO - also unter 5%. Um dieses Ziel zu erreichen, setzte die neue Regierung auf zwei Grundpfeiler: 1. Die erleichterte und nachhaltigere Einschulung der Kinder und 2. Auf Erwachsenenalphabetisierung und Erwachsenenbildung allgemein.

Das neue Bildungsministerium übernahm die kubanische Methode *Yo, sí puedo* und das Programm der *Fundación Carlos Fonseca Amador*, um es zur neuen nationalen Erwachsenenalphabetisierungskampagne zu machen. Dabei konnte sie auf die Unterstützung und Hilfe „de nuestro país hermano Cuba – des Bruderlandes Kuba“ (ALFA EDA 2009a: 2) zählen, das für das Bildungsvorhaben sowohl die Methode, als auch viel Lehr- und Unterrichtsmaterial sowie pädagogische BeraterInnen zur Verfügung stellte. Diese Übernahme, bei der es zu massiven personellen und finanziellen Umwälzungen kam, sorgte innerhalb der *Fundación* allerdings nicht nur für Freude.

4.2.2 ERHEBUNG DER NICARAGUANISCHEN ANALPHABETENRATE

Wie sah die Bildungslandschaft und vor allem die Analphabetenrate zum Zeitpunkt der Implementierung der nationalen Alphabetisierungskampagne, der *Campaña Nacional de Alfabetización – de Martí a Fidel* aus?

In verschiedenen Publikationen finden sich teils stark abweichende Daten und Statistiken (vgl. Arrien 2005: 5). Das ist unter anderem auf die unterschiedlichen Definitionen von Analphabetismus, auf unterschiedliche Erhebungsmethoden und auf unterschiedliche Interessen zurückzuführen. Deshalb warnt auch die UNESCO in ihrem

Literacy Report 2006 davor, Alphabetisierungsraten unreflektiert als bare Münze zu nehmen (vgl. UNESCO 2006: 23). Sie sind als ungefähre Richtwerte zu sehen, die so wie in Nicaragua, Aufschluss auf die ungefähre Verteilung zwischen Stadt- und Land sowie den Geschlechtern geben können. Die als offiziell gehandelte AnalphabetInnenrate liegt für Nicaragua 2004 bei 20.9% oder 18,8% (vgl. Arrien 2005: 5; Daten erhoben von PAEBANIC und dem Bildungsministerium). In Nicaragua gilt nach eigener staatlicher nicaraguanischer Definition als alphabetisiert, wer lesen und schreiben kann und als nicht alphabetisiert, wer nicht lesen und schreiben kann (vgl. UNESCO 2006: 269). Zwischenabstufungen finden sich in den offiziellen Statistiken selten. Traditionellerweise betrifft in Nicaragua der Analphabetismus Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen in fast gleicher Stärke. Starke Unterschiede sind zwischen dem Land und der Stadt auszumachen, nicht jedoch in der Alphabetisierungsrate und der Einschulungsrate zwischen den Geschlechtern (vgl. Arrien 2005: 6, 10; UNESCO 2006: 170). Es liegen leider keine offiziellen Daten über die Verteilung der AnalphabetInnen auf die verschiedenen Haushalte vor (vgl. UNESCO 2006: 212). Für die tatsächliche Bedeutung und die Auswirkungen von Analphabetismus macht es jedoch einen Unterschied, ob sich die alphabetisierten und die nicht- alphabetisierten BürgerInnen auf verschiedene Haushalte konzentrieren oder ob in jedem Haushalt in dem ein Analphabet lebt, auch zumindest eine alphabetisierte Person lebt, die dem anderen, wenn notwendig, helfen kann.

Um den erhofften Erfolg der neuen nationalen Kampagne evaluieren zu können und konkrete Ziele setzen zu können, wurde die Erhebung vom Jahr 2005 des Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INID) als Grundlage herangezogen (vgl. MINED 2009: 5). Auf dieser Basis wurden für jedes *Departamento* Ziele formuliert. In dieser 2005 von INID durchgeführten Erhebung (*Censo*), halfen auch SekundarschülerInnen und die damals noch wenigen AlphabetisierungsmitarbeiterInnen mit. Die ErhebungsmitarbeiterInnen gingen von Haus zu Haus um zu erfragen, wie viele Personen in dem jeweiligen Haushalt lesen und schreiben bzw. nicht lesen und schreiben können (vgl. IM9: Idalina, 12-16). Dazwischen wurden keine Abstufungen gemacht. Schulbesuch wurde dabei mit „Alphabetisiertsein“ gleichgesetzt (vgl.ebd.). Diese offizielle Statistik basiert also auf einer Haushaltsbefragung, die keinerlei Form von Überprüfung der Angaben oder kleinere Lese- und Schreibproben vorsah (vgl. ebd.). Erst im Laufe der Alphabetisierungskampagne stellte sich die Unzulänglichkeit dieser Erhebung heraus. Die auf Grundlage dieser Erhebung INID 2005 gemachten

Zielsetzungen erwiesen sich als nicht brauchbar (vgl. MINED 2009: 6). So fanden sich in manchen Gemeinden gar nicht so viele AnalphabetInnen, wie es laut der Erhebung geben müsste (vgl. ebd.). Idalina (IM9: Idalina 13-16), eine der damaligen ErhebungsmitarbeiterInnen erklärt dies so:

Manche Personen gaben bei der Befragung an, sie könnten nicht lesen und schreiben, weil sie sich erhofften so Geld oder Lebensmittel zu bekommen. Doch als sie später bemerkten, dass es bei dieser Erhebung und dem Programm nicht darum ging, Leuten die nicht lesen und schreiben konnten, mit materiellen Dingen auf diese Art zu helfen, sondern sie jetzt einen Alphabetisierungskurs besuchen sollten, stellten sie später richtig, doch lesen und schreiben zu können. Von den anderen Personen, die ein paar Jahre die Schule besucht hatten und somit in den Daten als „alphabetisiert“ geführt wurden, konnten wie sich später herausstellte, viele gar nicht lesen und schreiben. Sie erhielten jedoch anfangs keine Einladung zu den Alphabetisierungskursen, wenn sie nicht ausdrücklich angegeben hatten, trotzdem nicht lesen und schreiben zu können. Zusätzlich gab es mehrere Personen, die aus unbestimmten Gründen angaben lesen und schreiben zu können, obwohl sie es nicht konnten.

(gesamter Absatz: vgl. IM9: Idalina 13-16).

Daher beschloss die Generaldirektion des Bildungsministeriums im Juli 2008 selbst eine verbesserte, neue Erhebung durchzuführen. Für das nationale Bildungsprojekt ist es nicht nur wichtig zu wissen wie viele Leute nicht lesen und schreiben können, sondern auch wie es mit der Bildungssituation in der Bevölkerung allgemein aussieht, um die aufbauende Erwachsenenbildung darauf abstimmen zu können. Daher wurde bei dieser Erhebung nun auch die höchste erreichte Schul- bzw. Ausbildungsstufe erfragt und mehrere Abstufungen in der Lese- und Schreibfähigkeit gemacht (vgl. MINED 2009: 6). Auf Grund dieser Ergebnisse wurden in jedem *Departamento* neue Ziele, nicht nur für die Alphabetisierung, sondern auch für die anderen Erwachsenenbildungskurse formuliert.

Wie sah die nationale Alphabetisierungskampagne, die auf Grundlage dieser Daten arbeitete, nun im Detail aus?

4.2.3 CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACION “DE MARTÍ A FIDEL“. ¡YO, SÍ PUEDO!

Die nationale nicaraguanische Alphabetisierungskampagne 2007-2009 orientiert sich am „*Alphabetisierungskreuzzug*“ – *Cruzada nacional* der 1980er Jahre und an den Alphabetisierungserfahrungen Kubas. So trägt sie den kubanischen Nationalhelden José Martí und Fidel Castro im Namen. Die nicaraguanische Kampagne konnte von Anfang an mit internationaler Unterstützung vor allem von Kuba, Venezuela und Spanien rechnen (vgl. MINED 2009: 10). Die Leiter der Kampagne sehen es als Pflicht der Regierenden, für die Volksbildung und die Beseitigung des Analphabetismus zu sorgen. So sollen die „Volksbildung und die Beseitigung des Analphabetismus auch im Municipio *Tola* zur sozialen, politischen, kulturellen, ökonomischen und technischen Entwicklung beitragen“ (ALFA EDA 2009a: 2) In *Tola* wird im Alphabetisierungsbericht Bildung als das grundlegende Mittel zur Verbesserung der Lebensbedingungen der Bauern angesehen (vgl.ebd.). Alphabetisierung wird dabei nicht nur als das Erlernen von Lesen und Schreiben verstanden, sondern als Symbol für Fortschritt und Wohlstand (vgl. ebd.). Die Alphabetisierung soll dazu beitragen, den Lebensstandard der direkt oder indirekt begünstigten Bevölkerung zu heben (vgl. ALFA EDA 2009a: 3). Die eigentliche Zielgruppe der Alphabetisierungskampagne sind die 15- bis 65- Jährigen, doch nahmen an den Alphabetisierungskursen auch viele unter 15-Jährige und einige ältere Personen teil (vgl. MINED 2009: 19). Die Alphabetisierungskampagne richtet sich nicht nur an die AnalphabetInnen, sondern an die ganze Bevölkerung, da die Unterstützung aller gebraucht wird. Die erhoffte Unterstützung kann dabei sehr vielseitig aussehen: zum Beispiel selbst unterrichten, Unterrichtsmaterialien spenden, Räumlichkeiten für den Unterricht zur Verfügung stellen oder einfach Mundpropaganda für das Alphabetisierungsprojekt leisten (vgl. ALFA EDA 2009a: 29). Für die Erreichung der gesteckten Ziele ist es wichtig sowohl viele Privatpersonen als auch verschiedene lokale und nationale Institutionen, Organisationen und Führungspersonlichkeiten für die Alphabetisierung zu gewinnen (vgl. MINED 2009: 3). Auf der Homepage der Alphabetisierungskampagne <http://www.cnanicaragua.org.ni/> fanden sich im Mai 2009 neben dem von Präsidenten Ortega gesetzten Ziel Nicaragua am 30. Jahrestag der sandinistischen Revolution, also am 19. Juli 2009, frei von Analphabetismus erklären zu können, folgende Zielsetzungen: Wir wollen „die Leute, Jugendliche und Erwachsene mit den essentiellen Kompetenzen des Lernens ausstatten, damit ihnen lebenslanges weiteres Lernen

möglich ist und sie sich als aktive BürgerInnen im persönlichen, kulturellen, „umweltlichen“, ökonomischen, produktiven, sozialen und politischen Leben integrieren und zur eigenen nachhaltigen Entwicklung der Arbeit im Land beitragen.“²(*Campaña nacional de alfabetización*).

Im Rahmen der Alphabetisierungskampagne sollen auch Themen wie (reproduktive) Gesundheit, Sexualkunde, Umweltschutz, die Steigerung der Produktivität und die Bildung menschlicher Werte vermittelt werden (vgl. MINED 2009: 4). Die Alphabetisierungskampagne bemüht sich nicht nur um die erfolgreiche Vermittlung von Lesen und Schreiben, sondern versucht zusätzlich die NeualphabetInnen nach erfolgreichem Abschluss eines Alphabetisierungskurses über den Weg der *Seguimientos*, also der anschließenden Erwachsenenbildungskurse, in den formalen und technischen Bildungssektor zu integrieren (vgl. ALFA EDA 2009a: 3). Von einer reinen Alphabetisierungskampagne in der Anfangszeit entwickelte sie sich somit zu einem umfassenderen Bildungsprojekt, das im Bildungsministerium Nicaraguas (MINED) angesiedelt ist und nun den Namen *ALFA- EDA Alfabetización y Educación de Adultos* - Alphabetisierung und Erwachsenenbildung, trägt.

Um die Fehler die in den 1980er Jahren in der mehrsprachigen, dünn besiedelten Karibikregion Nicaraguas gemacht wurden, nicht zu wiederholen, hat sich die Kampagne die Respektierung der Autonomie indigener Gemeinschaften sowie die Respektierung der Mehrsprachigkeit der Region in die Fahnen geschrieben (vgl. MINED 2009: 4). So wurde diesmal auch in den Sprachen Miskitio, Mayangna und Creole alphabetisiert (vgl. ebd.). Laut Felix Bustos, dem *Koordinator Municipal* von *Tola*, liegt der größte Unterschied zwischen der jetzigen Kampagne und der *Cruzada* der 1980er Jahre in der Art der Beteiligung der Bevölkerung (vgl. IM1: Felix, 22-25). In den von der Revolution geprägten 1980er Jahren gab es eine ganz massive Beteiligung über die verschiedenen Altersgruppen und Regionen hinweg- „Alle machten mit“ [„Todo el mundo participaba“] (IM1: Felix, 24-25). Es war nicht notwendig so viel Anwerbungs- und Überzeugungsarbeit zu leisten wie jetzt. Weder um die AnalphabetInnen dazu zu bringen, an den Klassen teilzunehmen, noch um AlphabetisierungslehrerInnen zu finden (vgl. ebd.). Während in den 1980er Jahren die AlphabetisierungslehrerInnen in den verschiedensten Teilen des Landes zum Einsatz kamen und so ein großer Austausch zwischen Stadt und Land und den verschiedenen Regionen statt fand, ist das

² ²[“Formar a las personas, jóvenes y adultas, con las competencias esenciales de todo aprendizaje que les permita seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, insertarse como ciudadano activo en su vida personal, cultural, ambiental, económica, productiva, social y política para contribuir a su propio desarrollo sostenible laboral del país.”] (*Campaña nacional de alfabetización*).

Engagement in der Kampagne 2007-2009 lokal begrenzter. Da heute in jedem Dorf zumindest ein paar SchülerInnen der Sekundarschule oder Erwachsene die lesen und schreiben können, leben und somit andere alphabetisieren können, ist es nicht mehr notwendig Personen aufs Land oder in andere Regionen zu schicken, um dort zu alphabetisieren. Die AlphabetisierungslehrerInnen, die sogenannten *Facilitador@s* unterrichten heute in ihrem eigenen Dorf, oft sogar in ihrem eigenen Haus, die eigene Familie und NachbarInnen. Dadurch, dass die Alphabetisierung so zu einem stärkeren Austausch und einer größeren Solidarität innerhalb eines Dorfes, einer *Comunidad* führt, macht sich auch das steigende Engagement der lokalen Institutionen wie Kirchen, Bürgermeisterämter, Schulen und Organisationen wie Jugendbewegungen, immer mehr auch über Partei- und Religionszugehörigkeit hinweg, bemerkbar (vgl. MINED 2009: 9). Den größten Teil der Arbeit, vor allem der unbezahlten Arbeit in der Kampagne leisten die Jugendlichen, allen voran die Mädchen. In *Tola* waren von den 242 *Facilitador@s*, die im Laufe der Kampagne Alphabetisierungsunterricht gegeben haben, 200 Mädchen und junge Frauen (vgl. ALFA EDA 2009b: 6). Durch die aktive Mitarbeit vieler, konnte das von Präsident Ortega gesteckte Ziel, Nicaragua am 19. Juli 2009 frei von Analphabetismus erklären zu können, erreicht werden. Von den Alphabetisierten sind 53,2% Frauen und über 80 Prozent der NeualphabetInnen lebt in ländlichen Zonen (vgl. MINED 2009: 19). *Tola* konnte bereits am 29. April 2009 im Rahmen einer feierlichen Veranstaltung frei von Analphabetismus erklärt werden (vgl. ALFA EDA 2009b: 3). Dieser Erfolg wurde auch als Rückgewinnung des Rechtes auf Bildung für alle gefeiert (vgl. ALFA EDA 2009b: 2). Doch mit der Erfüllung der Zielsetzung Ortegas gibt sich das nationale Bildungsprojekt noch nicht zu friedem. Jetzt wird der Fokus vor allem auf die weiterführenden Erwachsenenbildungskurse gelegt, damit die NeualphabetInnen ihre neu erworbenen Kenntnisse vertiefen und ausweiten können. Es soll allen NeualphabetInnen ermöglicht werden, ihre Grundbildung abzuschließen und mittleres Bildungsniveau zu erreichen (vgl. MINED 2009: 27). Die weiterführenden Erwachsenenbildungskurse sollen auch verhindern, dass die NeualphabetInnen in den früheren Analphabetismus zurückfallen und so die AnalphabtInnenrate in ein paar Jahren wieder höher wäre (vgl. IM1: Felix, 25-26).

Die Bedeutung der Alphabetisierungskampagne für Nicaragua liegt aber nicht nur in ihrer Funktion den nicaraguanischen BürgerInnen das Erlernen von Lesen und Schreiben zu ermöglichen. Sie ist für die *FSLN* und Daniel Ortega auch ein großer politischer Erfolg. Wie stark die Verwobenheit von Alphabetisierungskampagne und Politik tatsächlich ist, wird unterschiedlich gesehen. Die interviewten technischen

MitarbeiterInnen, die *Técnic@s*, betonen immer wieder, dass Bildung und Alphabetisierung keine politische Farbe tragen und sich die Kampagne an alle BürgerInnen gleichgültig ihrer politischen Einstellung richtet (vgl. IM1: Felix, 29-31; IM7: Laura, 12-13; IM9: Idalina, 44-45). Gleichzeitig stellt der Mitarbeiter Hugo die Kampagne als das persönliche Projekt Daniel Ortegas dar (vgl. IM6: Hugo/ Mariela, 7-9) und bei den Festivitäten, im Rahmen derer die verschiedenen *Municipios* frei von Analphabetismus erklärt wurden, waren die Lokalitäten mit den rot-schwarzen sandinistischen Fahnen geschmückt. Die FestrednerInnen gedachten den alten sandinistischen Helden und dankten Gott und der neuen Regierung.

Einige der AnalphabetInnen, die die *FSLN* ablehnen, weigerten sich, am Alphabetisierungsprogramm teilzunehmen, da sie die Alphabetisierung als etwas primär Politisches sahen, mit dem sich die *FSLN* rühmen wolle (vgl. IM1: Felix, 29-31; IM7: Laura, 10-13; IM9: Idalina, 44-45). Sie sagten, sie seien nicht für und von dieser Partei und wollen daher auch nicht teilnehmen (vgl. IM7: Laura, 10-13). Diese Verweigerung der politisch Andersgesinnten war ein so zentrales Problem für die Kampagne, dass es sogar in den offiziellen Abschlussbericht der Kampagne Eingang fand (vgl. MINED 2009: 24). Auch dringt die militärische Vergangenheit der *Sandinisten* immer wieder durch. So wird heute noch bei Festveranstaltungen die Alphabetisierungshymne des „Alphabetisierungskreuzzuges“ der 1980er Jahre gesungen, die von einem Kampf der *Guerilleros* gegen die Unwissenheit spricht und Bücher mit Waffen im Kreuzzug gegen den Analphabetismus vergleicht. Auch bei den wöchentlichen Arbeitsbesprechungen des Teams in *Tola* betont der Koordinator die notwendige militärische Disziplin, die an den Tag gelegt werden muss, um erfolgreich zu sein. Und dass genau diese militärische Disziplin seiner Meinung nach den Unterschied zwischen den *Sandinisten* und den rechten Parteien ausmache. Durch die Kooperation von Kuba, Venezuela und Nicaragua zur Unterstützung des Bildungsvorhabens, lässt sich die Alphabetisierungskampagne auch in der internationalen Politik besser einordnen. Im Büro des technischen Teams von *Tola* hängt eine venezuelanische Fahne und einige der MitarbeiterInnen tragen Taschen, auf denen mit der venezuelanischen und der nicaraguanischen Fahne das politische und wirtschaftliche lateinamerikanische Abkommen ALBA beworben wird. Doch die Bedeutung der Alphabetisierungskampagne für die Bevölkerung ist nicht nur auf die Vermittlung von Lesen und Schreiben und die politische Symbolik beschränkt. Die besondere Stellung der technischen AlphabetisierungsmitarbeiterInnen ergibt sich aus dem Umstand, dass die MitarbeiterInnen fast täglich in verschiedene, teilweise sehr abgelegene und schwer zugängliche Dörfer fahren und durch ihre Arbeit, sowohl in den

urbaneren Zentren als auch in den ruralen Dorfgemeinschaften, sehr viele Leute kennen. Sie verkehren sowohl in den einfachen Hütten der AnalphabetInnen als auch in allen wichtigen Institutionen in den Gemeinden, wie dem Bürgermeisteramt, den verschiedenen Kirchen, landwirtschaftlichen Kooperationen etc.. In einem Land wie Nicaragua, in dem sowohl die Post-, als auch die Verkehrs-, Telefon- und Internetinfrastruktur in den ländlichen Gebieten nur rudimentär vorhanden ist, ist man für die Kommunikation zwischen den verschiedenen Dörfern noch hauptsächlich auf persönliche Face to Face Kommunikation angewiesen. Diese übernehmen nun teilweise die AlphabetisierungsmitarbeiterInnen. Die verschiedenen Institutionen, Personen und die *FSLN* machen sich die Tatsache, dass die AlphabetisierungsmitarbeiterInnen alle mehrmals die Woche in die verschiedenen *Comunidades* fahren zu Nutze. In den circa zwei Monaten meiner Feldforschung habe ich beobachtet, dass die Alphabetisierungsmitarbeiter nicht nur viele Botendienste erledigen, sondern auch im Auftrag des Gesundheitsministeriums bei ihren Besuchen Aufklärungsmaßnahmen betreffend der Grippe H1N1 durchführten. Zusätzlich aktualisierten sie in den Dörfern die Listen fürs Parteibuch und führten eine Umfrage unter den ehemaligen WahlhelferInnen im Auftrag der *FSLN* durch. Hier zeigt sich die Vernetzung der Alphabetisierungsarbeit mit konkreter parteipolitischer Arbeit. Aber auch die betreuten KursteilnehmerInnen und KursabsolventInnen wenden sich mit allerlei Dingen an die technischen AlphabetisierungsmitarbeiterInnen. Sei es mit der Bitte um das Besorgen von Medizin aus der Stadt, das Weiterleiten von Bittschreiben an das Bürgermeisteramt, verschiedene private, persönliche oder offizielle Botendienste oder um einen allgemeinen Rat (vgl. IM6: Hugo/Mariela, 34-37). Andere bitten um Hilfe, wenn sie ein für sie wichtiges offizielles Schreiben verfassen müssen oder sie in einer Angelegenheit nicht wissen, an wen sie sich wenden sollen (vgl. ebd.). Manche wollen auch nur die Neuigkeiten aus dem urbanen Zentrum oder dem Nachbardorf erfahren.

Der *Técnico* Hugo drückt es so aus: „Du bist eine Brücke, nicht nur ein Alphabetisierungsmitarbeiter“ [„Tu eres un puente no solamente un alfabetizador”] (IM6: Hugo/Mariela, 35). Aber auch die Alphabetisierungskurse selbst können über das Vermitteln und Erlernen von konkreten Inhalten hinausreichende Bedeutung für die Dorfgemeinschaften haben. So habe ich in der *Comunidad Panzoaca* beobachtet, wie die KursteilnehmerInnen im Anschluss an den Alphabetisierungskurs mit dem *Lider* der *Comunidad* („Gemeindeführer“), der sein Haus für den Alphabetisierungsunterricht zur Verfügung stellt, über ein Bittschreiben an das Bürgermeisteramt für die Renovierung der Volksschule, der *Primaria* im Dorf beratschlagten. *Panzoaca* ist eine der

Comunidades, die keinen Anschluss an den Strom haben und für die Jugendlichen abends nach Einbruch der Dunkelheit (also ab spätestens 18 Uhr) kaum Unterhaltung bieten. Um trotz der fehlenden Stromversorgung in *Panzoaca* mit der Videolehrmethode, die später genauer erklärt wird, unterrichten zu können, wurde für den Alphabetisierungsunterricht ein Stromgenerator sowie ein Fernseher mit Video- und DVD- Player von der Alphabetisierungskampagne zur Verfügung gestellt. Der Stromgenerator versorgt nicht nur den Fernseher sondern auch die eine oder andere Glühbirne, vor dem Haus des *Lider der Comunidad*, wo der Alphabetisierungsunterricht stattfindet. Kaum sind die letzten AlphabetisierungskursteilnehmerInnen hinaus in die Dunkelheit verschwunden, strömen vor allem die männlichen Dorfjugendlichen vor dem Haus des *Lider* zusammen, um gemeinsam einen Film oder eine *Telenovela* zu schauen. Solange der Stromgenerator nicht auch unter Tags verwendet wird, ist die Alphabetisierungskampagne mit dieser zusätzlichen Verwendung einverstanden. Ihrer Meinung nach erhöht sich durch die Aussicht auf einen Stromgenerator und Fernseher, die Motivation der Dorfgemeinschaften sich an der Alphabetisierung zu beteiligen (vgl. IM9: Idalina, 32-33).

Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene betonen sowohl der *Técnico* Hugo als auch das Bildungsministerium die Solidarität, die ihrer Meinung nach innerhalb der Bevölkerung, aber teilweise auch international, durch das Mitarbeiten vieler verschiedener Akteure am nationalen Bildungsprojekt entstanden ist (vgl. IM6: Hugo/Mariela, 38-42). Das Bildungsministerium sieht diese Solidarität und das ehrenamtliche Engagement der Jugendlichen für ihr Land und ihre Mitmenschen, als besonders herausragend angesichts der 16 Jahre neoliberaler Vergangenheit. Diese 16 Jahre haben laut dem nicaraguanischen Bildungsministerium „die Individualisierung der Lebensstile und einen Verlust der Werte wie Solidarität, Selbstwertschätzung, Respektierung der Menschenrechte,...“ hervorgebracht³ (MINED 2009: 25). Das Bildungsministerium ist überzeugt davon, diese Werte wieder aktuell gemacht zu haben und die „moralischen Reserven eines jungen, arbeitsamen, verarmten Volkes“ [la reserva moral de un pueblo joven, trabajador, empobrecido] (MINED 2009: 25) hervorgeholt zu haben. Dies geschah um gemeinsam das Recht auf Bildung für Alle wiederherzustellen und so den Grundstein für andere fundamentale Rechte zu setzen. Diese Rechte sollen „dem Volk seine staatsbürgerliche Partizipation und bessere Möglichkeiten die Veränderungen innerhalb seiner *Comunidades* zu führen“, sichern. [...“que le aseguran al pueblo su participación cuidana y

³ [“... a las formas de vida individualistas y de pérdida de valores de solidaridad, autoestima, respeto a los derechos humanos, como producto de estos 16 años de gobiernos neo-liberales.”] (MINED 2009: 25).

mayores posibilidades de gestionar sus propios cambios dentro de su comunidad“] (MINED 2009: 25). Die Herausforderung diese angeblich vergessenen Werte wieder in der Bevölkerung zu aktivieren und eine erfolgreiche Alphabetisierungskampagne durchzuführen, wurde laut dem Bildungsministeriums mit „revolutionärer Disziplin angenommen“ [„Aceptamos este reto con disciplina revolucionara,...“] (ebd.).

Das Bildungsministerium schlägt vor, auf die, durch die nationale Alphabetisierungs- und Grundbildungskampagne entstandenen Strukturen und erprobten Fähigkeiten betreffend des Organisierens, auch für weitere Themen im sozialen Bereich zurückzugreifen und aus ihnen zu lernen (MINED 2009: 27). Doch wie sahen die Strukturen der Alphabetisierungskampagne überhaupt aus? Wie konnte das alles erreicht werden?

Die nicaraguanische Alphabetisierungskampagne ist hierarchisch strukturiert und wurde im Laufe der zwei Jahre mehrmals umstrukturiert. Im für die Alphabetisierung und Erwachsenenbildung zuständigen Bildungsministerium wurde eine Generaldirektion für Alphabetisierung und Bildung von Erwachsenen und Jugendlichen eingerichtet (*Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos y Jovenes* DGAEJA) (vgl. MINED 2009: 1). Dieser Generaldirektion gehören nationale technische Teams (*Equipos de técnico@s nacionales*) an, denen jeweils ein bis zwei *Departamentos* (in etwa Bundesländer) zugeteilt wurden. Ihre Aufgabe ist es die Koordinatoren auf Bundesländer- und Gemeindeebene (*Nivel departamental y municipal*), manchmal auch *Técnico@s Departamentales* und *Técnico@s Municipales* genannt, zu beraten, Supervision zu leisten, sie auf den aktuellsten Stand neuer Entscheidungen und Meldungen zu bringen und ihren Arbeitsfortschritt zu beobachten (vgl. MINED 2009: 4). Die *Técnico@s departamentales* (Bundesländerebene) tun wiederum dasselbe für und bei den *Técnico@s Municipales* (Gemeindeebene) (vgl. MINED 2009:17). Man muss dabei beachten, dass die Teams auf Gemeindeebene im Normalfall keinen Zugang zum Internet oder zu Postämtern haben. Auf dieser *municipalen* (Gemeinde-) Ebene koordiniert jeweils ein *Técnico Municipal*, auch *Koordinator Municipal* genannt, die Arbeit eines Teams von technischen MitarbeiterInnen, den sogenannten *Técnico@s de Apoyo*, kurz *Técnico@s* (vgl. IM1: Felix 2009: 2-4). Zusätzlich liegt es in der Verantwortung des *Koordinators Municipal* in seiner Gemeinde, beim Bürgermeisteramt, aber auch auf Bundesländerebene fehlende Ressourcen wie Geld und Transportmittel aufzutreiben bzw. anfallende Probleme zu lösen (vgl. ebd.). Der *Koordinator Municipal* hat im Idealfall einen pädagogischen Hintergrund, im Fall von

Tola war der Koordinator Volksschullehrer (vgl. IM1: Felix 2009: 16-17). Dem Team von *Técnicos*, dem jeweils ein Büro, ein Laptop und ein Drucker zur Verfügung steht und das vom *Koordinator Municipal* geleitet wird, gehört im Normalfall ein eigener *Estadigrafo*, also ein "Statistiker" an, der die Informations- und Dateneingabe und Datenverarbeitung am Computer durchführt (vgl. MINED 2009:8). Manchmal übernimmt diese Aufgabe auch eineR der *Técnic@s* (vgl. ebd.). In *Tola* besteht das Team aus fünf *Técnic@s* und einem *Estadigrafo*. Die Arbeit des Teams wird immer wieder durch fehlende oder unregelmäßige Ressourcen erschwert (vgl. IM1: Felix, 9-11). So fehlt es manchmal an so grundlegenden Dingen wie Geld für neue Druckerfarbe oder es gibt kein Extrabudget für anfallende kleinere Reparaturen (vgl. ebd.).

Die Aufgaben des technischen Teams auf Gemeindeebene sind, in den ihnen zugeteilten Orten (*Comunidades*), Alphabetisierungskurse und weiterführende Erwachsenenbildungskurse zu organisieren und zu betreuen. In vielen *Municipios* stellt die Erreichbarkeit einiger *Comunidades* vor allem in der winterlichen Regenzeit ein großes Problem dar (vgl. IM1: Felix, 10-11, 14-15). Die interviewten *Técnic@s* in *Tola* klagen beispielsweise darüber, dass sie insgesamt 65 *Comunidades* betreuen sollen, dem ganzen Team aber nur ein, maximal zwei Motorräder zur Verfügung stehen (vgl. ebd.). Auch fehlt manchmal Geld für Treibstoff (vgl. IM8: Patricia 11-12) und Geld um sich an den Arbeitstagen unterwegs etwas zu Essen kaufen zu können. Die *Técnic@s* gelangen in die verschiedenen *Comunidades* per Bus, Motorrad, per Pferd, zu Fuß oder per Anhalter (vgl. IM6: Hugo/ Mariela, 23-24). In der Regenzeit verwandeln sich viele Wege und kleine Bäche zumindest teilweise in größere Flüsse, reißende Bäche und Schlammfelder, was Teile von *Comunidades* von der Außenwelt abschneidet und ein effektives Arbeiten der Alphabetisierungskampagne in diesen Monaten erschwert (vgl. IM2: Cesar, 48-52; IM7: Laura, 8-9). So können zum Beispiel ausstehende Arbeitsbücher, die von einer Klasse dringend benötigt werden, nicht immer rechtzeitig gebracht werden (vgl. IM6: Hugo/ Mariela 27-28).

Im Rahmen der Organisation der Kurse suchen die *Técnic@s* alphabetisierte Personen, die bereit sind drei Monate lang, fünf mal in der Woche zwei Stunden lang unentgeltlich zu unterrichten. Diese AlphabetisierungslehrerInnen werden *Facilitador@s* genannt und sind in der überwiegenden Mehrheit Schülerinnen der Sekundarschule. Um die *Facilitador@s* anzuwerben arbeiten die *Técnic@s* eng mit den Sekundarschulen und den „GemeindeführerInnen“ (*lideres de las comunidades*) zusammen (vgl. IM8: Patricia, 7-9). Die *Facilitador@s* bemühen sich die Kurse auch in der Regenzeit abhalten zu können, in der sie teilweise von der Supervision und der Betreuung durch die

Técnic@s abgeschnitten sind. Viele SchülerInnen stellen sich bereitwillig für die Arbeit als *Facilitador@as* zur Verfügung, obwohl sie aus Mangel an Geld keine finanzielle Entschädigung erhalten (vgl. IM1: Felix, 9-10). Man muss sie nicht erst lange überreden, sie sind enthusiastisch (vgl. IM3: Danilo, 7-8) “und es reicht ihnen zu sagen, dass sie alphabetisieren werden und das erfüllt sie schon mit Stolz “ [...“basta con decir a ellos que van a ir alfabetizar y a ellos los llena con orgullo”] (ebd.). Für die Motivation der *Facilitador@s* spielt es laut dem *Técnico* Cesar auch eine Rolle, dass viele *Facilitador@s* ihre eigene Großfamilie unterrichten (vgl. IM2: Cesar, 29-30). Manchmal gibt es Probleme bei der Akzeptanz der teilweise sehr jungen AlphabetisierungslehrerInnen von Seiten der erwachsenen potentiellen KursteilnehmerInnen (vgl. IM7: Laura, 5-6). Dies kann ein generelles Generationenproblem sein und aus der ungewohnten Situation heraus entstehen, dass ein Teenager plötzlich die “Leitungsfunktion” gegenüber den Erwachsenen, bei denen üblicherweise die Autorität liegt, einnimmt. In einzelnen Fällen sind die Jugendlichen auch tatsächlich nicht ausreißend verantwortungsbewusst und respektvoll im Umgang mit den KursteilnehmerInnen (vgl. IM9: Idalina, 18-20). In diesen Fällen versuchen die *Técnic@s* die *Facilitador@s* auszutauschen (vgl. ebd.). Die weiterführenden Erwachsenenbildungskurse werden von den sogenannten *Maestr@s populares* geleitet, die eine finanzielle Entschädigung erhalten (vgl. IM5: Geidi, 14-15). Die *Maestr@s Populares*, müssen selbst schon ihre Sekundarschulausbildung erfolgreich abgeschlossen haben und im Idealfall eine Lehrerausbildung gemacht haben (vgl. IM5: Geidi, 18-19). Schwieriger als das Anwerben von *Facilitador@s* und *Maestr@s Populares* gestaltet sich nach Meinung der *Técnic@s*, das Anwerben der AnalphabetInnen für die Alphabetisierungskurse bzw. das Motivieren der „Wenig-Gebildeten“ (*Subescolarizados*) für die Grundbildungskurse der weiterführenden Erwachsenenbildung (vgl. IM2: Cesar, 29-33; IM3: Danilo, 6-8; IM5: IM8: Patricia, 7-9; IM9: Idalina, 16-19). Haben die *Técnic@s* geeignete Alphabetisierungs- oder ErwachsenenlehrerInnen, sowie genügend potenzielle KursteilnehmerInnen gefunden, müssen sie sich um einen passenden Kursraum kümmern. Die Mehrheit der Alphabetisierungskurse, der sogenannten *Puntos* findet in Privathäusern statt (vgl. IM2: Cesar, 8-9). Zumeist halten die *Facilitador@s* die Kurse in bzw. vor ihrem eigenen Haus oder dem eines Kursteilnehmers oder einer Kursteilnehmerin ab. Oft sind die *Facilitador@s* schon im Vorhinein gut mit ihren AlphabetisierungskursteilnehmerInnen vertraut, da es sich mehrheitlich um die eigene Großfamilie, Nachbarn oder Freunde der Familie handelt. Dies kann die Hemmschwelle für AnalphabetInnen an einem

Alphabetisierungskurs teilzunehmen, heruntersetzen (vgl. I10: Carlos 15-17). Der *Técnico* Eligio meint, dass es manchen AnalphabetInnen, denen es unangenehm wäre, in eine Schule oder an einen anderen öffentlichen Ort zu gehen, um die Kurse zu besuchen, den Einstieg in das Bildungsprogramm erleichtert, wenn sie zu Hause oder in vertrauter Umgebung Unterricht erhalten (I4: Eligio 2-6).

Die meisten der weiterführenden Erwachsenenbildungsklassen, genannt *Círculos*, werden in Schulen oder ebenfalls in Privathäusern durchgeführt. Die *Círculos* finden erst ab einer Gruppengröße von 10 bzw. 20 Personen statt (vgl. IM5: Geidi, 14-15). Darunter kann der oder die *Maestr@ Popular* den Kurs zwar abhalten, erhält aber keine finanzielle Unterstützung. Um die im Vergleich zu den Alphabetisierungsklassen großen Gruppengrößen zu erreichen, werden die AbsolventInnen verschiedener Alphabetisierungspuntos zu einem *Círculo* zusammengefasst (vgl. IM4: Eligio, 3-4). Neben der Organisation der Alphabetisierungs- und Erwachsenenbildungskurse liegt es in der Aufgabe der *Técnic@s* die Kurse zu betreuen und Supervision zu leisten (vgl. IM5: Geidi, 15-17, 23-25). So gehören regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen und das Versorgen der Lerngruppen mit den benötigten Lernmaterialien, den aktuellsten Lehrbüchern und in den weiterführenden Erwachsenenbildungskursen auch das Organisieren der Zwischen- und Abschlussprüfungen, zum Arbeitsalltag der *Técnicos* (vgl. ebd.). Sie versuchen bei auftretenden Problemen zu helfen und die KursleiterInnen in pädagogischen und praktischen Fragen zu beraten (vgl. ebd.).

Auf der folgenden Seite ist zusammenfassend ein selbst erstelltes Organigramm der Alphabetisierungskampagne zu finden, das die interne Struktur der Kampagne auch graphisch veranschaulichen soll. Es handelt sich um eine eigene Erstellung auf Grundlage des Abschlussberichts von MINED (2009).

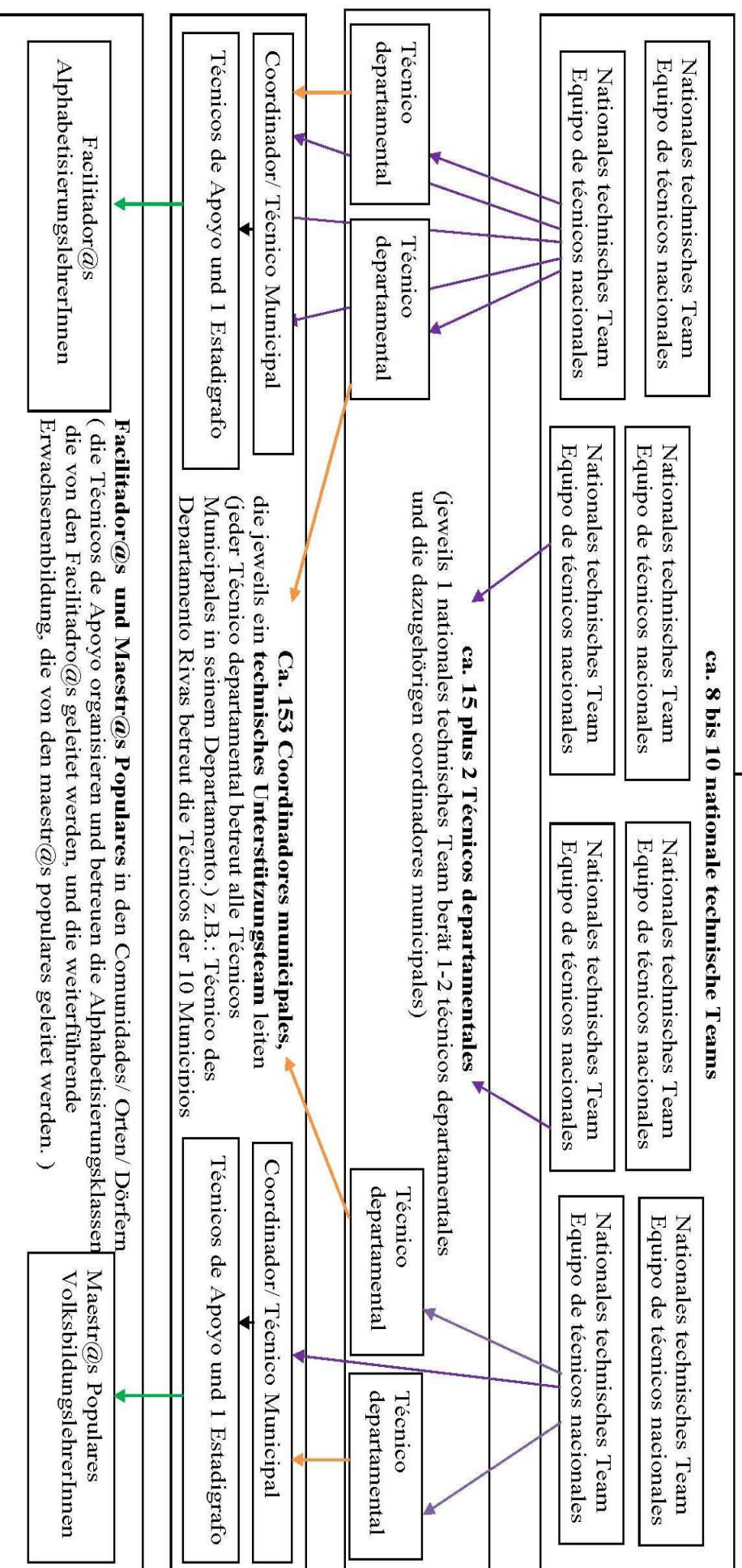


Abb. 11: Organigramm der nationalen Alphabetisierungskampagne

Die Entlohnung der *Técnic@s* liegt mit umgerechnet 125 US\$ monatlich und etwa 30 US\$ Fahrtgeld pro Monat (vgl. IM1: Felix, 12-13) deutlich unter dem Durchschnittslohn in Nicaragua. Laut dem in der nicaraguanischen Tageszeitung *La Prensa* zitierten Wirtschaftswissenschaftler Adolfo Acevedo liegt der nicaraguanische Durchschnittslohn bei 290 bis 295 US-\$ pro Monat (Guevara 2009). Der Lohn der Lehrer an öffentlichen Schulen ist in Nicaragua allerdings ungefähr gleich hoch bzw. niedrig wie der der *Técnic@s* (vgl. ebd.). Nach eigener Beobachtung reicht der oft zu spät ausbezahlte Lohn der AlphabetisierungsmitarbeiterInnen manchmal nicht aus, um sich an den Arbeitstagen ein Mittagessen kaufen zu können. Die *Técnic@s*, die von sich aus begannen, über ihre Entlohnung zu sprechen, halten diese gemessen an der von ihnen geleisteten Arbeit für nicht adäquat (vgl. IM1: Felix, 12-13; IM8: Patricia, 11-14). Die frühere *Técnica* Idalina beklagt, dass die zeitliche Flexibilität, die die Arbeit als *Técnica* erfordert, nicht wertgeschätzt wird (vgl. IM9: Idalina 54-55). Immer wieder ist es notwendig in anderen Dörfern zu übernachten, wenn es bereits dunkel ist und der Heimweg zu gefährlich erscheint. Die ungünstigen Arbeitsbedingungen und Probleme mit einigem Führungspersonal haben eine hohe Fluktation der technischen AlphabetisierungsmitarbeiterInnen mit sich gebracht (vgl. MINED 2009: 25).

Manche *Técnic@s* betonen, dass sie diese Arbeit nicht vordergründig aus finanziellen sondern aus ideellen, moralischen Gründen tun (vgl. IM1: Felix, 7-8, 14-15, IM6: Hugo/Mariela, 29-36; IM8: Patricia, 13-14). „Wir machen das vor allem aus Liebe, aus Liebe zu unserem Land und zu den Leuten unserer *Comunidad*“ [„Nosotros más que todo lo hacemos por amor, tener amor a nuestro país, a las personas de nuestra comunidad“] (IM8: Patricia, 13-14). Sie betonen, dass die Dankbarkeit und Freude derer, die lesen und schreiben gelernt haben, ihre größte Motivation ist (vgl. IM6: Hugo/Mariela 29-36). Aber auch der Fortschritt der ganzen Nation liegt den *Técnic@s* ihren Aussagen nach am Herzen: „Damit Nicaragua voranschreitet und damit wir diese Personen aus der Dunkelheit in der sie sich befinden, herausholen können [“Para que Nicaragua avance más [...], sacarlos de esta oscuridad] (IM8: Patricia, 13-14). Immer wieder hört man von AlphabetisierungsmitarbeiterInnen die Meinung, Personen die nicht lesen und schreiben können, würden in einer großen Dunkelheit leben und man müsse sie aus ihr herausholen, damit sie das selbe Licht sehen, wie die alphabetisierten Menschen (IM2, Cesar, 10-11; IM6: Hugo/Mariela, 6-8; IM8: Patricia, 13-14; IM9: Idalina, 45-46). Dieser Vergleich des Alphabetisierungsprozesses mit dem Führen einer Person aus der Dunkelheit an das Licht und zur Klarheit, findet sich auch in der nach wie vor

gesungenen Alphabetisierungshymne, die aus den 1980er Jahren stammt. Text und Melodie stammen von Carlos Mejía Godoy (vgl. Godoy Mejía 1980).

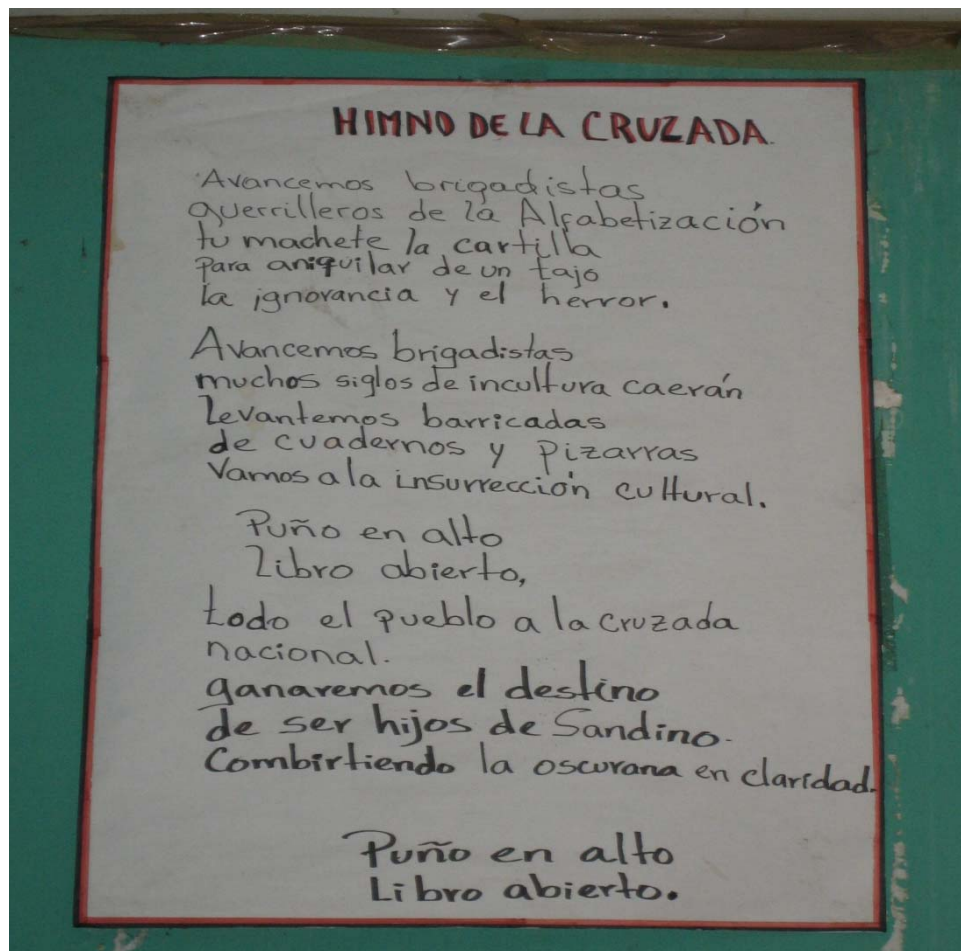


Abb.12: Alphabetisierungshymne im Büro in Potosí

Übersetzung des abgebildeten Textes der Alphabetisierungshymne:

„Hymne der Curzada/ des Kreuzzuges

Schreiten wir voran Brigadisten, Guerilleros der Alphabetisierung.

Deine Machete ist das „Leitfadenbuch“.

Um mit einem Schlag die Unwissenheit und den Fehler zu vernichten.

Schreiten wir voran Brigadisten, viele Jahrhunderte der Unbildung werden fallen.

Stellen wir Barrikaden aus Heften und Tafeln auf. Gehen wir über zum kulturellen Aufstand.

Faust in die Höhe. Buch geöffnet.

Das ganze Volk in den nationalen Kreuzzug.

Verdienen wir uns/ Gewinnen wir das Schicksal Kinder Sandinos zu sein, indem wir die Dunkelheit in Licht/ Klarheit verwandeln.

Faust in die Höhe. Buch geöffnet.“

Doch die AnalphabetInnen selbst, sind nicht immer der Meinung, dass es für sie wichtig wäre, lesen und schreiben zu erlernen. Daher gehört die Aufgabe, die AnalphabetInnen dazu zu motivieren, an den Kursen teilzunehmen nach Meinung der *Técnic@s* zu den aufwendigsten Arbeiten (vgl. IM2: Cesar, 29-32, IM3: Danilo, 7-8; IM4: Eligio, 7-10; IM7: Laura, 3-4, 10-11; IM9: Idalina, 16-19, 20-23). Die Alphabetisierungskampagne wurde im Radio und im Fernsehen beworben (vgl. MINED 2009: 10). Zusätzlich wurden Theaterstücke aufgeführt, die zur Teilnahme an der Kampagne bewegen sollten (vgl. ebd.). Doch dies konnte nicht die persönliche, direkte Anwerbung der potentiellen KursteilnehmerInnen ersetzen, die die *Técnic@s* durchführten. Das Anwerben der AnalphabetInnen und *Subescolarisd@s* für die Kurse wird *Captaciones* genannt. Es erfolgt durch Haus zu Haus Besuche der *Técnic@s* (vgl. IM3: Danilo, 2-4). Je nachdem wie schnell oder ob es überhaupt gelingt, die Personen zu überzeugen an einem Kurs teilzunehmen, besuchen sie die AnalphabetInnen ein- bis dreimal, um mit ihnen über eine potenzielle Kursteilnahme zu sprechen (vgl. IM7: Laura, 2-4). Dabei treffen sie auf sehr motivierte Personen, die die *Técnic@s* offen und (gast-) freundlich empfangen (vgl. IM9: Idalina, 16-18, 21-23). Sie werden aber auch mit vielen Personen konfrontiert, die nichts von der Alphabetisierung wissen wollen. Personen, die meinen das Lesen und Schreiben nicht zu brauchen, da sie ihr ganzes Leben lang ohne lesen und schreiben zu können gelebt haben (vgl. ebd.; IM1: Felix, 30-31). Die AnalphabetInnen bringen eine Reihe von Gründen an, wieso sie nicht am Kurs teilnehmen können: Sie müssen kochen, jemand muss das Haus hüten, sie müssen arbeiten und haben keine Zeit (vgl. ebd.). Viele sind einfach müde, wenn sie von der Arbeit auf dem Feld zurück kommen und haben kein Interesse danach noch zu lernen (vgl. IM1: Felix, 30-31). Manche haben laut dem *Técnico* Cesar die Angewohnheit sich Neuem zu verschließen (IM2: Cesar, 31). Sie fühlen sich schon alt oder zumindest zu alt um noch lesen und schreiben zu erlernen. “Jetzt bin ich schon alt, so bin ich geboren, so werde ich sterben” [“Yo ya estoy viejo, así nací así voy a morir”] (IM2: Cesar, 29-30). Viele sagen, um zu Überleben ist es nicht notwendig, lesen und schreiben zu können (vgl. IM1: Felix., 30-32). Vom Arbeiten auf dem Feld kann man essen, aber Bildung kann man nicht essen (vgl. IM1 Felix, 5-6). Wozu also lernen? (vgl. ebd.). Sie sehen einen Kursbesuch als Zeitverschwendung an (vgl. IM9: Idalina, 29-30). Wenn eine Person gar nicht an einem Kurs teilnehmen will, wird sie nicht gezwungen (vgl. IM7: Laura. 10-11), doch die *Técnic@s* wenden eine ganze Reihe von Strategien und Argumenten an, um möglichst viele Personen vom Kursbesuch zu überzeugen. Die *Técnic@s*

bekommen hohe Zielvorgaben, wie viele Personen sie in ihren, ihnen zugeteilten Dörfern, in Kurse einschreiben müssen. Daher stehen auch sie unter Druck.

Eine Strategie der *Técnic@s* ist es, bei den *Catapciones* mit den *Lideres* und anderen beliebten bzw. im Dorf allen bekannten Personen zusammen zu arbeiten (vgl. IM5: Geidi, 21-22; IM9: Idalina, 35-36, 19-21). Dabei versuchen die *Técnic@s* entweder direkt diese Personen dazu zu bewegen als *Facilitadr@s* zu unterrichten oder ihr Haus für den Alphabetisierungsunterricht zur Verfügung zu stellen, um eine größere Teilnahmemotivation innerhalb der Dorfgemeinschaft zu erreichen (vgl. IM9: Idalina, 35-36, 19-21). Oder sie bitten diese Personen in ihrem Wirkungskreis, wie zum Beispiel in den Kirchen oder Kooperativen, die Alphabetisierungskurse zu bewerben (vgl. ebd.). So sprechen dann beispielsweise manche religiösen FührerInnen mit ihren GemeindegliederInnen über die Wichtigkeit, die Bibel selbst lesen zu können (vgl. ebd.). Auch können diese bekannten und einflussreichen Personen für die weiterführenden Erwachsenenbildungskurse wichtige Informationen liefern, da sie innerhalb ihrer Dorfgemeinschaft recht gut über das Bildungsniveau der Leute Bescheid wissen (vgl. IM5: Geidi, 21-22). Da bei den *Seguimientos*, den weiterführenden Erwachsenenbildungskursen, nicht nur die Personen mitmachen können, die zuvor den Alphabetisierungskurs absolviert haben, sondern auch solche die sich die Lese- und Schreibfertigkeiten zum Beispiel während einiger weniger Schuljahre angeeignet haben, ist es wichtig zu wissen, welche DorfbewohnerInnen das betrifft (vgl. Geidi 2009: 3). Diese können direkt in die weiterführenden Erwachsenenbildungskurse quer einsteigen. Erwachsene, die betreffend einer Kursteilnahme zögerlich oder skeptisch sind, bringen meist zwei Gegenargumente vor: „*Ich habe keine Zeit*“ oder „*Ich habe kein Geld*“ (vgl. IM3: Danilo, 3-4). Da die Bildungskampagne den Lernenden aber alle benötigten Lernmaterialien wie Hefte, Stifte, Radiergummi etc. gratis zur Verfügung stellt, müssen sie nur ihre Zeit aufwenden (vgl. IM2: Cesar, 6-7). Die *Técnic@s* erklären den AnalphabetInnen bei den *Captaciones*, dass sie in sehr kurzer Zeit, also in nur drei Monaten, mit einem Zeitaufwand von nur zwei Stunden pro Tag lesen und schreiben lernen (vgl. IM3: Danilo, 3-4). Dies wirkt motivierend, da die Jugendlichen und Erwachsenen so ihre Arbeit, ihre Familie und den Kursbesuch leichter kombinieren können (vgl. ebd.). Außerdem erläutern die *Técnic@s* den Jugendlichen und Erwachsenen, dass sie nach Abschluss der weiterführenden Erwachsenenbildungskurse, dieselben Rechte wie diejenigen haben, die ihre Primarschulausbildung in einer regulären staatlichen Schule absolvierten (vgl. IM2: Cesar, 42-47).

Wollen die KursteilnehmerInnen nach dem Abschluss, der dem einer Primarschule entspricht, weiterlernen, können sich die KursteilnehmerInnen, auch abhängig von ihrem Alter, entscheiden, ob sie in eine reguläre Sekundarschule eintreten wollen oder über die externe Erwachsenenbildung ihr *Bachillerato aplicado*, also in etwa eine „externe Matura“ machen wollen (vgl. ebd.). Ein weiterer motivierender Faktor ist, dass die Alphabetisierungsmethode *Yo, sí puedo* mit Fernseher und Videokassetten arbeitet. Manche *Técnic@s* erzählen den potentiellen KursteilnehmerInnen, dass sich die Alphabetisierungsklassen kaum vom beliebten *Telenovela*-Schauen zu Hause unterscheiden (vgl. IM9: Idalina, 32-33). Dass die Alphabetisierungsvideos den in Lateinamerika sehr beliebten *Telenovelas* („Seifenopern“) nachempfunden sind, macht sie nach Erfahrung interviewter *Técnic@s* für viele AnalphabetInnen deutlich attraktiver (vgl. ebd.). Haben es die *Técnic@s* bereits geschafft NachbarInnen für eine Kursteilnahme zu überzeugen, wird dies gleich für das Anwerben anderer NachbarInnen verwendet: „Stellen Sie sich vor, Ihre Nachbarin wird auch in den Alphabetisierungskurs gehen. Hätten Sie nicht auch Lust? Sie könnten gemeinsam gehen“ [“Figuerense que su vecina, ella va a ir también a estudiar. ¿No le gustaría a usted también? Se va con ella.”] (IM9: Idalina, 33-34). Wollen AnalphabetInnen nicht an einem Kurs teilnehmen, für den sie ihr Haus verlassen und unter viele Menschen gehen müssten, so suchen die *Técnic@as* jemanden im Haus oder in der Großfamilie, der/die bereit ist, dieser Person mit der *Método Mixto* Privatunterricht zu geben (vgl. IM2: Cesar, 8-9). Andere Personen würden vielleicht gerne lesen und schreiben lernen, beklagen sich aber über Sehprobleme. In der Anfangsphase der Kampagne wurden gespendete Brillen für die KursteilnehmerInnen zur Verfügung gestellt (vgl. IM9: Idalina, 17-18). So kam es laut der ehemaligen *Técnica* Idalina wahrscheinlich vor, dass sich Personen alphabetisierten, die eigentlich kein großes Interesse am Lesen und Schreiben hatten, sondern einfach die Möglichkeit gratis eine Brille zu erhalten, nutzten (vgl. ebd.). Doch der Brillenvorrat ging zu Ende und später konnte denen, die gerne lesen und schreiben lernen wollten, aber Sehprobleme hatten, nicht mehr geholfen werden (vgl. IM2: Cesar, 29-30).

Außerdem versuchen die *Técnic@s* die AnalphabetInnen davon zu überzeugen, dass es wichtig ist, lesen und schreiben zu können und dass auch sie es erlernen können. Sie arbeiten dabei auch mit moralischem Druck. Zum Beispiel fragen sie die Mütter, ob es sie nicht traurig macht, wenn sie ihren Kindern und Enkelkindern bei den Schulaufgaben gar nicht helfen können (vgl. IM9: Idalina, 31-32). Wie sie sich gut dabei fühlen können, wenn sie doch jetzt nicht mehr sagen können, „ich kann dir nicht

helfen weil ich nie die Gelegenheit hatte lesen und schreiben zu lernen“ (vgl. ebd.). Jetzt hätten sie nämlich die Gelegenheit Lesen und Schreiben zu lernen, deshalb müssten sie nun sagen, sie können nicht Lesen und Schreiben weil sie es nicht erlernen wollten (vgl. ebd.). Wichtig für die Überzeugungsarbeit findet die ehemalige *Técnica* Idalina, dass man die AnalphabetInnen ernst nimmt und ihnen das Gefühl nimmt, dass sie weniger wert seien als andere.

„Ich habe den Leuten immer das Gefühl gegeben, dass sie erwachsene Personen sind und dass sie keine Analphabeten sondern *Iletrados* sind, dass sie also nur die Buchstaben nicht kennen, aber eine Reihe von Dingen kennen, die wir als Jugendliche und junge Erwachsene nicht erlebt haben. Und sie können daher unsere Lehrer sein und wir ihre Lehrer. Wobei besser noch können sie unsere Lehrer sein als wir ihre, denn ihnen fehlen nur die Buchstaben und uns fehlt diese ganze Erfahrung, die sie im Laufe der Zeit gemacht haben“⁴ (IM9: Idalina, 23-25).

Dieser Grundsatz des gegenseitigen Lehrens und Lernens und die Aufhebung der strikten Trennung von KursleiterIn als LehrerIn und KursteilnehmerInnen als Lernende, findet sich auch in den Lehrerhandbüchern für die *Metodo Mixto* (vgl. MECD 2005a: 6) und für die Methode *Yo, sí puedo* (vgl. Yo, sí puedo o.J.: 7).

Obwohl die interviewten *Técnic@s* die *Captaciones* als eine der schwierigsten Arbeitsaufgaben empfinden, schätzen sie die Herausforderung sich immer wieder neu auf die verschiedenen Menschen und Dörfer einzulassen und sich ihnen anzupassen (vgl. IM2: Cesar, 22-27; IM6: Hugo/ Mariela, 30-33; IM9: Idalina, 46-50). Das Kennenlernen unterschiedlicher Lebenswelten und der Austausch mit Personen verschiedenen Alters, unterschiedlicher Religionen und vielfältigster Lebenserfahrung, macht für sie ihre Arbeit interessant (vgl. ebd.). Durch die ganze Reihe von Strategien und Argumenten gelingt es nach und nach die Mehrheit der AnalphabetInnen für einen Kursbesuch zu gewinnen. Doch schließt nur ein Teil derer, die einen Kurs beginnen, ihn auch tatsächlich ab (vgl. IM3: Danilo, 7-8; IM9: Idalina, 35-36). Selbst wenn es gelingt, Leute zum Kursbesuch zu motivieren, heißt das noch lange nicht, dass diese den Kurs auch bis zum Schluss besuchen (vgl. ebd.). Erscheinen die KursteilnehmerInnen nicht mehr zum Unterricht, erhalten sie von den *Facilitador@s* oder den *Técnic@s* einen Hausbesuch (vgl. IM5: Geidi, 7-8; IM9: Idalina, 22-23). So soll der Grund für das Fernbleiben geklärt werden und die Person zum regelmäßigen, weiteren Kursbesuch gebracht werden. Auch die *Facilitador@s* sprechen mit den KursteilnehmerInnen über

⁴ [“Y yo siempre hice sentir a ellos que ellos eran personas adultas, y que no eran analfabetos, si no i-l-e-t-r-a-d-o-s, que no saben las letras, pero que ellos conocen una serie de cosas, que nosotros como jóvenes, como seres, no las hemos vividos. Y ellos pueden ser maestros de nosotros y nosotros maestros de ellos. Pero más bien ellos son más maestros para nosotros que nosotros a ellos, porque el único que a ellos les hace falta son las letras, y a nosotros nos hace falta todo ese experiencia que ellos han vividos en el transcurso del tiempo.”] (IM9: Idalina, 23-25).

die Wichtigkeit einer regelmäßigen Teilnahme und versuchen sie zu motivieren. Beispielsweise weisen sie auf die Vorbildwirkung hin, die sie für die anderen DorfbewohnerInnen und ihre Kinder haben (vgl. IM9: Idalina, 22-23). Obwohl die *Técnic@s* und *Facilitador@s* auf viele desinteressierte Personen treffen, erleben sie auch viele positive Momente. Schließlich gibt es unter denen, die die Kurse erfolgreich abschließen, sehr dankbare Menschen, die den AlphabetisierungsmitarbeiterInnen auf unterschiedliche Weise ihre Freude zeigen (vgl. IM6: Hugo/ Mariela, 29-32; IM9: Idalina, 7-8; 47-50). Die einen bringen ihrer Alphabetisierungslehrerin nach Vorbild des *Yo, sí puedo* Lehrvideos Blumen, eine Kleinigkeit und eine Karte mit (vgl. ebd.). Die anderen grüßen freudig auf der Straße und erzählen Anekdoten darüber, was ihnen auf Grund der neuen Lese- und Schreibkenntnisse widerfahren ist (vgl. ebd.). Immer wieder werden die AlphabetisierungsmitarbeiterInnen zum Essen oder zu einer Feier eingeladen (vgl. ebd.).

Die Personen, die über die *Captaciones* beschließen, am Alphabetisierungskurs teilzunehmen, werden entweder nach der offiziellen Methode der Kampagne, der Methode *Yo, sí puedo*, unterrichtet oder nach der Methode *Método Mixto*:

DIE METHODEN

Die offizielle Unterrichtsmethode der Alphabetisierungskampagne ist das aus Kuba stammende Programm *Yo, sí puedo* (Ja, ich kann es.), das von der kubanischen Professorin Leonela Ines Relys Diaz kreiert wurde (vgl. MINREX 2007).

Das besondere an diesem, in 16 verschiedenen Ländern angewandte Programm, ist der Ansatz den AnalphabetInnen das Lesen und Schreiben mit Hilfe von Zahlen zu erschließen und der Einsatz von Videokassetten (vgl. UNESCO 2006: 228). Die Grundannahme dieser Methode ist, dass Menschen, die nicht lesen und schreiben können, mit Zahlen vertrauter sind bzw. diese für sie verständlicher sind, als Buchstaben. Zahlen begegnen den Menschen in ihrem Alltag durch den Umgang mit Geld (vgl. ebd.), zum Beispiel wenn sie Nahrungsmittel verkaufen oder kaufen wollen, aber auch wenn sie über die Größe einer Viehweide diskutieren etc.. Daher wurde jedem Konsonanten des Alphabets eine Zahl zugeordnet, in Abhängigkeit der Verwendungshäufigkeit der Buchstaben in der spanischen Sprache. Den Vokalen sind die Zahlen von eins bis fünf zugeteilt.

Mittlerweile wurde das spanischsprachige *Yo, sí puedo* Programm auch in andere Sprachen (Englisch, Portugiesisch, Creole, Quechua, Aymara, ...) übersetzt (vgl. MINREX 2007). Die insgesamt 65 Unterrichtslektionen sind auf 17 verschiedene VHS-Kassetten aufgeteilt (vgl. MINED 2009: 12). Die Lektionen sind den in Lateinamerika

so beliebten Telenovelas, also „Seifenopern“ nachempfunden, in der eine Erwachsenenalphabetisierungsklasse und ihre Alphabetisierungslehrerin die Hauptrolle spielen. Das was die Protagonisten des Videos lernen, erleben und diskutieren, wird auch gleich in der eigenen Alphabetisierungsgruppe erlernt, geübt und diskutiert (vgl. Diaz Relys 2001: 22). Ein großer Vorteil dieser Videomethode mit dazugehörigem Übungsheftchen ist, dass die Person, die den Alphabetisierungskurs leitet, fachlich nicht gut ausgebildet sein muss, um trotzdem einen gewissen Lernerfolg der Gruppe garantieren zu können. Die AlphabetisierungslehrerInnen müssen sich auch kaum auf die Klassen vorbereiten, „an educator manual and separate student workbooks guide exploration (reflection), experimentation (practice) and generalization (consolidation and evaluation of skills).“ (Cuban Libraries Solidarity Group 2004, Juventud Rebelde 2005, nach UNESCO 2006: 228). Wichtig für den Lernerfolg sind die Kontextualisierung des Lernens und das Beziehen des Gesehenen auf das eigene Leben (vgl. Cuban Libraries Solidarity Group 2004, Juventud Rebelde 2005, nach UNESCO 2006: 228).

Da *Yo, sí puedo* fast die gleichen Videos in 16 verschiedenen Ländern einsetzt und die AlphabetisierungslehrerInnen in Nicaragua im Normalfall nur geringe fachliche Lehrqualifikationen haben, dafür umso striktere Vorgaben von Außen bekommen, ist fraglich wie intensiv die Abstimmung der Inhalte auf die Lebenswelten der Lernenden tatsächlich erfolgt. Die Videolehrmethode fordert zwar relativ wenige Ressourcen für die Einschulung der *Facilitadr@s*, dafür umso mehr technische Ressourcen: Fernseher, Videorecorder, Videokassetten und vor allem Strom, der in vielen Orten (*Comunidades*) nicht oder nur unregelmäßig vorhanden ist. Kuba stellte viele Fernseher, Videorecorder und die Lehrvideos zur Verfügung, doch das Stromproblem blieb. So wurden einigen Orte für die Dauer des Alphabetisierungsunterrichts extra mit kleinen Stromgeneratoren ausgestattet, die den Fernseher und den Videorecorder ins Laufen brachten. Doch durch die starke Ausbreitung der Alphabetisierungskampagne konnte man der hohen Nachfrage nach dem teuren Equipment nicht ausreichend nachkommen (vgl. MINED 2009: 13). Auch bereiteten die in der Trockenzeit wartungsintensiven Videokassetten immer wieder Probleme und die technische Ausrüstung an sich befand sich immer wieder in schlechtem Zustand, ohne einer gegebenen Möglichkeit sie zu reparieren (vgl. ALFA EDA 2009a: 4). So griff man auf die Lehrmethode *Método Mixto* und die dazugehörigen in Nicaragua entwickelten Lehrmaterialien zurück, da diese Methode ohne die vielen technischen Hilfsmittel umsetzbar ist. In den ebenfalls drei Monaten Alphabetisierungskurs werden vier Arbeitsbücher der *Método Mixto* durchgearbeitet

(vgl. MINED 2009: 13). Diese Arbeitsbücher, die noch unter der nicht-sandinistischen Regierung Bolaños entstanden waren, wurden im Jahr 2000 von der UNESCO ausgezeichnet (vgl. MECD 2005b,c,d,e). Die Bücher für die Alphabetisierungsklassen tragen die Titel: *Nosotras y Nosotros* (Wir feminin. und wir masculin), *Nuestras Necesidades* (Unsere Bedürfnisse), *Educación y Trabajo* (Bildung und Arbeit), *Somos iguales en dignidad* (Wir sind gleich an Würde). Die Inhalte der Arbeitsbücher machen offensichtlich, dass es bei der Alphabetisierungskampagne nicht nur um das Vermitteln der Lese- und Schreibtechniken geht. Es soll auch eine Auseinandersetzung mit soziokulturellen Themen erfolgen:

In *Nosotras y Nosotros* (vgl. MECD 2005b) geht es im ersten Kapitel um die Analyse eigener Interessen, Bedürfnisse, Probleme und Problemlösungsstrategien. Das zweite Kapitel handelt vom Selbstbewusstsein und der Wertschätzung der Arbeit der Frau in der Gesellschaft (vgl. ebd.). Danach widmet sich das Buch verschiedenen Arten von interpersonalen Beziehungen und den dazugehörigen kommunikativen und sozialen Normen (vgl. ebd.). Im vierten Kapitel werden die verschiedenen Rollen innerhalb von Familien thematisiert (vgl. ebd.). Die letzten Kapitel dieses ersten Buches, sollen die nationale und kulturelle Identität stärken und haben Landeskunde im weitesten Sinne zum Inhalt (vgl. ebd.).

Das zweite Buch *Nuestras Necesidades* (vgl. MECD 2005c) ist unterteilt in die Kapitel: Gesundheit, Haus, Essen, Kleidung, Impfungen, Müll. Die Wichtigkeit möglichst ausgewogener Ernährung, guter Hygienebedingungen, der Existenz und des Besuchs von Gesundheitszentren und der Schutz der Natur sollen näher gebracht werden (vgl. ebd.).

Im dritten Arbeitsbuch *Bildung und Arbeit* (vgl. MECD 2005d) findet man die Kapitel: Erwachsenenbildungskurs, Arbeit, Viehzucht, der Wald, Regen. Hier geht es um das Recht auf Bildung und um verschiedenen Bildungsangebote (vgl. ebd.). Außerdem wird Arbeit als solche und Viehzucht im Besonderen behandelt (vgl. ebd.). Hier wird auch versucht durch die graphische Darstellung, tradierte Rollenbilder bezüglich der verschiedenen Arbeiten aufzubrechen (vgl. ebd.). Natürliche Ressourcen als Arbeits- und Lebensquelle, sowie deren Schutz werden behandelt (vgl. ebd.). Verschiedene Bewässerungssysteme und Ernteabläufe werden dargestellt (vgl. ebd.).

Das vierte und letzte Alphabetisierungsbuch *Wir sind gleich an Würde* (vgl. MECD 2005e) thematisiert einzelne Menschenrechte, bzw. Rechte und Pflichten von BürgerInnen in einer *Comunidad*. Es geht im Speziellen um Formen der Organisation,

Kinderrechte, Rechte indigener *Comunidades* an der Karibiküste, die politische Konsitution des nicaraguanischen Staates und die Menschenrechtserklärung (vgl. ebd.).

Die Themen sind jeweils in Form von graphischen Illustrationen fast ohne Text dargestellt und sollen in der Auseinandersetzung mit der Gruppe in Form von Diskussionen erörtert werden (vgl. MECD 2005a).

Wie intensiv die einzelnen Themen tatsächlich behandelt werden, liegt im Endeffekt aber bei den einzelnen *Facilitador@s*. Da die *Facilitador@s* unter einem gewissen Zeitdruck stehen, da sie den KursteilnehmerInnen in nur drei Monaten das Lesen und Schreiben beibringen sollen, ist anzunehmen, dass den soziokulturellen Themen nicht so viel Zeit gewidmet wird.



Abb. 13: Unterrichtsmaterialien: links: *Método Mixto*, rechts: *Yo, sí puedo*.

Alphabetisierungsklassen, die mit der Methode *Yo, sí puedo* arbeiten, kommen nur zu Stande wenn sich genug Lernwillige finden, da sich der technische Aufwand sonst nicht rentieren würde. Der Vorteil der *Método Mixto* ist, dass hier nichts gegen ganz kleine Alphabetisierungsklassen, im Extremfall Einzelunterricht, spricht (vgl. IM2: Cesar, 8-9). Trotz der Vorteile der *Método Mixto*, vor allem in ländlichen Regionen und der großen Akzeptanz unter den erwachsenen KursteilnehmerInnen, blieb die offizielle Methode der Alphabetsierungskampagne die Methode *Yo, sí puedo*, die in 64,31% der Alphabetisierungskursen in Nicaragua angewendet wurde (vgl. MINED 2009:14).

Dieses offizielle Festhalten an der Methode *Yo, sí puedo* könnte auch politische Ursachen haben, da Nicaragua von Kuba für die Alphabetisierungskampagne sowohl finanzielle als auch ideelle und politische Unterstützung erhielt. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die *Método Mixto* noch in Zeiten der Vorgängerregierung entwickelt wurde. Da die *FSLN* gerne hervorhebt, dass nur sie die Partei ist, die sich um die Bildungsangelegenheiten der „einfachen Leute“ kümmert, passt es nicht gut ins Bild, die Methode der Vorgängerregierung zu verwenden.

In einigen Gemeinden (*Municipios*) wurde versucht AnalphabetInnen, die in sehr schwer bzw. in den Wintermonaten gar nicht zugänglichen Orten leben, über das Radio zu alphabetisieren. Das Radioprogramm *Yo, sí puedo por Radio* (Ja, ich kann es über das Radio/wegen des Radios) besteht aus 57 jeweils eine halbe Stunde dauernden Sendungen, die über lokale Radiosender ausgestrahlt werden (vgl. MINED 2009: 12). Die teilnehmenden AnalphabetInnen erhalten ein Arbeitsbuch, ein dazugehöriges Übungsheft, einen Stift und manchmal Radiergummi und Spitzer (vgl. ebd.). Begleitend zu den Radiosendungen werden wenn möglich 12 Präsenztreffen abgehalten (vgl. ebd.). Die *Facilitador@s*, die die Alphabetisierungsklassen leiten, werden je nach Methode, nach der sie unterrichten, von den *Técnic@s* einzeln oder in Kleinstgruppen eingeschult (vgl. IM1: Felix, 18-20; IM2: Cesar, 12-16). Dabei läuft der Informationsfluss entsprechend der hierarchischen Strategie der Kampagnenstruktur (vgl. ebd.). Das Team der *Técnic@s nacionales* schult die *Técnic@s departamentales* in beiden Methoden ein, diese wiederum die *Técnic@s municipales* und diese ihre Teams von *Técnic@s de Apoyo*, die dann letztendlich die Einschulung der unterrichtenden *Facilitador@s* durchführen (vgl. ebd.). Wenn jedoch extra Geld für die Einschulungen zur Verfügung steht, dann organisiert das Team eines *Municipios* eine gemeinsame Einschulung für alle *Facilitador@s* des *Municipios* (vgl. ebd.). Da den *Facilitador@s* die Busfahrt zum Fortbildungsort und zumindest ein Mittagessen gezahlt werden muss, ist dies auf Grund fehlender Ressourcen aber nicht der Normalfall (vgl. ebd.).

Personen, die an den Präsenzkursen der Alphabetisierung teilgenommen haben, schreiben am Ende einen Brief an ihre AlphabetisierungslehrerInnen. Mit diesem selbst geschriebenen und selbst unterschriebenen Brief, der zwischen einer A5 und einer A4 Seite lang ist, gelten die KursteilnehmerInnen als alphabetisiert (vgl. IM5: Geidi, 25-26). Sie können dann anschließend an den weiterführenden Erwachsenenbildungskursen teilnehmen (vgl. ebd.). Personen, die diesen Abschlussbrief nicht schreiben (können), haben die Möglichkeit noch einmal einen Alphabetisierungskurs zu besuchen (vgl. ebd.). Es gibt leider keine publizierten Daten darüber, wie viel Prozent der

AlphabetisierungskursteilnehmerInnen sich tatsächlich in die weiterführenden Erwachsenenbildungsklassen integrieren (vgl. IM2: Cesar, 35-43). Der *Técnico* Cesar gab eine Schätzung von circa 50% an (vgl. ebd.). Der Übergang vom Alphabetisierungskurs zum ersten Niveau der weiterführenden Erwachsenenbildung läuft meist nicht nahtlos ab. Für die weiterführenden Erwachsenenbildungskurse müssen die TeilnehmerInnen mehrerer Alphabetisierungsklassen zusammengelegt werden. Daher können viele Leute nicht mehr in ihrem gewohnten Umfeld weiter lernen (vgl. IM4: Eligio, 3-4). Kämen auf einen *Maestro Popular*, der die weiterführenden Kurse leitet und dafür eine finanzielle Entschädigung erhält, auch nur drei bis vier Leute, wie das bei den Alphabetisierungsklassen oft der Fall ist, könnte sich die Kampagne diese finanzielle Entschädigung nicht leisten. So müssen die KursteilnehmerInnen in Gruppen von mindestens 10 bis 20 Personen weiter lernen (vgl. ebd.). Außerdem sind viele *Facilitadr@s* nicht ausreichend ausgebildet um als *Maestr@s Populares* zu arbeiten und so ihre gewohnten KursteilnehmerInnen auch in der weiterführenden Erwachsenenbildung zu unterrichten. Der daraus folgende Wechsel des Kursleiters bzw. der Kursleiterin und der neue, meist öffentlichere Lernort erhöhen die Übergangschwelle zusätzlich (vgl. ebd.).

Der erste weiterführende Erwachsenenbildungskurs nach dem Alphabetisierungskurs nennt sich *Primer Nivel*, also „erstes Niveau“. Es wird versucht, neben den AlphabetisierungskursabsolventInnen auch die sogenannten *Subescolarizad@s*, also Personen die nur wenige Jahre in die Schule gingen, einzubinden. Je nachdem wie viel Vorkenntnisse sie haben steigen sie im „ersten Niveau“ oder erst in einem höheren Niveau direkt ein (vgl. IM5: Geidi, 20-22). Das „erste Niveau“ dauert wie der Alphabetisierungskurs drei Monate und entspricht der ersten und zweiten Klasse der Primarschule (vgl. IM5: Geidi, 2-3). In diesen drei Monaten werden die vier Bücher, die in den Alphabetisierungskursen der *Método Mixto* verwendet wurden, noch einmal durchgearbeitet (vgl. IM5: Geidi, 8-12). So werden die neu erlernten Schreib- und Lesekenntnisse wiederholt. Während in den Alphabetisierungsklassen im Normalfall die Kapitel in denen es um Rechnen geht, ausgelassen werden, wird das Rechnen im *Primer Nivel* ausführlich behandelt (vgl. ebd.). KursteilnehmerInnen, die den Abschlusstest erfolgreich bestehen, können sich in das *Segundo Nivel*, also das „zweite Niveau“ integrieren (vgl. IM5: Geidi, 2-3). Dieses *Segundo Nivel*, für das eigene Lehrbücher nach der *Método Mixto* entwickelt wurden, entspricht der dritten und vierten Klasse Primarschule (vgl. ebd.). Erfolgreiche AbsolventInnen des zweiten Niveaus setzen mit dem *Tercer Nivel*, also dem „dritten Niveau“ fort, das dem fünften und sechsten

Primarschuljahr entspricht (vgl. ebd.). Am Ende des „dritten Niveaus“ erhalten sie nach bestandenen Prüfungen ein Diploma, das als Abschlusszeugnis der Primarschule angerechnet wird (vgl. ebd.). KursteilnehmerInnen, die regelmäßig das dritte Niveau besuchen oder besucht haben, bekommen die Möglichkeit an den Wochenenden an Berufsbefähigungskursen (*cursos de habilitación laboral*) teilzunehmen (vgl. IM5: Geidi, 5-8). Diese sollen auch zur Motivation dienen (vgl. ebd.). Dabei können sie zwischen verschiedenen Kurzausbildungen wählen: Möbeltischlerei, Schneiderei, Kochen oder Konditorei (vgl. ebd.). Sechs Monate lang können die erwachsenen LernerInnen jedes Wochenende gratis an diesen Kursen, im Fall von *Tola* in *Rivas*, teilnehmen (vgl. IM1: Felix, 26-29). Die Fahrtkosten für den Bus bekommen sie rückerstattet (vgl. ebd.). Nach Abschluss des Berufsbefähigungskurses bekommen die KursteilnehmerInnen notwendige Basisutensilien, die sie für die Ausführung der neu erlernten Tätigkeit brauchen, geschenkt (vgl. IM1: Felix, 35-37; IM5: Geidi, 5-8). Die AbsolventInnen des Schneiderkurses erhalten eine Nähmaschine, die AbsolventInnen der Kochkurse Töpfe und manchmal einen Herd etc. (vgl. ebd.). Wie viel und was genau die KursabsolventInnen geschenkt bekommen, ist unterschiedlich (vgl. IM5: Geidi, 5-8). Im Idealfall sollten die Kurse und die geschenkten Utensilien dafür ausreichen, eine eigene kleine Einkommensquelle zu schaffen (vgl. ebd.).

KursteilnehmerInnen, die das „dritte Niveau“ abgeschlossen haben, können unabhängig davon, ob sie an den Berufsbefähigungskursen teilgenommen haben oder nicht, sich nun in das formale Bildungssystem integrieren (vgl. IM5: Geidi, 3-4). Es besteht für die KursabsolventInnen die Möglichkeit die Sekundarschule (*Secundaria*) regulär als *Sabatino*, also als „Samstagszyklus“ oder als *Sabatino de distancia*, als „Distanz-Samstagszyklus“ zu machen (vgl. ebd.). Hier besuchen sie jeden Samstag gemeinsam mit Jugendlichen, die die reguläre Primarschule gemacht haben, die *Secundaria* um dort ihren Schulabschluss zu machen (vgl. ebd.). Das Alter spielt dabei keine Rolle (vgl. ebd.). Da in Nicaragua viele Jugendliche neben ihrer Schulausbildung arbeiten, ist die reine Samstagsschulform auch unter Jugendlichen, die eine reguläre Primarschule besucht haben, weit verbreitet. In kleinen Comunidades, in denen es keine Secundaria in der Nähe gibt, organisieren die *Técnic@s* ein *Bachillerato aplicado* (vgl. IM5: Geidi, 3-4). Ein ausgebildeter Sekundarschullehrer oder eine ausgebildete Sekundarschullehrerin unterrichten dann jeden Samstag im Rahmen der Bildungskampagne in der *Comunidad* (vgl. ebd.). Die Schwierigkeit für diese Lehrperson ist, dass sie alle Schulfächer selbst abdecken muss. Nach Meinung der *Técnic@s* ist dies aber möglich, da die Lehrmaterialien sehr gut und leicht verständlich gestaltet sind (vgl. Geidi 2009: 2).

Nach erfolgreichem Abschluss der verschiedenen Module erhalten die KursteilnehmerInnen ihr Diplom, das als Sekundarschuldiploma gilt. Danach steht ihnen zumindest formal der Eintritt in eine Universität offen (vgl. IM2: Cesar 45-46).

Die nationale Bildungskampagne deckt also, vom ersten Erlernen von Buchstaben bis hin zur gesamten Primar- und Sekundarschulbildung, alles ab. Die Einbettung der Alphabetisierungskurse in ein weiterführendes Erwachsenenbildungssystem, mit der Option zur Integration in das formale staatliche Bildungssystem, kann Auswirkungen auf die Bedeutung der Alphabetisierung für NeualphabetInnen haben. Diese Bedeutung der Alphabetisierung aus Sicht der KursabsolventInnen wird in den hier anschließenden Kapiteln behandelt.

4.3 WELCHE BEDEUTUNG HAT ALPHABETISIERUNG FÜR DIE NEUALPHABETINNEN IM LÄNDLICHEN NICARAGUA AUS DEREN SICHT?

Es soll ein ganzheitliches Bild der Rolle, die das Lesen und Schreiben im Leben der InterviewpartnerInnen gespielt hat und heute spielt, gezeichnet werden. Daher gilt das Interesse zunächst dem Leben der InterviewpartnerInnen vor ihrer Teilnahme an einem der Alphabetisierungskurse der nationalen Kampagne. Wie kam es überhaupt laut den InterviewpartnerInnen dazu, dass sie vor dem Kursbeginn nicht lesen und schreiben konnten? Wie haben sie sich als AnalphabetInnen gefühlt und welche Erfahrungen haben sie in diesem Zusammenhang gemacht?

Danach werden die Phasen des „Erlernens von Lesen und Schreiben“ sowie die Phase nach Absolvierung des Alphabetisierungskurses beleuchtet.

Die Schilderungen der InterviewpartnerInnen werden hier nicht nur beschrieben, sondern auch in ihrem Kontext analysiert und interpretiert.

4.3.1 DAS LEBEN DER NEUALPHABETINNEN VOR DEM ALPHABETISIERUNGSKURS

WIE ERKLÄREN DIE NEUALPHABETINNEN, DASS SIE VOR DER KURSTEILNAHME NICHT (AUSREICHEND) LESEN UND SCHREIBEN KONNTEN?

Die Lernbiographien der InterviewpartnerInnen unterscheiden sich unter anderem dadurch, dass einige in ihrer Kindheit die Möglichkeit gehabt haben, die Schule zu besuchen und andere nicht. Zwölf der InterviewpartnerInnen berichten davon, zumindest für einige Zeit zur Schule gegangen zu sein. Nur sechs InterviewpartnerInnen

haben nie eine Schule besucht. Die Ursache für den fehlenden Schulbesuch sehen die meisten InterviewpartnerInnen in den ärmlichen und kinderreichen Verhältnissen, in denen sie aufgewachsen sind. Auffallend ist bei den Schilderungen über die eigene Lernbiographie, dass fast immer nur die Mütter als diejenigen erwähnt werden, die für die vielen Kinder gekämpft haben und sie in die Schule geschickt haben oder sie aus der Schule genommen haben etc.. Dies kann damit zu tun haben, dass es in Nicaragua wie schon im Kapitel „Wer sind die NeualphabetInnen?“ beschrieben, viele alleinerziehende Mütter gibt und die Kindererziehung primär als Frauensache gilt.

In manchen Familien reichte es finanziell zumindest einige Jahre für den Schulbesuch der Kinder, in anderen Familien nicht.

Zwei der älteren InterviewpartnerInnen aus *Lajal* berichten davon, dass sie zur Zeit der Somozadiktatur aufgewachsen sind, in der am Land kaum Schulen zu finden waren (vgl. I16: Leila, 13-15; I17: Santiago, 13-18). Daher konnten lange Zeit viele Leute in ihrer *Comunidad* nicht lesen und schreiben (vgl. ebd.). Als sie ein wenig älter waren, gab es die ersten Schulen am Land, die sich jedoch weit weg befanden (in Las Salinas ca. 2 Stunden Fußweg) und kostenpflichtig waren (vgl. ebd.). Deshalb, so die Interviewpartnerin, konnten es sich nur die reichen Leute leisten, ihre Kinder in die Schule zu schicken (vgl. ebd.). Beide InterviewpartnerInnen wurden später im Rahmen der Alphabetisierungskampagne der 1980er Jahre im Lesen und Schreiben unterrichtet (vgl. ebd.). Trotzdem sahen sie es für notwendig an, auch an der Kampagne 2007-2009 teilzunehmen.

Eine Interviewpartnerin scheint vor dem Interview noch nie darüber nachgedacht zu haben, wieso sie als Kind keine Schule besuchte (vgl. I9: Ana Maria, 25). Sie stellt einige Mutmaßungen an: *Vielleicht* konnten ihr ihre Eltern einfach keine Bildung ermöglichen oder *vielleicht* lag es daran, dass sie weiter weg wohnten und sie als Kinder wohl eine Stunde zu Fuß in die Schule gehen hätten müssen (vgl. ebd.). *Vielleicht* auch, weil sie diesen Schulweg alleine auf sich nehmen hätten müssen⁵ (vgl. ebd.) und den Eltern das zu riskant gewesen wäre.

Eine andere Interviewpartnerin, die aus einer kinderreichen Familie stammt, erzählt, dass sie als Kinder früher versucht haben, sich gegenseitig etwas beizubringen, da sie zu arm waren, um die Schule zu besuchen (vgl. I4: Lenis, 27-29).

Die Lernbiographien derer, die eine Schule besucht haben, unterscheiden sich nicht nur durch die Anzahl der absolvierten Schuljahre, sondern auch dadurch, ob die

⁵ [“¿Cuando yo era niña? Pues tal vez no, tal vez mis padres no tenían, o tal vez como nosotros vivíamos largos, delatamos una hora de camino y solo, entonces tal vez por eso no le ponían tanto, una hora solo. Tal vez por eso no aprendimos”] (I9: Ana Maria, 25).

InterviewpartnerInnen als Kinder kein Interesse an der Schule hatten und die Schule quasi freiwillig verließen oder ob sie durch äußere Umstände gezwungen waren, die Schule abzuberechnen.

Ein Interviewpartner erzählt, seine Eltern haben ihn zehn Jahre lang in die Schule geschickt, aber er hat nach eigenen Angaben in diesen zehn Jahren nicht einmal gelernt, seinen Namen zu schreiben (vgl. I2: Jorge, 5-8). Er erklärt das mit seinem damaligen Desinteresse und dass er lieber die Straßen auf und ab gelaufen ist und gespielt hat, als in der Schule ruhig zu sitzen und zu lernen (vgl. ebd.). Er beschloss schon in jungen Jahren später *Machetero*, also ein Arbeiter der mit seiner Machete auf Feldern und Plantagen etc. arbeitet, zu werden, wofür er nicht lesen und schreiben können musste (vgl. ebd.). Er hätte später in der Alphabetisierungskampagne in den 1980er Jahren teilnehmen können, aber wie er selbst sagt, hat er viele verschiedene Ausreden erfunden, um nicht teilnehmen zu müssen (vgl. I2: Jorge, 12-13). Er lief damals regelrecht vor den AlphabetisierungsmitarbeiterInnen davon (vgl. ebd.). Drei weitere InterviewpartnerInnen berichten davon, dass ihre Mütter sie zuerst in die Schule geschickt haben, aber dass sie sich nicht für die Schulfächer interessiert haben und in der Schule nur geschlafen haben (vgl. I3: Lucia 9-11). Eine dieser InterviewpartnerInnen meint, sie war faul und hat in der Schule so viel gestritten und gerauft, dass ihre Mutter sie aus der Schule nahm (vgl. I19: Yaosca, 19-21). Ein anderer dieser drei verabscheute als Junge das frühe Aufstehen und ging lieber arbeiten als in die Schule (vgl. I7: Antonio, 6-9).

Keine dieser vier Personen zieht in Erwägung, dass vielleicht auch das Schulsystem, die Qualität des Unterrichts oder die fehlende Hilfe zu Hause bei Hausübungen, etc. einen Einfluss auf den schulischen Misserfolg gehabt haben könnte. Sie alle vier sehen die Schuld nur bei sich, was im Erwachsenenalter Auswirkungen auf ihre Einstellungen zum Analphabeten- Sein hat. Wie keine andere Personengruppe, ärgern sich diese Leute später über sich selbst, wenn ihnen negative Erlebnisse auf Grund ihres Analphabetentums widerfahren (vgl. I2: Jorge, 5-9, 24-25; I3: Lucia 9-11; I7: Antonio, 5-7). Angela, eine Interviewpartnerin, die als Kind viel Interesse am Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnen zeigte, ist die einzige der 21 InterviewpartnerInnen, die Kritik an der Qualität der von ihr besuchten Schule äußert und der schon sehr alten Lehrerin die Schuld am Nichterlernen dieser Fertigkeiten gibt (vgl. I14: Angela, 3-7).

Angela wurde als Kind von ihrer Mutter an reiche Anwälte verschenkt, was sie nach wie vor schmerzt (vgl. ebd.). Noch heute ist sie sehr wütend, dass ihr diese Anwälte nur, eine ihrer Meinung nach schlechte und billige Schulbildung zur Verfügung stellten, wo

sie doch viel mehr Möglichkeiten gehabt hätten (vgl. ebd.). Angela schätzt, dass ihre Lehrerin schon um die 80 Jahre alt war und erinnert sich, dass diese die Kinder manchmal anstatt zu unterrichten, dazu einteilte ihren Hof und ihr Haus, in dem der Unterricht stattfand, zu putzen (vgl. ebd.). Angela hatte eine eigene Lampe und so fing sie als Kind an, sich abends das Lesen, Schreiben und Rechnen, so gut es ging, selbst beizubringen (vgl. ebd.). Ihrer Schilderung zufolge saß sie oft bis spät in die Nacht um an Hand der Zeitungen, die die Anwälte kauften, lesen zu üben (vgl. ebd.). Mit Maiskörnern und Bohnen übte sie das Zählen und Rechnen (vgl. ebd.). Durch das Üben der Zahlen und des Rechnens, hatte sie bald das Gefühl, dass sie niemand bezüglich des Wechselgeldes hineinlegen kann (vgl. ebd.). Auf ihre Rechenfähigkeiten scheint sie sehr stolz zu sein. Sie betont, was alles aus ihr hätte werden können, wenn die reichen Leute an die sie verschenkt wurde, ihr eine ordentliche Bildung ermöglicht hätten (vgl. ebd.).

Auch sieben der anderen InterviewpartnerInnen, die zumindest kurze Zeit die Schule besuchten, zeigten Interesse am Lernen. Sie mussten aber aus ökonomischen Gründen die Schule verlassen. Meistens wurden sie als zusätzliche Arbeitskräfte eingesetzt, um das alltägliche Auskommen der Familien zu erleichtern.

Ein junger Interviewpartner berichtet davon, dass er eigentlich in die Schule gehen konnte, aber auf Grund der Arbeit zu Hause in der Landwirtschaft, zu viele Fehlstunden hatte, um richtig Lesen zu lernen (vgl. I5: Nelson, 20). Zusätzlich machten die starken Regenfälle in der Regenzeit seinen Schulweg oft für zwei oder drei Monate unpassierbar (vgl. ebd.). Auch ein anderer, in etwa gleichaltriger Interviewpartner in sagt, seine Mutter habe ihn nach zwei Jahren aus der Schule genommen, weil er am *Campo*, also am Feld/am Land arbeiten musste (vgl. I20: Maynor, 25-27). Seinen Geschwister, die alle arbeiten mussten, erging es genauso (vgl. ebd.). Dadurch, dass die Älteren kräftig mithalfen, konnte es sich die Familie zumindest leisten, das jüngste Mädchen in die Schule zu schicken (vgl. I20: Maynor, 20-21). Diese jüngste Schwester unterrichtete im Rahmen der Alphabetisierungskampagne 2007-2009 nun ihre älteren, mittlerweile erwachsenen Geschwister (vgl. ebd.).

Meist wurden auch Mädchen zum Arbeiten eingesetzt, anstatt länger in die Schule zu gehen und dort etwas zu lernen (vgl. I15: Maria Elena, 32-34).

Andere Interviewpartner lernten während ihrer Schulzeit schon lesen und schreiben. Sie mussten die Schule aber aus, ihrer Meinung nach, ökonomischen Gründen vorzeitig verlassen (vgl. I10: Carlos, 2-3; I13: Luisa 9-10). Später verlernten sie das Lesen, Schreiben und Rechnen wieder größtenteils (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu den drei oben erwähnten Personen, die von ihren Familienmitgliedern zum Arbeiten eingeteilt wurden, schildern Uriel und Luisa ihre Kindheit so, dass ihre Eltern bzw. Mütter dafür gekämpft haben, dass sie in die Schule gehen konnten. Uriel und Luisa erkannten aber schon als Kinder die schwere finanzielle Lage, weshalb sie aus eigenen Stücken die Schule verließen, um arbeiten zu gehen und den Eltern so zu helfen (vgl. I12: Uriel, 21-23; I13: Luisa 8-10). Während Uriel nur erwähnt, dass er sich der Arbeit am Land gewidmet hat und später in der *Cruzada* der 1980er Jahre versucht hat, etwas von seiner Schulbildung nachzuholen, ist es für Luisa nach wie vor ein sehr emotionales Thema, bei dem ihr die Tränen aufsteigen, wenn sie davon spricht. Sie sagt über sich selbst, dass sie eine gute motivierte Schülerin war, die sehr gerne weiter gelernt hätte und den Traum hatte, einmal einen besseren Job zu haben (vgl. I3: Luisa, 8-10). Da sie ihre Mutter mit den vielen Kindern aber kämpfen sah, verließ sie die Schule um bei reichen Leuten zu arbeiten (vgl. ebd.). Sie erzählt, dass diese Leute sie schlecht behandelt hätten und sie sehr litt, weil sie eigentlich viel lieber in die Schule gegangen wäre ⁶(I13: Luisa, 9). Nur ihre kleine Schwester konnte viele Jahre in die Schule gehen. Sie ist es auch, die heute Arbeit hat und ihre Großfamilie finanziell unterstützt (vgl. ebd.).

WELCHE ERFAHRUNGEN HABEN DIE INTERVIEWPARTNERINNEN MIT DEM „ANALPHABETINNEN-SEIN“ GEMACHT?

Das Kapitel über die Schulzeit der InterviewpartnerInnen zeigte, dass es Personen gibt, denen es in ihrer Kindheit nicht wichtig war, lesen und schreiben zu können und andere die es (vielleicht) gerne erlernt hätten, aber aus verschiedenen Gründen keine Möglichkeit dazu hatten. Wie aber sind die InterviewpartnerInnen nun im Jugend- und Erwachsenenalter damit umgegangen, nicht oder kaum lesen, schreiben und rechnen zu können? Welche Strategien und Handlungen haben sie gesetzt, wenn sie mit verschriftlichter Sprache konfrontiert wurden? Sind ihnen negative Erlebnisse widerfahren, die sie auf ihre fehlenden Lese- und Schreibkenntnisse zurückführen? Wie haben sie sich rückblendend als AnalphabetInnen gefühlt?

Solange AnalphabetInnen nicht mit schriftsprachlichem Text konfrontiert sind, ist es für sie wohl auch nicht notwendig, Handlungsstrategien zu setzen, die von denen alphabetisierter Menschen abweichen. In Situationen, in denen es notwendig gewesen wäre, lesen und schreiben zu können, wandten die InterviewpartnerInnen verschiedene

⁶ [Entonces yo le dije, que no voy a seguir estudiar. Aunque mi sueño era estudiar, me encantó estudiar y sentirme bien, aprender algo y conseguir un día un trabajo, trabajar distinto. Sino que ir a trabajar a los ricos, quienes como mula me trataron, cuidando perro, unos perrones que eran como lobos. ¡Dales comida a los perros! Y yo lloraba porque quería estudiar.] (I13: Luisa, 9)

Strategien an, die sich unter anderem in „Bitten um Unterstützung“ von Außen und „Vermeidungsstrategien“ einteilen lassen. Wie häufig und intensiv die InterviewpartnerInnen als AnalphabetInnen in Situationen gerieten, in denen es notwendig gewesen wäre, lesen und schreiben zu können und in denen sie sich explizit als AnalphabetInnen gefühlt haben, lässt sich hier aber nicht feststellen.

Nun zu den Strategien:

Wenn sich im eigenen familiären Umkreis oder im Freundes- und Bekanntenkreis alphabetisierte Leute befanden, konnten diese um Unterstützung gefragt werden. Auf wen die InterviewpartnerInnen mit der Bitte um Hilfe zukamen, war auch abhängig vom Anliegen. Im Jugendalter und als junge unverheiratete Erwachsene spielte das Schreiben und Erhalten von Liebesbriefen bzw. Briefen an und von VerehrerInnen und FreundInnen eine wichtige Rolle für viele InterviewpartnerInnen (vgl. I16: Leila, 11-13; I6: Maria José, 10-11; I1 Patricia, José, 72-73). Diese brauchten Hilfe sowohl beim Lesen als auch beim Beantworten der Briefe. Hier wandten sie sich mehrheitlich an ihre alphabetisierten Freunde und Freundinnen (vgl.ebd.). Während die InterviewpartnerInnen also in jungen Jahren bei Liebesbriefen anscheinend vor allem auf die Hilfe von FreundInnen zurückgriffen, wandten sie sich bei anderen Angelegenheiten und im Erwachsenenalter eher an Familienmitglieder. Vorausgesetzt es gab im Umfeld alphabetisierte Familienmitglieder. So erledigte für María Elena vor allem die Schwester Papierangelegenheiten (I15: Maria Elena, 41- 43).

Aber auch die Kinder der InterviewpartnerInnen, die die Schule besuchten waren eine Unterstützung und Hilfe. So kam es in manchen Familien vor, dass die jungen Kinder den Eltern in schriftsprachlichen Angelegenheiten halfen. Für die Interviewten war es nicht immer leicht, ihren Kindern in diesen Bereichen ganz vertrauen zu müssen. Zum Beispiel ließ Ana Maria ihre Kinder die Nachrichten an die Schule selbst schreiben (vgl. I9: Ana Maria, 23-24). Im Nachhinein sagt sie, dass die Kinder sicher oft geschrieben haben, was sie wollten, aber sie konnte es nicht kontrollieren (vgl. ebd.).

Wenn die Kinder Hilfe in der Schule brauchten, dann konnten die AnalphabetInnen ihnen nicht direkt helfen. Lenis suchte für ihren Sohn immer jemanden im Dorf, der bereit war, mit ihrem Sohn zu lernen (vgl. I4: Lenis: 33-34).

War unterwegs etwas zu unterschreiben oder zu schreiben, so bat die Interviewpartnerin Zamara Bekannte, die zufällig vorbei kamen oder auch anwesend waren, für sie zu unterschreiben (I18: Zamara, 35-37).

Da es vielen InterviewpartnerInnen unangenehm war, in der Öffentlichkeit zu sagen, dass sie nicht lesen und schreiben konnten, vermieden manche die Situationen, in denen

sie eventuell gezwungen gewesen wären, ihren Analphabetismus preiszugeben. Diese Strategien werden hier Vermeidungsstrategien genannt. So gehen manche Mütter, erst seit sie unterschreiben können, zu Elternversammlungen in der Schule (vgl. I6: Maria José, 4-5; I9: Ana Maria, 23-24; I18: Zamara, 29-35).

Zwei der InterviewpartnerInnen versuchten sich auf Grund negativer Erlebnisse, das Lesen, Schreiben und Rechnen selbst beizubringen bzw. wieder aufzufrischen (vgl. I8: Santiago, 7-9; I14: Angela, 6-7).

NEGATIVE ERLEBNISSE

Die verschiedenen Handlungsstrategien mit verschriftlichter Sprache umzugehen, reichten bei den interviewten Frauen und Männern nicht aus, um negative Erlebnisse in diesen Bereichen komplett zu vermeiden. Der größte Anteil der von den InterviewpartnerInnen geschilderten negativen Erlebnisse, die sie selbst auf Analphabetismus zurückführen (28mal codiert) ist im ökonomischen Bereich anzusiedeln (10mal). Vor allem Männer erzählen von Jobverlusten oder dem Nichtbekommen von Jobs. Fünf Männer erzählen von, wie sie sagen guten Arbeitsstellen, die sie oder ihre Verwandte letztendlich nicht bekamen, weil sie nicht Lesen und Schreiben konnten (vgl. I1: Patricia, José, 77-78; I2: Jorge, 12-13; I8: Eric, 7-9; I11: Isaias, 12-13; I20: Maynor, 13-16). Dies waren zum Beispiel im Straßenbau nicht immer Jobs, wo es für die Ausführung der Arbeitstätigkeit notwendig gewesen wäre, Lesen und Schreiben zu können, sondern nur um Arbeitsverträge und Lohnauszahlungsbestätigungen zu unterschreiben. Manchmal bekamen die Männer auch kurzzeitig eine Arbeit, doch sobald die Arbeitgeber bemerkten, dass sie nicht Lesen und Schreiben konnten, begannen die Probleme. So wollten die Besitzer einer Hacienda dem Arbeiter Jorge seinen Lohn nicht auszahlen, weil er den Lohnempfangszettel nicht unterschreiben konnte (vgl. I2: Jorge, 30-31). Dies war für Jorge nicht nur ein Problem wegen des Geldes - es war ihm sehr unangenehm als Analphabet bloßgestellt zu werden (vgl. ebd.). Isaias arbeitete immer wieder in verschiedenen Städten, wo ihm gelegentlich Aufgaben angeboten wurden, von denen er nach eigenen Angaben geflüchtet ist (vgl. I11: Isaias, 9-13). Beispielsweise suchte jemand einen Meister für Hausbau (*maestro de construcción*). Da Isaias von Kindheit an als Gitarrenbauer mit der Tischlerei vertraut ist, behauptete er auch Häuser bauen zu können (vgl. ebd.). Doch als der Chef fragte "Wenn wir das Haus so und so groß machen, welche Menge brauchen wir dann von diesem und jenem Material?" dann konnte er das nicht beantworten, was das Ende seiner Arbeit bedeutete (vgl. ebd.).

Die beiden Interviewpartner José und Isaias erzählen weiters davon, dass Männer, die nicht lesen und schreiben können, immer die ihrer Meinung nach härteren, körperlich anstrengenderen Arbeiten ausführen müssen. Der 22-jährige José ist Zuckerrohrschneider und hätte sich schon lange gerne um eine Arbeit in der am nächsten gelegenen Freihandelszone, *Zona Franca*, beworben. Er hält die Arbeit dort für „*más suave*“, für „sanfter“ (I1: Patricia, José, 78-79). Doch da er nicht Lesen und Schreiben konnte, wagte er es nicht, sich dort zu bewerben (vgl. I1: Patricia, José, 78-79). Der greise Isaias schildert Situationen, in denen die potentiellen Arbeitgeber zu der Menge arbeitsuchender Tagelöhner traten und fragten: „Wer von euch kann Lesen und Schreiben?“ [¿Quienes de ustedes saben leer?] (I11: Isaias, 13-15). Diese Männer wurden als Poliere, als Vorarbeiter, als Leiter von Arbeitsteams und für Papierarbeit eingesetzt (vgl. ebd.). Die, die wie er nicht Lesen und Schreiben konnten, arbeiteten auf den Plantagen, den Feldern etc. mit ihrer Machete als *Macheteros* (vgl. ebd.).

Aber auch für Kleinbauern auf den eigenen landwirtschaftlichen Grundstücken kann der Analphabetismus zu negativen Erlebnissen und zu Einbußen im ökonomischen Bereich führen. Der junge Kleinbauer Maynor ruinierte seine ganze Reisernte, weil er nicht lesen konnte, was auf den Flaschen, die er kaufte und der dazugehörigen Anwendungsanleitung, stand (vgl. I20: Maynor, 13-16). Daher sprühte er etwas sehr Schädliches, vermutlich auch in falscher Dosis, auf seine Reisfelder (vgl. ebd.).

Frauen nennen im ökonomischen Bereich besonders oft Schwierigkeiten beim Einkauf oder Verkauf, da sie meinen betrogen zu werden, wenn sie nicht lesen, schreiben und rechnen können (vgl. I6: Maria José, 10-11; I9: Ana Maria, 13-14; I15: Maria Elena, 21-22; I18: Zamara, 9-15). Doch auch Santiago wusste weder wie viel Retourgeld er hergeben müsste, noch wie viel Geld ihm zugestanden wäre (vgl. I17: Santiago, 9-15).

Da viele Nicaraguaner und Nicaraguanerinnen im benachbarten, wirtschaftlich viel stärkeren Costa Rica, zumindest für eine Zeit lang arbeiten, ergeben sich hier besondere Schwierigkeiten. Von dieser Problematik sind die Einwohner *Tolas* auf Grund der Nähe *Tolas* zum Grenzübergang zu Costa Rica besonders stark betroffen. Die Schwierigkeiten, mit denen die meist unqualifizierten nicaraguanischen Arbeitskräfte im Nachbarland zu kämpfen haben, werden durch den Analphabetismus teilweise noch verstärkt. Der Interviewpartner Carlos konnte zwar früher schon unterschreiben, aber nicht lesen (vgl. I10: Carlos, 25-29). So unterschrieb er in Costa Rica einen Arbeitsvertrag, den er nicht lesen konnte (vgl. ebd.). Zu spät bemerkte er, dass er mit den Arbeits- und Lohnbedingungen gar nicht zufrieden war (vgl. ebd.). Doch da er schon unterschrieben hatte, war er an diese Konditionen gebunden (vgl. ebd.).

Der Interviewpartner Antonio meint, dass in Costa Rica nicht nur Arbeiten von ihm verlangt wurden, die er nicht machen konnte, weil er nicht lesen und schreiben konnte (vgl. I7: Antonio, 5-7). Als Analphabet fühlte er sich auch verloren in einer fremden Stadt, in einem anderen Land (vgl. ebd.).

Schwierigkeiten der AnalphabetInnen bei der Orientierung kommen in einer fremden Stadt besonders zu Tragen. Sie machen aber auch den Daheimgebliebenen in ihrer **Alltagsbewältigung** zu schaffen.

Für die InterviewpartnerInnen, die allesamt auf dem Land leben, bedeutet es bereits eine Herausforderung in die nächste Kleinstadt Rivas zu fahren und dort an den gewünschten Ort und dann wieder retour zu gelangen. Schließlich gilt es den richtigen Bus zu finden, sich an Schildern und Plakaten zu orientieren und das richtige Geschäft, die gesuchte Institution oder das gewünschte Produkt zu finden. Da kommt es schon vor, dass sich die AnalphabetInnen verlaufen (vgl. I4: Lenis, 20-21; I15: Maria Elena, 10- 14) oder sich im Geschäft oder dem Produkt irren. Der Interviewpartner Jorge wurde in die Apotheke in die Stadt Rivas geschickt, um dort Medizin zu kaufen (vgl. I2: Jorge, 2-3). Doch da er die Schilder nicht lesen konnte, ging er in eine Eisenwarenhandlung, wo er nach Medizin fragte, was ihm sehr peinlich war, als er seinen Irrtum bemerkte (vgl. ebd.). Der junge Interviewpartner José sah auf einer Flasche mit weißer Flüssigkeit einen Kuhkopf abgebildet (vgl. I1: Patricia, José, 68-69). Da er nicht lesen konnte, ging er davon aus, dass es sich um Kuhmilch handelte, die er trank, doch es war Medizin für Kühe (vgl. ebd.).

Straßenschilder müssen in Rivas zur Orientierung keine gelesen werden, da dort wie in (fast) ganz Nicaragua die Straßen keine Namen und die Häuser keine Nummern haben. Doch gibt es eine Reihe von Geschäftsschildern und Aufschriften über den Eingängen verschiedener Institutionen, die die Orientierung für alle die lesen können, erheblich erleichtern. Um die genannten Schwierigkeiten bei der Orientierung zu mindern, könnten andere Passanten um Hilfe gefragt werden. Doch anscheinend wird dies von den AnalphabetInnen aus Schamgefühl nur ungern und selten gemacht.

Dies führt zu den nächsten Bereichen negativer Erlebnisse, nämlich dem sozialen und dem persönlichen Bereich.

Der **sozialen Bereich** beinhaltet die Interaktion mit anderen und Auswirkungen auf andere Personen im Umfeld.

Wie das Beispiel von Lenis zeigt, kann der Analphabetismus der Eltern negative Auswirkungen auf die Kinder haben (vgl. I4: Lenis, 33-34). So konnte Lenis ihrem Sohn nie selbst bei schulischen Problemen und Hausübungen. helfen (vgl. ebd.). Auch

Kommunikation mit anderen kann durch den Analphabetismus erschwert werden. Als Jugendliche und als junge unverheiratete Erwachsene erhielten viele InterviewpartnerInnen Briefe von ihren VerehrerInnen, die sie auch gerne beantworten wollten (vgl. I16: Leila, 11-13; I6: Maria José, 10-11; I1 Patricia, José, 72-73). Doch sie waren auf die Hilfe von vermeintlichen Freunden und Freundinnen angewiesen (vgl. ebd.). Das war nicht nur für die Interviewpartnerin Maria José unangenehm, da es sich schließlich um etwas ganz Persönliches handelte und sie Angst hatte, dass ihre Freundinnen weitererzählen würden, was in den Briefen stand (vgl. I6: Maria José, 10-11). Tatsächlich taten das einige und mischten sich ein (vgl. ebd.). José bezahlte extra jemanden dafür, die Briefe vorzulesen und zu beantworten (vgl. I1: Patricia, José, 72-73). Derjenige machte sich jedoch im Nachhinein über ihn lustig (vgl. ebd.).

Zwei InterviewpartnerInnen erzählen von weiteren unangenehmen Begegnungen mit Personen, die mehr Ahnung als sie vom Lesen und Schreiben hatten. Beide machten die Erfahrung, dass sich Leute über sie und ihre Unwissenheit das Lesen und Schreiben betreffend, lustig machten (vgl. I3: Lucia 17-19; I14: Angela, 13-15). Die bereits ältere Lucia hat schon früher kurz einen Alphabetisierungskurs in einer Schule in Rivas belegt, indem sich die jüngeren TeilnehmerInnen, die anscheinend schneller lernten, aber über Lucia lustig machten (vgl. I3: Lucia 17-19). Lucia lebte mit der Angst sich lächerlich zu machen, wenn sie etwas falsch machen würde. Auch außerhalb des Kurses war es ihr peinlich [„me daba vergüenza”] (I3: Lucia 18-19) wenn sie in Situationen kam, in denen sie lesen und schreiben hätte sollen und sie es aber nicht konnte (vgl. ebd.).

Diese negativen Erlebnisse entstehen durch die Konfrontation mit anderen Menschen, daher zählen sie zum sozialen Bereich.

Sie haben aber auch Auswirkungen auf den **persönlichen Bereich**, also das persönliche Empfinden, die eigene Selbstsicherheit und die Eigenwahrnehmung. Soziale und persönliche Erlebnisse stehen also in enger Interaktion. Die negativen Auswirkungen des Analphabetismus auf diesen persönlichen Bereich entstehen teilweise erst durch das Zusammentreffen mit höher Gebildeten. Unerfreuliche Erlebnisse im persönlichen Bereich, werden von den InterviewpartnerInnen fast genauso oft erwähnt wie negative Erlebnisse im ökonomischen Bereich. Da es vielen Interviewten peinlich war, wenn andere bemerkten, dass sie nicht lesen und schreiben können, verspürten sie Nervosität, Angst und Scham. Dazu kam bei manchen InterviewpartnerInnen Traurigkeit, Wut und Ärger entweder gegen sich selbst oder gegen die äußeren Umstände die dazu führten, dass sie nicht lesen und schreiben lernten. Sieben InterviewpartnerInnen berichten, dass es ihnen peinlich und unangenehm war („da vergüenza, da pena“), wenn andere

bemerkten, dass sie nicht lesen und schreiben konnten (I2: Jorge, 2-3; I3: Lucia, 17-19; I4: Lenis, 13-14; I6: Maria José, 10-11; I13: Luisa, 6-8; I17: Santiago, 20-21; I18: Zamara, 35-37). Daher baten sie nur ungern um Hilfe, fühlten sich unwohl bei Versammlungen, bei denen die anderen Lesen und Schreiben konnten und schämten sich einen Daumenabdruck zu machen anstatt zu unterschreiben.

Auch die Irrtümer und Fehler, die ihnen auf Grund des Analphabetismus passierten, waren ihnen vor den anderen peinlich. Ein Interviewpartner schildert, wie sehr seine Hände vor Nervosität schon im Vorhinein zitterten, wenn er Aufgaben erledigen musste, wo er unterschreiben hätte sollen (vgl. I17: Santiago, 20-21). Diese Scham vor den besser Gebildeten verstärkte sich durch die Einstellung mancher alphabetisierter Personen, die wie sie von Angela geschildert wird, glauben sie seien etwas Besseres und über die Ungebildeten spotten. Sie nennen sie "dumme Esel, die nichts wissen"⁷ (I14: Angela 13- 15). Auch Lucia meint aus eigener Erfahrung, dass viele Leute über diejenigen lachen, die nicht lesen und schreiben können oder nur langsam lernen (vgl. I3: Lucia, 17-19). Daher war Lucia zuerst verunsichert, ob sie am Alphabetisierungskurs von *Yo, sí puedo* teilnehmen sollte, weil sie Angst hatte, dass die anderen über sie lachen würden. So war das entscheidende Argument der MitarbeiterInnen von *Yo, sí puedo*, das sie von einer Kursteilnahme überzeugen konnte, dass es ganz normal sei, nicht lesen und schreiben zu können und im Kurs niemand über sie lachen werde.

Die InterviewpartnerInnen, die als Kind keine Möglichkeit gehabt hatten in die Schule zu gehen, es aber gerne getan hätten, berichten nur selten von Scham oder Peinlichkeit in Gegenwart alphabetisierter Personen. Die von ihnen am häufigsten geschilderte Emotion ist Traurigkeit und Wut auf die Personen, die sie nicht in eine (gute) Schule gehen ließen oder auf die äußeren Umstände, die dies verhinderten (vgl. I4: Lenis, 17-21; I14: Angela, 3-5; I15: Maria Elena, 15-16). Diesen InterviewpartnerInnen gegenüber stehen Personen, die als Kind die Möglichkeit hatten, in die Schule zu gehen aber dort nicht lernten. Diese InterviewpartnerInnen geben sich selbst die Schuld an ihrem Analphabetismus und empfinden neben Scham, vor allem Wut und Ärger gegen sich selbst, wenn ihnen etwas Negatives widerfährt (vgl. I2: Jorge, 5-9, 24-25; I3: Lucia 9-11; I7: Antonio, 5-7). [„Te da cólera contra uno mismo, porque mis padres me mandaron a la escuela pero yo casi no iba.”] (I7: Antonio, 5-7). Andere InterviewpartnerInnen, die Verständnis dafür haben, dass ihre Eltern sie nicht oder nur kurz und unregelmäßig in die Schule schicken konnten, verspürten weder Wut noch Ärger. Sie fühlten sich

⁷ [„...sos una burra, no sabes nada, porque hay gente que a uno le dice así, por no había estudiado, la gente que sabe, como si quiere estar más. Piensa que es más que la gente que no sabe.”] (I14: Angela 13-15).

anscheinend auch nicht „schlecht“ (vgl. I9: Ana Maria, 10-12; I5: Nelson, 12-14; I20: Maynor, 17-19). Für einige war es einfach normal, nicht lesen und schreiben zu können (vgl. ebd.). So fühlte sich Maynor nicht schlecht, weil er nicht lesen und schreiben konnte (vgl. I20: Maynor, 17-19). Er begründet dies dadurch, dass er weiß, dass seine Mutter ihn nur aus der Schule nahm, weil sie so arm waren und er arbeiten musste (vgl. ebd.). Er ist seiner Mutter dankbar, dass sie ihm das Leben gab (vgl. ebd.).

Für Nelson war es zwar normal nicht lesen und schreiben zu können, doch wie Yaosca beklagt er, dass man ohne Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse oft darauf vertrauen muss, dass die anderen die Wahrheit sagen und nicht betrügen wollen. Im Nachhinein meinen beide früher wahrscheinlich hin und wieder betrogen worden zu sein (I5: Nelson, 19-20; I19: Yaosca, 17-19).

Die InterviewpartnerInnen verwenden verschiedene Beschreibungen, Umschreibungen und Metaphern, wie es sich für sie angefühlt hat, nicht lesen, schreiben und rechnen zu können. So wie man es in der Hymne der Alphabetisierungskampagne und in den Aussagen der ProgrammmitarbeiterInnen wieder findet, vergleichen auch einige NeualphabetInnen den Analphabetismus mit Blindheit. Jorge meint, wenn man nicht Lesen und Schreiben kann, dann ist man wie jemand der nicht schaut und nicht sieht (vgl. I2: Jorge, 4-5). Man ist wie blind (vgl. ebd.). Er sagt, er „habe mit den Buchstaben gesprochen, aber die Buchstaben nicht mit ihm“ [“Yo hablé con las letras pero las letras no conmigo.”] (ebd.). Der Interviewpartner Uriel hält sich lachend mit seinen Händen die Augen zu, um zu demonstrieren, dass seiner Meinung nach jemand, der nicht lesen und schreiben kann, wie blind ist (vgl. I12: Uriel 18-20). Er meint, es ist als hätte man eine Augenbinde auf (vgl. ebd.). Nelson sagt, wenn man nicht lesen und schreiben kann, dann ist es als würde man neben sich stehen- Man ist „*fuera de su mapa*“ (I5: Nelson, 2-3). Auch Maria Elena meint, wenn man nicht lesen und schreiben kann, dann läuft man wie blind herum, weshalb sie manchmal wütend wurde (vgl. I15: Maria Elena, 14-16). Leila erzählt, dass sie früher als sie nicht Lesen und Schreiben konnte, das Gefühl hatte ihr Gehirn und ihr Verstand wären wie zugesperrt (vgl. I16: Leila, 15-19). Sie meint “jemand, der nicht [lesen und schreiben] kann, ist besser gesagt wie verschlossen /zugesperrt. Er weiß nichts.” [“Uno no sabiendo esta mejor dicho como cerrado. No sabe nada.”] (I16: Leila, 15-19). Maria José sagt, wenn man nicht zählen und rechnen kann, dann verliert man die Kontrolle, so als ob man die Selbstkontrolle verliert [“Es uno que no sabe contar y sumar es que como se descontrola”] (I6: Maria José, 10-11). Außerdem habe sie sich schlecht gefühlt, nicht lesen und schreiben zu können. „Die Buchstaben zu sehen und zu wissen, dass ich nicht lesen kann, um zu wissen, was in diesem Buch steht.“ [“Pues uno se

siente feo no saber leer y escribir. Ver las letras y sé que no sé leer para saber que sale en ese libro.”] (I6: Maria José, 10-11). Sie hat sich schlecht gefühlt, eine wie sie es nennt, unwissende, dumme Eselin zu sein (vgl. I6: Maria José, 10-11). Lucia sagt, „es gibt Dinge, die einen schlagen, wenn man nicht lesen kann“. [„Hay cosas que a uno lo golpean por no saber leer“] (I3: Lucia 17-19).

Yaosca ist die einzige Interviewpartnerin, die von keinen konkreten negativen Erlebnissen vor der Teilnahme am Erwachsenenbildungsprogramm berichtet (vgl. I19: Yaosca, 17-19). Das könnte damit zusammenhängen, dass sie die interviewte Person mit den meisten Vorkenntnissen war.

4.3.2 DAS ERLERNEN VON LESEN UND SCHREIBEN

Nachdem das Leben der InterviewpartnerInnen vor dem Alphabetisierungskurs beleuchtet wurde, stellt sich die Frage, wieso sich die InterviewpartnerInnen tatsächlich dazu entschlossen haben, lesen und schreiben zu lernen. Um dies zu beantworten, muss zuerst geklärt werden, wie die Menschen überhaupt von der Möglichkeit erfuhren an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen. Da wohl auch die Rahmenbedingungen unter denen die Kurse stattfanden und das Umfeld Einfluss auf den Teilnahmeentschluss hatten, wird auch diesen hier Beachtung geschenkt. Im Anschluss berichten die KursabsolventInnen über ihre konkrete Teilnahmemotivation.

WIE HABEN DIE LEUTE VON DER MÖGLICHKEIT ZU LERNEN ERFAHREN UND WIE WAREN DIE RAHMENBEDINGUNGEN DES KURSES? WELCHE ROLLE SPIELTE DAS UMFELD?

Alle interviewten Personen erfuhren vom Alphabetisierungsprogramm durch AlphabetisierungsmitarbeiterInnen, die sie in ihren Häusern besuchten um für das Programm zu werben. Bei manchen waren es die technischen MitarbeiterInnen der Kampagne (vgl. I2: Jorge, 9-11; I3: Lucia, 1-6; I4: Lenis, 1-3; I9: Ana Maria, 17-18), in anderen Fällen waren es direkt die zukünftigen AlphabetisierungslehrerInnen, die fragten, ob die Frauen und Männer Lesen und Schreiben lernen wollten.

In über der Hälfte aller erhobenen Fälle (11) waren die AlphabetisierungskursleiterInnen Familienmitglieder. Vier InterviewpartnerInnen wurden von ihren Töchtern und Söhnen unterrichtet, die zu dieser Zeit selbst SchülerInnen der Sekundarschule waren oder diese bereits abgeschlossen hatten (vgl. I3: Lucia, 3-5; I8: Eric, 18-20; I9: Ana Maria, 17-18; I17: Santiago, 40). Zwei InterviewpartnerInnen wurden von ihren Schwestern unterrichtet. In einem dieser Fälle hatte die Schwester zuerst selbst über das Erwachsenenlernprogramm „Yo, sí puedo“

Lesen und Schreiben gelernt und unterrichtete nun selbst ihre Familie und ein paar NachbarInnen im Lesen und Schreiben (vgl. I1: Patricia, José, 64-68). Im anderen Fall war die Schwester das jüngste Kind der Familie, und das einzige das die Möglichkeit hatte, die Schule zu besuchen, da die älteren Geschwister arbeiteten (vgl. I20: Maynor, 19-21). Zwei Interviewpartner wurden von ihren Schwägerinnen unterrichtet (vgl. I1: Patricia, José, 66-68; I10: Carlos, 15-17), einer von seiner Frau (vgl. I5: Nelson, 3-5) und zwei Interviewpartnerinnen von ihrem gemeinsamen Neffen (vgl. I16: Leila, 30-33; I18: Zamara, 43-46).

Der Interviewpartner Carlos erzählt von seinen Bedenken, die er vor Kursbeginn hatte und betont das Vertrauen, das er zu seiner Schwägerin hatte, was für ihn den Kursbeginn erleichterte (vgl. I10: Carlos 15-17). In sechs der Fälle in denen die InterviewpartnerInnen von Familienmitgliedern unterrichtet wurden, fand der Unterricht direkt im Haus der InterviewpartnerInnen statt (vgl. I1: Patricia, José, 64-65; I5: Nelson, 10-12; I8: Eric, 18-20; I9: Ana Maria, 17-18; I17: Santiago, 40).

Das Umfeld reagierte unterschiedlich auf die (geplante) Kursteilnahme der InterviewpartnerInnen. Laut Aussage der Interviewpartnerinnen bekräftigten die meisten Menschen im Umfeld der früheren AnalphabetInnen den Entschluss am Kurs teil zu nehmen oder sprachen zumindest nicht negativ darüber. Manche InterviewpartnerInnen trafen in ihrem Umfeld aber auch auf Personen, die gegen die Kursteilnahme der InterviewpartnerInnen waren oder ihnen nicht zutrauten lesen und schreiben zu lernen. So haben einige von Nelsons Freunden vor Kursbeginn zu ihm gesagt: „Wozu wirst du deine Zeit dafür verschwenden?“ [“¿Para que vas a gastar tu tiempo en eso?”] (I5: Nelson, 10). Die Frau von Nelson war die Kursleiterin und so kann man davon ausgehen, dass zumindest diese positiv über eine Kursteilnahme sprach (vgl. I5: Nelson, 9-11). Ein paar Leute im Umfeld des Interviewpartners Jorge und seiner Frau sagten, sie wären ja verrückt, jetzt noch lesen und schreiben lernen zu wollen, wenn sie es schon als Kinder nicht erlernt hätten. Sie lachten über sie und sagten ebenfalls, Jorge und seine Frau würden ihre Zeit verschwenden (vgl. I2: Jorge, 13-15).

Obwohl die Kurszeiten so vereinbart werden, dass die KursteilnehmerInnen und die KursleiterInnen die Kursteilnahme möglichst gut mit ihren sonstigen Verpflichtungen vereinbaren können, war es nicht allen InterviewpartnerInnen möglich immer regelmäßig teilzunehmen. So hätte der Mann der Interviewpartnerin Lenis auch gerne lesen und schreiben gelernt, konnte aber wegen seiner Arbeit in der Landwirtschaft nicht am Alphabetisierungsprogramm teilnehmen (vgl. I4: Lenis, 5-7). Die Frau des jungen Interviewpartners Nelson hielt die Alphabetisierungsklassen in ihrem

gemeinsamen Haus ab (I5: Nelson, 11-12). Nelson erzählt, dass er auf Grund seiner Arbeit oft keine Zeit hatte, am Unterricht teilzunehmen (vgl. ebd.). Da es ihm aber wichtig war, trotzdem das Lesen und Schreiben zu erlernen, schaute er sich die Videoklassen außerhalb der Kurszeiten selbst an, um das Verpasste nachzuholen (vgl. ebd.).

Da die Tochter des Interviewpartners Eric Kursleiterin war, scheint es ihm wie seiner Tochter ein Problem gewesen zu sein, dass viele Leute nur unregelmäßig in die Kurse kamen. Eric unterstützte seine Tochter dabei, mit den Leuten zu reden und sie in ihren Häusern aufzusuchen, um zu fragen, wieso sie nicht (regelmäßig) zum Kurs kamen, da er lesen und schreiben zu können, wichtig findet (vgl. I8: Eric, 25-31). Er sagt, dass es Leute gibt, die so eine „Angewohnheit/Einstellung“ [*costumbre*] haben, dass sie nicht einsehen, wozu sie jetzt noch lesen und schreiben lernen sollten und daher schwer für die Kurse zu überzeugen sind (vgl. ebd.). Eric hält es für sehr positiv, dass die KursteilnehmerInnen die Bücher, Stifte etc. gratis bekommen und scheint sehr zufrieden mit dem Programm zu sein. So erzählte er auch den Leuten in der *Comunidad Guascoto*, in der er manchmal ein Stück Land bestellt, begeistert vom Alphabetisierungsprogramm, das zum Zeitpunkt des Interviews anscheinend noch nicht in diese abgelegene *Comunidad* vorgedrungen ist (vgl. ebd.).

Die Frau von Eric, Ana Maria erzählt von einem großen Fernseher, den ihre Familie für den Zeitraum des Alphabetisierungskurses, der in ihrem Haus statt fand, bekam (vgl. I9: Ana Maria, 17-18). Zu den Kurszeiten näherten sich neben den Erwachsenen auch viele neugierige Kinder, die ein bisschen am Kurs teilnahmen und zuhörten (vgl. ebd.). Vom Programm erfuhr auch diese Familie von den ProgrammmitarbeiterInnen, die zu ihnen ins Haus kamen (vgl. ebd.). Sie fragten ob sie Interesse hätten, lesen und schreiben zu lernen und wenn ja dann würden sie jemanden suchen, der sie unterrichten könnte (vgl. ebd.). Die Tochter der Interviewpartner war schließlich die Kursleiterin (vgl. I9: Ana Maria, 16-18). Genauso war es bei Lucia, die über ProgrammmitarbeiterInnen von Yo, *sí puedo* erfahren hat und dann von ihrer Tochter unterrichtet wurde (vgl. I3: Lucia, 4-7, 26-27). Auch Jorge wurde von MitarbeiterInnen von Yo, *sí puedo* besucht. Darunter war ein Freund von ihm der meinte, er würde ihn für die Alphabetisierungsklassen anmelden. Jorge schimpfte und wollte anfangs nicht (vgl. I2: Jorge, 33-35). Schließlich wurde er aber vom Freund überzeugt (vgl. ebd.). Jorge scheint dem Programm sehr dankbar zu sein, er beklagt aber, dass die KursleiterInnen ständig gewechselt haben und darunter laut Jorge auch welche waren, die über die erwachsenen LernerInnen gelacht haben (vgl. ebd.).

Der Interviewpartner Santiago lernte bereits ein wenig lesen und schreiben im Rahmen der *Cruzada* der 1980er Jahre und wollte nun sein verloren gegangenes Wissen auffrischen, vertiefen und vor allem rechnen lernen. Er nahm aber an keinem richtigen Kurs teil. Seine Söhne, von denen einer ein Alphabetisierungslehrer und später technischer Mitarbeiter war, organisierten ihm die Bücher und übten mit ihm in der Freizeit (vgl. I17: Santiago, 39-41). Santiago sagt, wenn man realistisch ist, dann war quasi die ganze *Comunidad* früher analphabetisch (vgl. I17: Santiago, 31-33). Er ist optimistisch, dass mit der *Cruzada* in den 1980er Jahren und der „kleinen *Cruzada*“ jetzt, aber alle zumindest ihren Namen schreiben können (vgl. ebd.).

WIESO WOLLTEN DIE INTERVIEWTEN AN EINEM ALPHABETISIERUNGSKURS TEILNEHMEN?

Auf die Frage, wieso und wozu die InterviewpartnerInnen an einem Alphabetisierungskurs teilnehmen wollten, erhält man eine Reihe verschiedener Antworten. Sie reichen von einem schlichten: „Um lesen und schreiben zu lernen“ bis hin zu ausführlicheren Erzählungen über die Entwicklung der eigenen Teilnahmemotivation aus negativen Erlebnissen heraus.

Während die einen noch sehr vage Vorstellungen davon hatten, was ihnen das Erlernen von Lesen und Schreiben nützen könnte z.B. „ich sagte mir irgendetwas Gutes wird das Programm schon bringen“ [“Algo debe a traer este programa, dije yo”] (I9: Ana Maria, 17), hatten andere schon ganz **konkrete Ziele** was sie damit erreichen wollten. So hatte Antonio eine ganz bestimmte Arbeitsstelle im Auge, für die es notwendig war, lesen und schreiben zu lernen (vgl. I7: Antonio, 1-3). Er wollte einen Job in der Hotelanlage *Rancha Santana* und er wusste, dass er ihn nur bekommen könnte, wenn er zuerst lesen und schreiben lernen würde (vgl. ebd.). Deshalb nahm er gleich am Alphabetisierungskurs teil, als er davon erfuhr (vgl. ebd.). Doch nicht immer waren die potentiellen KursteilnehmerInnen gleich von einer Kursteilnahme überzeugt.

So wollte Jorge, der schon an der *Cruzada* der 1980er Jahre nicht teilnehmen wollte, auch diesmal anfänglich nicht teilnehmen (vgl. I2: Jorge, 9-13). Er sah anfangs keinen Grund jetzt, wo er sich schon alt fühlte, noch zu lernen, wenn er doch schon in jungen Jahren das Lesen und Schreiben nicht erlernt hatte (vgl. ebd.). Doch ein Freund, der bei *Yo, sí puedo* mitarbeitete, konnte ihn zur Kursteilnahme überreden, da Jorge negative Erlebnisse im beruflichen Bereich gemacht hatte (vgl. ebd.).

Lenis dachte zuerst, es mache keinen Sinn am Kurs teilzunehmen, weil sie das Lesen und Schreiben doch sowieso nicht erlernen würde (vgl. I4: Lenis, 7-9). Doch als sie die

Arbeitsbücher sah, die ihr gut gefielen, erschien es ihr nicht mehr so schwer (vgl. ebd.). So änderte sie ihre Meinung und nahm an einem Alphabetisierungskurs teil (vgl. ebd.). Viele wollten Lesen und Schreiben lernen, damit sich die negativen Erlebnisse die ihnen passierten, nicht mehr wiederholen würden. Alle sieben Männer, die von negativen Erlebnissen im ökonomischen Bereich berichten, schließen ihre Erzählungen mit der Aussage ab, dass sie auf Grund dieser Erlebnisse lesen und schreiben lernen wollten (vgl. I1: Patricia, José: 78- 79; I2: Jorge, 12-13; I8: Eric, 7-9; I10: Carlos, 26-29; I11: Isaias, 12-13; I12: Uriel, 1-2; I20: Maynor, 13-16). Sie hatten einerseits das Ziel vor Auge, nicht mehr in solch unangenehme Situationen zu kommen und andererseits in ähnlichen Situationen anders reagieren zu können und gute Jobs unter für sie akzeptablen Arbeitsbedingungen zu bekommen.

Nachdem Eric einen Job auf Grund seiner fehlenden Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse nicht bekommen hatte, betete er nach eigener Aussage sogar darum eine Möglichkeit zu bekommen diese Fertigkeiten zu erlernen (vgl. I8: Eric, 7-9).

Der junge José erhoffte sich nach dem Alphabetisierungskurs einen weniger „harten“, körperlich weniger anstrengenden Job suchen zu können (vgl. I1: Patricia, José: 50-53, 78- 79). Außerdem wurde, durch die zuvor gemachten negativen Erlebnisse bezüglich der Liebesbriefe und der Verwechslung von Medizin mit Kuhmilch, bereits der Grundstein für den Wunsch, lesen und schreiben zu lernen, gelegt (vgl. I1: Patricia, José, 11-13, 26-28, 40-42). José und seine Frau Patricia versuchten auch eine Nachbarin und Patricias Vater zu einer Teilnahme am Alphabetisierungskurs zu bewegen, da ihnen der Kurs sehr wichtig erschien (vgl. ebd.).

Ähnlich erging es auch Maynor, der auf Grund fehlender Lesekenntnisse seine Reisernte vernichtete und meint, wenn man alphabetisiert ist, dann kann man einen besseren Job zum Beispiel in einer Firma oder in der Freihandelszone oder als Sekretär in einem Büro oder als Polier oder Vorarbeiter bekommen (vgl. I20: Maynor, 14-17).

Für die Teilnahmemotivation des älteren Carlos war ausschlaggebend, dass er in Costa Rica einen Arbeitsvertrag, ohne ihn zu verstehen, unterschrieben hatte und so zu für ihn inakzeptablen Bedingungen arbeiten musste (vgl. I10: Carlos, 26-29). Daher sagte er, als er nach seiner Rückkehr nach Nicaragua vom Alphabetisierungsprogramm erfuhr zu seiner Frau, er wolle lesen und schreiben lernen, um es wieder wie zu Schulzeiten zu beherrschen (vgl. ebd.).

Sechs InterviewpartnerInnen wollten lesen, schreiben aber auch rechnen lernen, um nicht (mehr) betrogen zu werden (vgl. I7: Antonio, 1-3; I15: Maria Elena, 8-9; I16: Leila, 1-2; I17: Santiago, 1-3; I18: Zamara, 7-9, 12-15; I19: Yaosca, 1-5). So meint

Yaosca: „Man lernt um sich zu verteidigen“ [“Uno aprende para defenderse.”] (I19: Yaosca, 4-5). Fünf andere InterviewpartnerInnen nennen zwar diese „Verteidigungsfunktion“ nicht als primären Grund, weshalb sie am Alphabetisierungskurs teilnehmen wollten. Sie sind sich aber einig, dass es wichtig ist lesen und schreiben zu können, um nicht so leicht betrogen zu werden (vgl. I3: Lucia, 16-17, 26-27; I10: Carlos, 9-11; I14: Angela, 6-7, I15: Maria Elena, 8-11; I17: Santiago, 1-4). Lesen halten sie für wichtig, um zu wissen, was sie unterschreiben bzw. worunter sie ihre Daumenabdrücke setzen. Lucia meint ohne Lesekenntnisse könne es einem ja passieren, dass man unterschreibt, dass man seinen Grund und Boden hergibt und wenn man unterschrieben hat, kann man nichts mehr dagegen machen (vgl. I3: Lucia, 16-17).

Santiago ging es nicht nur darum nicht betrogen zu werden. Er findet Rechenkenntnisse besonders wichtig, um Geschäfte zu machen (vgl. I17: Santiago, 1-9, 20-21). Außerdem wollte er seine Aufgaben als Führungsmitglied verschiedener Projekte und einer Genossenschaft besser und ohne Nervosität ausführen können (vgl. ebd.). Dafür wollte er zumindest unterschreiben lernen (vgl. ebd.).

Auch für andere bestand die Teilnahmemotivation im unmittelbaren Ziel, unterschreiben zu können. Unterschreiben zu können schien ihnen am Wichtigsten, nicht nur als Mittel zum Zweck sondern auch als Ziel an sich.

Uriel und Lenis finden es beispielsweise wichtig, in einer Bank unterschreiben zu können, wobei Lenis lachend hinzufügt, dass sie ja doch gar kein Geld hat und somit eigentlich auch keine Bank braucht (vgl. I4: Lenis, 13-14; I12: Uriel, 6-8). Während einige Personen meinen, unterschreiben ist zwar wichtig, aber ohne lesen zu können nicht sinnvoll, weil man dann ja nicht wisse, was man unterschreibt und man so in große Probleme geraten könnte (vgl. I3: Lucia, 16-17; I5: Nelson, 5-7, 19-20; I18: Zamara, 18-19; I19: Yaosca, 3-5), reicht es Eric unterschreiben zu können (vgl. I8: Eric, 21-24). Erics Einstellung könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass es ihm wie vielen anderen unangenehm ist, wenn andere sie als AnalphabetInnen entblößen. Kann er zumindest unterschreiben, ist es viel unwahrscheinlicher, dass dies passiert.

Drei Frauen nennen ganz andere konkrete Ziele, die sie mit Hilfe des Erlernens von Lesen und Schreiben realisieren wollten. Maria José wollte an einem Kurs teilnehmen, um sehr gut lesen und schreiben zu lernen, weil sie dies für sehr praktisch ansieht (vgl. I6: Maria José, 3-5). Sie wollte ihre Kinder in die Schule schicken und ihnen bei Hausübungen und ähnlichem helfen können (vgl. ebd.). Außerdem wollte sie an Elternabenden teilnehmen, bei denen man unterschreiben muss (vgl. ebd.). Auch für

Leila waren ihre Kinder mit ein Grund, weshalb sie lesen und schreiben lernen wollte. Da zwei ihrer Kinder in Costa Rica leben, war Leilas Wunsch mit ihnen per Brief kommunizieren können (vgl. I16: Leila, 6-7, 11-13). Sie wollte nicht mehr andere um Hilfe bezüglich der Briefe fragen müssen (vgl. ebd.).

Luisa wollte an Kursen teilnehmen, um sich bei den politischen, sandinistischen Versammlungen besser zurechtzufinden und dort sicherer und aktiver aufzutreten (vgl. I13: Luisa, 1-3). Sie nahm schon vor ihrem Alphabetisierungskursbesuch an diesen Versammlungen teil und empfand es dort als Manko nicht lesen und schreiben zu können (vgl. ebd.).

Einige InterviewpartnerInnen hegten neben konkreten Zielen primär **allgemeinere Hoffnungen**. Yaosca erhoffte ganz allgemein eine bessere Zukunft (vgl. I19: Yaosca, 27-31). Sie hoffte, dass man sich eine Arbeit suchen kann, obwohl sie dies im Moment nicht vorhatte und dass man leichter das Haus und Dorf verlassen kann, weil man sich nicht mehr so leicht verirrt und auch nicht so einfach betrogen wird (vgl. ebd.). Sie wollte auch am weiterführenden Erwachsenenbildungsprogramm teilnehmen, um Englisch zu lernen und einmal ihr *Bachillerato* zu machen (vgl. ebd.).

Maria Elena meint ebenfalls sehr allgemein, sie wollte am Kurs teilnehmen, um mehr zu lernen, mehr zu wissen und mehr zu kennen (vgl. I 15 Maria Elena, 2-5). Auch Ana Maria findet es sehr schön etwas Neues zu lernen und sie dachte sich, wie oben schon erwähnt, „irgendetwas Gutes wird das Programm schon bringen“ [“Algo debe a traer este programa, dije yo”] (I9: Ana Maria, 16-19). Lucia nahm am Alphabetisierungskurs teil, weil sie von den AlphabetisierungsarbeiterInnen überzeugt worden ist und sie lesen und schreiben lernen wollte um vorwärts zu kommen [„para salir adelante“] (I3: Lucia, 8). Sie wollte lesen und schreiben lernen, falls sie eines Tages auf einen Job stoßen würde, für den sie zumindest unterschreiben können müsste (vgl. I3: Lucia, 5-9, 12-13). Auf aktiver Jobsuche ist sie, wie Yaosca allerdings nicht (vgl. ebd.).

Lucia hat sich als Erwachsene darüber geärgert, als Kind in der Schule nicht gelernt zu haben und beschloss, als sie vom Programm erfuhr, dass sie zumindest jetzt ein bisschen was lernen könnte - zumindest den eigenen Namen zu schreiben (vgl. ebd.). [„pero ahora después decía yo si puedo aprender a leer y a poner mi nombre y aprender algo dije yo”] (I3: Lucia, 12-13). Wie Lucia wollte auch Isaias teilnehmen, um unterschreiben zu lernen. Er spielte auch mit dem Gedanken, dass er vielleicht eine andere Arbeit finden würde (vgl. I11 Isaias, 6-7). Doch davon ist er nach Kursende wieder abgekommen, da er an sich er schon eine Arbeit als Gitarrenbauer hat und sich zu alt fühlt, um noch zu wechseln (vgl. ebd.).

Auch Angela erhoffte sich wie Lucia ganz allgemein, durch den Alphabetisierungskurs ein wenig weiter zu kommen [„*Para avanzar un poquito más.*“] (I14: Angela, 2). Für Angela ist nicht lesen und schreiben zu können, wie nicht getauft zu sein (vgl. I14: Angela, 1-3). Es war ihr außerdem peinlich nicht unterschreiben zu können, auch deshalb wollte sie Lesen und Schreiben lernen (vgl. ebd.).

Die Teilnahmemotivation drückt sich wohl nicht nur in den konkreten und allgemeinen Zielen aus, sondern wird auch von der eingeschätzten Wichtigkeit des Lesens und Schreibens beeinflusst. Einige InterviewpartnerInnen finden lesen zu können sehr wichtig um sich orientieren zu können. Sowohl in der Stadt und an fremden Orten, als auch in größeren Gebäuden und Anlagen wie den Gesundheitszentren, dem Krankenhaus und den Busbahnhöfen (vgl. I4: Lenis, 12-13; I5: Nelson, 5-7; M I8: Eric, 6-7; 19-20; I9: Ana Maria, 7-8; I12: Uriel, 6-8; I20: Maynor: 5-7).

Maynor hält das Lesen und Schreiben für wichtig, weil man so Briefe an eine Freundin schreiben kann oder an eine Firma, das Bürgermeisteramt oder an einen Freund, wenn man oder er etwas braucht (vgl. I20: Maynor, 24-25). Für Antonio ist es nicht nur wichtig lesen und schreiben zu erlernen, sondern auch sich generell weiter zu bilden (vgl. I7: Antonio, 20).

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Teilnahmemotivation geprägt ist, von den negativen Erlebnissen, den erhofften Veränderungen, der Einschätzung der Wichtigkeit von Lesen und Schreiben sowie teilweise auch den Rahmenbedingungen des Kurses. Auch das Umfeld kann sich positiv oder negativ auf die Teilnahmemotivation auswirken. Die Teilnahmemotivation scheint aus einem komplexeren Zusammenspiel dieser verschiedenen Faktoren zu entstehen. Fest steht, dass gravierend negative Erlebnisse, präsente und konkrete erhoffte Veränderungen, sowie die Einschätzung des Lesens und Schreibens als sehr wichtig, zur Kursteilnahme motivieren. Natürlich sind diese Faktoren auch untereinander verflochten. So kann durch ein negatives Erlebnis aufgrund des Analphabetismus, die Wichtigkeit von Lesen und Schreiben bewusst werden und die Hoffnung auf konkrete Veränderungen, wie auf die Vermeidung solcher negativer Situationen, entstehen.

Da keine einzige interviewte Person von sich selbst aus die Alphabetisierungskurse aufgesucht hat, sondern alle zuvor von AlphabetisierungsmitarbeiterInnen zu Hause besucht wurden, kann auch diese Strategie als die Teilnahme fördernd gelten. Zusätzlich scheint es förderlich zu wirken, wenn die Kurse in vertrauter Umgebung von vertrauten Personen abgehalten werden. Auch ein dem Alphabetisierungskurs gegenüber positiv

gestimmtes Umfeld ist dienlich, wobei zwei InterviewpartnerInnen davon erzählen, wie sie sich den Leuten in ihrem Umfeld widersetzt haben, die über die Kursteilnahme gespottet haben (vgl. I2: Jorge, 13-15; I5: Nelson, 9-11).

4.3.3 DAS LEBEN NACH DEM ALPHABETISIERUNGSKURS

Um beleuchten zu können, welche Veränderungen die KursabsolventInnen durch das Erlernen von Lesen und Schreiben erleben, ist es eingangs notwendig, zu wissen wie gut die NeualphabetInnen ihre eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten einschätzen. Nur so kann man wirklich beurteilen, ob beispielsweise eine erhoffte Veränderung nicht eingetreten ist, weil das Lesen und Schreiben nicht nützlich dafür ist, oder ob vielleicht nur die Lese- und Schreibkenntnisse (noch) nicht ausreichen.

Nach der Abklärung der Lese- und Schreibkenntnisse widmet sich dieses Kapitel den konkreten Anwendungsmomenten des Lesens und Schreibens. Im Anschluss widmet sich dieses Kapitel dann den bereits erwähnten empfundenen Veränderungen.

WIE GUT SCHÄTZEN DIE NEUALPHABETINNEN IHRE LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEITEN EIN? REICHT IHNEN DAS AUS ODER WOLLEN SIE WEITERLERNEN?

Von den 20 InterviewpartnerInnen, die alle einen Alphabetisierungskurs abgeschlossen haben, schlossen fünf zusätzlich das *Primer Nivel*, also das „erste Niveau“, der weiterführenden Erwachsenenbildung ab. Zwei dieser fünf Personen absolvierten zusätzlich das *segundo Nivel* und eine dieser zwei befindet sich wiederum schon im Programm für das *Bachillerato aplicado*, also vor dem Abschluss der Sekundarschulbildung. Wie die junge interviewte Frau, die gerade ihre Sekundarschulbildung nachholt, befindet sich auch ein junger interviewter Mann noch aktiv im Bildungsprogramm, nämlich im *ersten Nivel*.

Die InterviewpartnerInnen, die nur an den drei Monaten Alphabetisierungskurs teilnahmen und keine bis sehr wenige Vorkenntnisse mitbrachten, erklären, dass sie weder fließend noch sehr schnell oder ganz korrekt lesen und schreiben gelernt haben (vgl. I4: Lenis, 12-14; I7: Antonio, 12-13; I8: Eric, 8-9; I9: Ana Maria, 23-24; I18: Zamara, 56-57; I20: Maynor, 27-29). Aber sie meinen, dass sie das Lesen zumindest gut genug beherrschen, um sich orientieren zu können und um ungefähr zu verstehen wovon ein Text handelt (vgl.ebd.). Ana Maria sagt dazu: „Wenigstens habe ich diese zwei Dinge gelernt. Lesen nicht fließend und schreiben auch nicht sehr gut. Aber mehr oder weniger - so dass man es versteht“ [“Por lo menos eso dos cosas he aprendido yo. Leer no corrido, ni escribir tampoco muy bien. Pero más o menos, así que se entiende.”] (I9: Ana Maria, 23-

24). Ana Maria übt in ihrer freien Zeit das Lesen und Schreiben und würde auch gerne weiterlernen, weil sie, wie sie selbst sagt, Interesse daran hat (vgl. ebd.). Ihre Sehprobleme stellen hier allerdings wie für Luisa, ein Hindernis dar (vgl. ebd.; I13: Luisa, 2-4, 7-8). Brillen könnten sich beide nur schwer leisten.

Lucia, die meint, sie habe sich im Kurs sehr angestrengt, wird nach wie vor nervös, wenn sie etwas vorlesen soll (vgl. I3: Lucia, 26-2).

Scheinbar sind aber alle InterviewpartnerInnen zufrieden mit ihrer Fähigkeit zu unterschreiben und den eigenen Namen zu schreiben (vgl. I4: Lenis, 12-14; I8: Eric, 2-3; I18: Zamara, 56-57; I10: Carlos 8-9). Carlos, der als Schulkind lesen und schreiben konnte, vieles davon aber wieder vergaß, meint freudig, er könne jetzt wieder so gut lesen und schreiben wie als Schüler (vgl. I10: Carlos 8-9).

Einige NeualphabetInnen würden gerne weiterlernen, wissen aber nicht, ob es eine Möglichkeit dazu gibt oder ob das Programm in ihrem Dorf schon beendet wurde (vgl. I1 Patricia, José 79-81; I3: Lucia, 26-27). So möchte José gerne weiterlernen, weil er seine Lese, Schreib- und Rechenkenntnisse noch für unzureichend hält, um sich erfolgreich für einen anderen Job bewerben zu können (vgl. I1: Patricia, José, 79-81). Andere KursabsolventInnen beklagen sich darüber, dass man sie „wie im ersten Semester zurückgelassen hat“ und ihnen jetzt keine Möglichkeit bietet weiter zu lernen (vgl. I7: Antonio, 9-11; I12: Uriel, 1-2, 9-10). Dabei würde Antonio für seine Arbeit auch gerne ein bisschen Englisch lernen (vgl. I7: Antonio, 10- 11). Antonio ist sich dessen bewusst, dass es in seinem Umfeld Leute gibt, die nicht an Alphabetisierungskursen teilnehmen wollen. Da er Lesen und Schreiben aber wichtig findet, meint er, dass es den Aufwand/ die Mühe wert ist, zu lernen. [“Vale la pena estudiar. Pues digo yo”] (I7: Antonio, 19-21). Uriel übt manchmal seinen eigenen Namen und die Namen anderer zu schreiben, damit er das zumindest nicht verlernt, wenn er schon keine Möglichkeit hat weiter zu lernen (vgl. I12: Uriel, 14-16).

Leila nahm nach dem Alphabetisierungskurs auch noch am Kurs *Primer Nivel* teil, weil sie gerne besser rechnen lernen wollte und sie die Erfahrung gemacht hatte, dass man alles sehr schnell wieder verlernt, wenn man nicht übt (vgl. I16: Leila, 27-28).

Maynor stellte fest, dass man in drei oder vier Monaten nicht korrekt lesen und schreiben lernt (vgl. I20: Maynor. 27-29). Daher nimmt er weiterhin am Kurs *Nivel1* teil, um sich zu verbessern (vgl. ebd.). Yaosca, die bereits eine ganze Reihe von Erwachsenenbildungskursen abgeschlossen hat und sich nun in der Sekundarstufe des Bildungsprogramms befindet, möchte ihr Englisch verbessern und ihr *Bachillerato Aplicado* machen, weil sie als Kind nie die Chance dazu hatte (vgl. I19: Yaosca, 30).

Isaias, ein alter Mann hat definitiv kein Interesse daran, weiter zu lernen (vgl. I11: Isaias, 1-3). Er möchte aber das, was er im Alphabetisierungskurs gelernt hat, nicht verlernen weshalb er sich vorgenommen hat, selbst immer wieder zu üben. Er hält das, was er gelernt hat und die Erfahrungen, die er gemacht hat, für seine Zwecke für ausreichend, nur die Übung fehle ihm, weil das Programm seiner Meinung nach so kurz war (vgl. ebd.).

Die anderen sechs InterviewpartnerInnen machen von sich aus keine Aussagen darüber, ob sie gerne weiter lernen würden (vgl. nur Alphabetisierung: I8: Eric; I15: Maria Elena, I18: Zamara; Alphabetisierung und Nivel 1 I10: Carlos; I17: Santiago; Bildungsgrad ungeklärt: I14: Angela).

Als ein zentrales Thema kristallisiert sich hier das Problem des „Wieder- Vergessens“ der neu erlernten Fertigkeiten heraus. Nicht zu unrecht, denn schließlich konnten schon mindestens vier InterviewpartnerInnen früher lesen und schreiben und verlernten es so sehr, dass sie wieder einen Alphabetisierungskurs brauchten (vgl. I10: Carlos, 2-3; I13: Luisa 9-10; I16: Leila, 13-15; I17: Santiago, 13-18). Das rasche Verlernen und die Angst davor kann ein Indikator für zwei Probleme sein: Erstens sind drei Monate Alphabetisierungskurs vielleicht relativ kurz, eine Automatisierung kann in dieser Zeit wahrscheinlich nur begrenzt erfolgen. Wenn die InterviewpartnerInnen von ihren eigenen erworbenen Lese- und Schreibfähigkeiten sprechen, dann schätzen sie diese meist als mäßig und nicht als fließend oder perfekt ein. Da scheint die Gefahr des Vergessens und Verlernens groß zu sein, wenn das Lesen und Schreiben nicht in weiterführenden Kursen perfektioniert und automatisiert wird oder viel angewendet wird. Das zweite Problem ist die Frage, ob das rasche Verlernen nicht auch ein Zeichen dafür ist, dass das Lesen und Schreiben nicht oft angewendet wird, denn sonst hätten sie ja Übung darin und würden es nicht so leicht vergessen. Daher ist das nächste Thema zu schauen, wo die NeualphabetInnen ihre Lese- Schreib- und eventuell auch Rechenkenntnisse anwenden. Die Häufigkeit der Anwendung wurde hier aber leider nur sehr oberflächlich ermittelt. Man ist versucht zu denken, dass eine Fertigkeit die nur so selten angewendet wird, dass sie leicht wieder verlernt werden kann, auch nicht von großer Wichtigkeit für die betreffende Person sein kann.

Im ersten Moment hat man das Gefühl sich im Kreis zu drehen, wenn Personen nach der Anwendung von Lesen und Schreiben gefragt, antworten: Ich wende das Lesen und Schreiben an, wenn ich es übe. Handelt es sich also bei einigen nur um einen Selbstzweck? Hier wäre es aber zu kurz gegriffen, die Häufigkeit der Anwendung mit

der Bedeutung der Anwendung gleichzusetzen. Beispielsweise könnte es sein, dass eine Person das Lesen und Schreiben nur einmal im Leben anwendet, doch wenn sie gerade durch diese eine Anwendung einem Betrug entgehen kann, dann ist das Lesen und Schreiben für sie trotzdem von Wichtigkeit.

WO WENDEN DIE NEUALPHABETINNEN LESEN, SCHREIBEN UND EV. RECHNEN AN?

Da besonders viele InterviewpartnerInnen von negativen Erlebnissen im ökonomischen Bereich erzählen, die ihnen passierten, weil sie nicht lesen und schreiben konnten, stellt sich hier zu Beginn die Frage, inwiefern die NeualphabetInnen ihre neuen Kenntnisse nun im **ökonomischen Bereich** einsetzen.

Der Landarbeiter José, der durch Tätigkeiten wie Zuckerrohrschneiden auf den Plantagen den Lebensunterhalt seiner jungen Familie verdient, braucht für seine Arbeit das Lesen und Schreiben nicht. Er möchte allerdings weiter lernen um später einen anderen, wie er es nennt sanfteren Job zu bekommen, für den es notwendig wäre lesen und schreiben zu können (vgl. I1: Patricia, José, 48-51, 78-81). Auch Isaias braucht für seine Arbeit als Gitarrenbauer das Lesen und Schreiben nicht, da er sein Handwerk schon von Kindesbeinen an erlernt hat (vgl. I11: Isaias, 5-9). Eric arbeitet in der Landwirtschaft und braucht das Lesen und Schreiben für seine Arbeit nur indirekt (I8: Eric, 20-24). Er würde es benötigen, wenn er einen Kredit bei der Bank aufnehmen wollen würde oder wenn er etwas Größeres kaufen möchte, um in Raten zahlen zu können (vgl. ebd.) Auch der Kleinbauer Maynor findet *Schreiben* zu können nicht wichtig für seine Arbeit (vgl. I20: Maynor, 11-13, 27-29). Schreiben benötigt er nur wenn er etwas unterschreiben soll (vgl. ebd.). So musste er unterschreiben, als er einen Fernseher kaufte (vgl. ebd.). Auch wenn er sich in einem Geschäft etwas anschreiben lassen will, also quasi einen Kredit aufnehmen möchte, muss er dafür unterschreiben (vgl. ebd.). Für seine Arbeit benötigt Maynor das Lesen da schon öfter als das Schreiben, zum Beispiel um Produktanleitungen von Spritz- und Düngemittel zu verstehen (vgl. ebd.). Jorge braucht zwar für das direkte Ausführen seiner beruflichen Tätigkeiten auch weder das Lesen noch das Schreiben, doch anscheinend nimmt er manchmal Gelegenheitsjobs an, wo er unterschreibt wenn er seinen Lohn erhält (vgl. I2: Jorge, 30-31). Angela hatte schon vor dem Alphabetisierungskurs gemeinsam mit ihren Töchtern eine *Pulpería*. Seitdem sie nicht nur rechnen, sondern auch lesen und schreiben kann, übernimmt sie auch andere Aufgaben in diesem kleinen Geschäft (vgl. I14: Angela, 7-9). Wie bereits im Kapitel über die Teilnahmemotivation (4.3.1)

erwähnt, ist der Interviewpartner Santiago leitendes Mitglied verschiedener Projekte, Initiativen und einer Genossenschaft in seinem *Barrio*. Für diese Aufgaben muss er Geldgeschäfte erledigen und zu verschiedenen Treffen und Institutionen gehen, wo er gelegentlich etwas unterschreibt und seinen Namen in Listen einträgt (vgl. I17: Santiago: 20-23). Diese Tätigkeiten könnte man auch dem politischen Bereich zuordnen.

Antonio arbeitet nun direkt an der Küste in der Tourismusanlage *Rancha Santana*, wo er hin und wieder etwas für Touristen notiert, wie Wegbeschreibungen, Telefonnummern und Busfahrzeiten (vgl. I7: Antonio, 3-5). Auch Yaosca schreibt und liest an ihrer Arbeitsstelle in einem Hotel im Surftourismusort *San Juan del Sur*, wo sie immer am Wochenende arbeitet (vgl. I19: Yaosca, 16-17). Sie notiert dort Dinge, liest Einkaufslisten und unterschreibt Bestätigungen (vgl. ebd.). Außerdem hat sie am Berufsbefähigungskurs für Konditorei mitgemacht, wo sie sich die Erklärungen der Lehrerin notierte und Rezepte gelesen hat (vgl. I 19: Yaosca, 14-15). Der ältere Carlos arbeitet im Straßenbau, wo die Entlohnung quasi nach geleisteter, verlegter Stückzahl Pflasterstein oder nach Größe der vorbereiteten Fläche erfolgt (vgl. I10: Carlos, 17-19). Da er jetzt lesen, schreiben und rechnen kann, überprüft er immer die Angaben, damit er genug bezahlt bekommt (vgl. ebd.). Ana Maria macht ihre Einkäufe im Supermarkt in der Stadt *Rivas*, wo sie nun die Preise vergleicht (vgl. I9: Ana Maria, 12-14). Sie liest die Schilder über den Produkten und kontrolliert die Rechnung (vgl. ebd.).

Die in Costa Rica lebenden Kinder von Leila schicken ihr manchmal Geld (vgl. I16: Leila, 23-24). Um dieses Geld in Empfang zu nehmen, muss sie unterschreiben (vgl. ebd.). Sie selbst arbeitet ein paar Tage die Woche als Haushälterin in der Stadt, wo sie nach geschriebenen Rezepten kocht (vgl. I16: Leila, 18-19).

Einige InterviewpartnerInnen wenden das Lesen und Schreiben auch in der **Bewältigung ihres Alltags** an. Wenn sie in die Stadt fahren oder ins Spital oder ins Gesundheitszentrum müssen, dann orientieren sie sich an Hand der Schilder, der Busaufschriften und den sonstigen Aufschriften, indem sie diese lesen (I1: Patricia, José, 73-75; I14: Angela, 10-11; Lenis, 12-13; I5: Nelson, 7-9). Nelson schreibt sich zusätzlich Notizen und Wegbeschreibungen (vgl. I5: Nelson, 7-9), wenn der Weg weit oder kompliziert ist. Maria José erleichtert sich manchmal den Alltag, indem sie ihrer kleinen Tochter einen Einkaufszettel schreibt und diese zur *Pulpería* einkaufen schickt (vgl. I6: Maria José, 5-6). Maynor liest er nun die Etiketten und manchmal auch die Anleitungen eines neuen Produktes, bevor er es kauft oder anwendet (vgl. I20: Maynor, 28).

Vier Frauen wenden das Lesen im **persönlichen Bereich** an. Sie lesen in ihren Bibeln, die anscheinend in allen interviewten Haushalte das einzige Buch ist (vgl. I3: Lucia, 22-23; I9: Ana Maria, 23-24; I14: Angela, 10-11; I15: Maria Elena, 31-32). Kein Interviewpartner und keine Interviewpartnerin berichtet darüber, jemals ein anderes Buch als die Arbeitsbücher des Bildungsprogramms und eventuell noch die Bibel gelesen zu haben. Das lässt darauf schließen, dass Lesen von den InterviewpartnerInnen nicht als persönliches Vergnügen in der Freizeit verstanden wird, sondern als Notwendigkeit oder als Fertigkeit, die in bestimmten Situationen nützlich und praktisch sein kann.

Das Lesen der Bibel muss aber nicht zwangsläufig nur eine persönliche Angelegenheit darstellen, sondern kann auch ein **soziales** Erlebnis sein. So geht Lucia zu den Bibeltreffen ihrer Kirche, wo sie gemeinsam die Bibel lesen und auch sie Textstellen aus der Bibel herausschreibt (vgl. I3: Lucia, 22-23). Lenis nutzt die Kenntnis ihren Namen zu schreiben, um sich für verschiedenen Treffen, Versammlungen und Workshops die manchmal in der *Comunidad* abgehalten werden, anzumelden und ihre Anwesenheit in der Liste zu bestätigen (vgl. I4: Lenis, 36-38).

Drei Mütter berichten davon, dass sie ihre neuen Lese- und Schreibkenntnisse einsetzen, um ihre Kinder in der Schule zu unterstützen. Sie helfen den jüngeren Kindern bei den Hausübungen, gehen jetzt, da sie unterschreiben können, zu den Elternversammlungen und eine Mutter kommuniziert zusätzlich schriftlich mit den Lehrern ihrer Kinder, zum Beispiel um Fehlstunden ihrer Kinder zu entschuldigen (vgl. I6: Maria José, 4-5; I9: Ana Maria, 23-24; I18: Zamara, 29-35). Manchmal erhalten die Mütter bei den Elternversammlungen schriftliches Informationsmaterial, das sie sich durchlesen (vgl. ebd). Auch ein Vater berichtet davon mit seiner kleinen Tochter zu lernen, wenn seine Frau nicht da ist (vgl. I10: Carlos, 21-23).

Sieben InterviewpartnerInnen nutzen ihre Lese- und Schreibfähigkeiten um mit Verwandten, die nicht in der gleichen *Comunidad* leben oder arbeiten, per Brief zu kommunizieren (I1: Patricia, José, 17-18; I2: Jorge, 26-27; I14: Angela, 10-11; I6: Maria José, 18-19; I15: Maria Elena, 28-29; I16: Leila, 6-9). So erkundigt sich Angela schriftlich nach dem Wohlergehen ihrer ältesten Tochter (vgl. I14: Angela, 10-11) und Leila unterhält Briefverkehr mit ihren zwei Kindern in Costa Rica (vgl. I16: Leila, 6-9). Jorge hat im Rahmen des Kurses einen Brief an seinen Vater geschrieben, um ihm mitzuteilen, dass er jetzt lesen und schreiben kann (vgl. I2: Jorge, 26-27). Die InterviewpartnerInnen greifen bei der schriftlichen Kommunikation fast nie auf die klassische Post zurück, für die sie Porto zahlen müssten, sondern schicken ihre

Nachrichten mit Leuten aus ihrer *Comunidad*, von denen sie wissen, dass sie an den gewünschten Ort fahren um dort beispielsweise zu arbeiten (vgl. I1: Patricia, José, 52-58; I6: Maria José, 18-20; I16: Leila, 6-9). Sogar die schriftliche Kommunikation mit in Costa Rica arbeitenden nicaraguanischen Familienmitgliedern funktioniert auf diese Weise. Wollen die in Costa Rica lebenden NicaraguanerInnen auf einen Brief antworten, so schicken auch diese ihre Nachrichten mit Personen, von denen sie wissen, dass sie wieder heim kehren oder ihre Familien in Nicaragua besuchen (vgl. I16: Leila, 6-9). Patricia hat einen Brief an ihre Mutter geschrieben, die ihrem Empfinden nach weit weg wohnt (vgl. I1: Patricia, José, 52-58). Sie ließ auch schon gemeinsam mit ihrem Mann, ihre Familie über das Radio grüßen und wenn sie in Problemen steckten und Hilfe brauchten, schrieben sie einen Brief an das Radio, damit diese es hören (vgl. ebd.). Die Briefe brachten sie entweder selbst zur die Radiostation, da diese in Fahrraddistanz liegt oder ein Bekannter, der beim Radio arbeitet, nahm diese mit (vgl. ebd.). Für die Kommunikation innerhalb der *Comunidad* hält es der Interviewpartner Antonio nicht für notwendig, Lesen und Schreiben zu können, da die Information dort mündlich weiter gegeben wird (vgl. I7: Antonio, 12-13).

Im **politischen Bereich** im engen Sinne wendet nur Luisa das Lesen und Schreiben an, wenn sie zu den politischen Versammlungen der *Sandinisten* geht. Doch ihre Sehschwäche erschwert die Anwendung massiv, sodass sie nur das Großgedruckte auf den Informationsbroschüren und das Großgeschriebene auf der Tafel und in Listen etc. lesen kann (vgl. I13: Luisa, 2-3). Antonio und Uriel lesen manchmal die Tageszeitung, allerdings nur wenn sie von anderen gekauft wird (vgl. I7: Antonio, 12-15; I12: Uriel, 14-16).

Jorge, bereits ein recht alter Mann, nennt kaum konkrete Bereiche, in denen er das Lesen und Schreiben anwendet, obwohl er sehr froh ist nun kein Analphabet mehr zu sein (vgl. I2: Jorge, 25-27). Wenn er liest und schreibt, dann um zu üben (vgl. ebd.). Auch Maria Elena wendet das Lesen und Schreiben nur für wenige Dinge an, wie für das Lesen der Bibel und um hin und wieder Briefe an Verwandte zu schreiben (I15: Maria Elena, 28-32). Sie erklärt das damit, dass sie ihr Haus und ihr *Barrio*, außer zum in die Kirche gehen, nur selten verlasse (vgl. ebd.). Die Interviewpartnerin Zamara braucht das Schreiben nur um hin und wieder etwas zu unterschreiben (vgl. I18: Zamara, 51-53).

Auffallend ist, dass das Schreiben von allen InterviewpartnerInnen in erster Linie zum Unterschreiben verwendet wird und viele das Schreiben vor allem dafür erlernen

wollten. Nur die sieben InterviewpartnerInnen, die davon berichten, Briefe an ihre Familienmitglieder zu schreiben, verwenden das Schreiben auch um längere zusammenhängende Texte zu schreiben.

Das Lesen wird von allen, außer den vier Frauen, die die Bibel lesen, rein wegen des praktischen Nutzens angewendet. In erster Linie nützen die InterviewpartnerInnen das Lesen um sich zu orientieren, in zweiter um die Texte zu lesen, die sie unterschreiben müssen. Vor allem das Lesen scheint ein Mittel zum Zweck zu sein, sich im Alltag und im ökonomischen Bereich besser behaupten zu können. Das Lesen hat für viele besondere Wichtigkeit um nicht betrogen zu werden. Außer den vier Bibel-lesenden Frauen, scheint kaum einem Interviewpartner/ einer Interviewpartnerin bewusst zu sein, dass man auch für sich als Freizeitbeschäftigung, zum Vergnügen oder zum weiteren Wissenserwerb lesen könnte. So führt anscheinend niemand Tagebücher oder liest in seiner Freizeit Bücher. Selbst Zeitungen werden nur von zwei der 21 InterviewpartnerInnen gelegentlich gelesen.

Dies könnte mit der fehlenden Lesekultur in den ländlichen Gebieten Nicaraguas, mit dem schweren Zugang zu Büchern und den mit dem Kauf von Zeitungen und Büchern verbundenen Kosten zusammenhängen. Für die Informationsgewinnung aus Medien sind im ländlichen Nicaragua, wie in vielen ländlichen Regionen in sogenannten Entwicklungsländern, die gedruckten Medien wie Tageszeitungen nach wie vor nachrangig. Wesentlicher sind das Radio und immer mehr auch das Fernsehen. Für beides ist es nicht unbedingt notwendig lesen und schreiben zu können.

VERÄNDERUNGEN, DIE DIE NEUALPHABETINNEN AUF DAS ERLERNEN VON LESEN, SCHREIBEN UND EV. RECHNEN ZURÜCKFÜHREN.

Natürlich stellt jede Lese- und Schreibanwendung gewissermaßen eine Veränderung für die NeualphabetInnen dar- Früher konnten sie nicht schreiben, heute unterschreiben sie. Doch die Frage, die hier von Interesse ist, lautet: Welche darüberhinaus gehenden Veränderungen spüren die NeualphabetInnen im ihrem Leben, deren Ursachen sie im Erlernen von Lesen und Schreiben sehen?

Zwei InterviewpartnerInnen antworten auf die Frage, ob bzw. was sich durch das Erlernen von Lesen und Schreiben in ihrem Leben geändert hat, dass sie nicht sagen würden, es habe es sich etwas verändert: Der betagte Interviewpartner Isaias fühlt sich schon alt und krank, und wendet das Lesen und Schreiben fast nicht an (vgl. I11: Isaias, 15-17, 6-7)..Er fühlt sich schon zu alt um seinen Beruf noch zu wechseln (vgl. ebd.).

Daher hat sich seiner Meinung nach, kaum etwas verändert (vgl. ebd.). Ana-Maria, die ebenfalls nicht sagen würde, dass sich ihr Leben verändert hat, zählt aber einige Bereiche auf, in denen das Lesen und Schreiben ihren Alltag erleichtern (vgl. I9: Ana Maria, 12-14, 18-20).

José glaubt auch nach Beendigung des Alphabetisierungskurses daran, dass man mit Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen einen besseren Job bekommen kann (vgl. I1: Patricia, José, 78-81). Seine eigenen Kenntnisse hält er dafür aber noch nicht für ausreichend, weshalb er weiter lernen möchte (vgl. ebd.). Andere InterviewpartnerInnen spüren jetzt schon Veränderungen im **ökonomischen Bereich**.

Antonio, der lesen und schreiben lernen wollte, um eine Stelle in der Tourismusanlage *Rancho Santana* zu bekommen, ist nun tatsächlich dort angestellt (vgl. I7: Antonio, 1-5). Leila hat nach Beendigung des Kurses einen Job als Hausangestellte in der Hauptstadt Managua bekommen, wo sie anhand von Kochbüchern und Einkaufslisten kocht und einkauft (vgl. I16: Leila, 15-19). Santiago, Vater erwachsener Kinder, hat nachdem er das Lesen und Schreiben auffrischte und besser rechnen lernte, die Idee eines eigenen kleinen Greißlergeschäfts (*Pulpería*) in seinem Haus verwirklicht (vgl. I17: Santiago, 40-41). So hat die Familie neben der Landwirtschaft nun ein kleines Einkommen. Angela nimmt es als positive Veränderung wahr, dass sie in der *Pulpería* ihrer Familie, nun auch andere Aufgaben erledigen kann (vgl. I14: Angela, 7-9).

Yaosca nimmt schon an den fortgeschrittenen Erwachsenenbildungskursen teil und hat einen Berufsbefähigungskurs für Konditorei gemacht (vgl. I19: Yaosca, 14-17). Anfangs war sie die einzige in ihrer *Comunidad*, die diese Ausbildung hatte, weshalb sie viele Aufträge bekam und eine Veränderung ihrer ökonomischen Situation verspürte (vgl. ebd.). Mittlerweile ist die Konkurrenzsituation größer, weshalb sie nun weniger Aufträge bekommt (vgl. ebd.). Aber zu Anlässen wie dem Muttertag ist die Nachfrage nach Torten von Yaosca nach wie vor groß (vgl. ebd.). Am Wochenende arbeitet sie in einem Hotel im Surftourismusort *San Juan del Sur*. Für diese Arbeit wird auch von ihr verlangt, dass sie Lesen und Schreiben kann (vgl. ebd.).

Zwei Frauen erzählen von Veränderungen beim Erledigen von Einkäufen. Maria José meint, wenn der Verkäufer nicht gut rechnen kann, dann kann sie jetzt selbst nach rechnen (vgl. I6: Maria José, 18-19). Wird Ana Maria geschickt, um beispielsweise Insektengift zu kaufen oder bekommt sie eine Rechnung, dann weiß sie jetzt im Gegensatz zu früher, wie viel die einzelnen Produkte kosten und kann kontrollieren und vergleichen (vgl. I9: Ana Maria, 12-14). So kauft sie jetzt im Supermarkt in der Stadt *Rivas* billiger ein (vgl. ebd.). Das Fahren in die Stadt *Rivas* oder an andere Orte, nicht

nur zum Einkaufen, erscheint einigen InterviewpartnerInnen jetzt wo sie Lesen und Schreiben können, leichter.

Das Orientieren ist ein wesentlicher Bestandteil der **Alltagsbewältigung**. Acht InterviewpartnerInnen nennen die erleichterte Orientierung als erlebte Veränderung in ihrem Leben (vgl. I1: Patricia, José, 74-75; I2: Jorge, 2-3; I3: Lucia, 19-21; I5: Nelson, 8-9; I6: Maria José, 18-19; I7: Antonio, 12-13; I15: Maria Elena, 36-38; I16: Leila, 15-19). Patricia meint „Wenn sie mir jetzt sagen, erledige etwas für mich dort, wo auf dem Schild das und das steht, dann kann ich das jetzt machen, ohne mich zu verirren/ mich zu verlieren.“ [”Ahora cuando me dicen, anda hacerme un mandado, en tal rotulo allí dice, me voy con eso para hacer el mandado. Ya no me pierdo.”] (I1: Patricia, José, 74-75).

Die InterviewpartnerInnen Lucia und Nelson schreiben sich Notizen, wie Wegbeschreibungen (vgl. I3: Lucia, 19-21; I5: Nelson, 8-9), was ihnen den Alltag erleichtert. Jetzt wo sie sich anhand der Wegbeschreibungen orientieren können, verlaufen sie sich nicht mehr (vgl. ebd.). Auch Maria José meint, jetzt kann sie sich anhand der Schilder orientieren und muss niemanden mehr um Hilfe fragen (vgl. I6: Maria José, 18-19). Daher kommt sie nicht mehr so leicht in für sie peinliche Situationen (vgl. ebd.). Drei InterviewpartnerInnen (I8: Eric, 8-9; I15: Maria Elena, 36-38; I16: Leila, 15-19) fühlen sich durch die erleichterte Orientierung freier, da sie jetzt das Gefühl haben, hingehen zu können, wohin sie wollen, da sie nun keine Angst mehr vor dem Verirren oder vor Situationen, in denen sie unterschreiben müssen, haben. Auch für Zamara hat sich etwas verändert, weil sie jetzt leichter in Institutionen wie dem Spital und dem Gesundheitszentrum zu Recht kommt. Sie kann nun im Spital Formulare unterschreiben und sich wie Lenis an den Schildern und Aufschriften orientieren (vgl. I18: Zamara, 57-59; I4: Lenis, 12-13). Früher hat sich Lenis, im Spital in Rivas verlaufen und es war ihr peinlich, wenn sie dort sagen musste, dass sie nicht unterschreiben könne (vgl. I4: Lenis, 12-14).

Eine ganz andere Alltagserleichterung nennt Anan Maria: Ihr falle es jetzt wesentlich leichter Telefone, vor allem Mobiltelefone, zu bedienen (vgl. I9: Ana Maria, 19-20).

Für den jungen José ist der Alltag ein wenig sicherer geworden, weil er jetzt immer liest, bevor er etwas trinkt oder kauft und so das Gefühl hat, dass ihm nichts so Unangenehmes mehr passieren wird (vgl. I1: Patricia, José, 69-71).

Veränderungen im **politischen Bereich**, die mit dem Lesen und Schreiben zusammenhängen, werden kaum genannt. Hier spielt sicherlich eine Rolle, dass in Nicaragua auch AnalphabetInnen mit ihrem Daumenabdruck bei politischen Wahlen wählen können. Vorausgesetzt sie besitzen einen Personalausweis („Cedula“), den man

aber auch ohne Lese- und Schreibkenntnisse erhalten kann. KeineR der InterviewpartnerInnen scheint nach dem Alphabetisierungskurs politisch bzw. parteipolitisch aktiver zu sein. Doch für die, die wie Luisa bereits zuvor politisch aktiv waren, erleichtern und intensivieren die neuen Lese- und Schreibfähigkeiten dieses Engagement (vgl. I13: Luisa, 1-3). Santiago ist nicht vorrangig parteipolitisch engagiert. Doch da er durch seine Tätigkeiten als Führungsmitglied verschiedener Projekte sowie einer Genossenschaft, das Leben in der Dorfgemeinschaft erheblich mitgestaltet, wird sein Fall hier auch zum politischen Bereich gezählt. In seiner Rolle nahm der Interviewpartner immer wieder an verschiedenen Sitzungen auch außerhalb der *Comunidad* teil und erledigte Bankgeschäfte. Diese Aufgaben waren für ihn immer eine Tortur, da er ja nicht mal unterschreiben konnte. Jetzt geht er ohne Nervosität in jede Bank und Institution (vgl. I17: Santiago, 20-23).

Der Interviewpartner Antonio ist zwar auch jetzt nicht politisch aktiv, aber zumindest besser informiert. Er liest an seiner neuen Arbeitsstelle hin und wieder die Zeitung, was er früher nicht gemacht hat (vgl. I7: Antonio, 11-15).

Obwohl zumindest sechs InterviewpartnerInnen davon erzählen, Briefe an Familienmitglieder zu schreiben, antwortet nur eine Interviewpartnerin auf die Frage, *was sich für sie in ihrem Leben durch die Alphabetisierung verändert hat*, dass sie jetzt wenn sie ihrer Mutter etwas mitteilen möchte, einen Brief schreiben kann (vgl. I6: Maria José, 18-19). Für Lenis liegt die Veränderung im **sozialen Bereich** darin, dass sie früher ihren Kindern in der Schule nicht helfen konnte und jetzt zumindest der kleinen Tochter, die selbst gerade erst lesen, schreiben und rechnen lernt, helfen kann (vgl. I4: Lenis, 33-36). Den älteren Kindern kann sie aber nicht helfen, denn dafür weiß sie nach eigener Meinung noch zu wenig (vgl. ebd.). Maria José kann jetzt, wie sie sich gewünscht hat, ihre Kinder in die Schule schicken, zu den Elternabenden gehen und den jüngeren Kindern in der Schule helfen (vgl. I6: Maria José, 4-5).

Besonders oft werden von den InterviewpartnerInnen Veränderungen im **persönlichen Bereich** erwähnt. Einige InterviewpartnerInnen wie José fühlen sich jetzt sicherer (vgl. I1: Patricia, José, 70-73), unabhängiger und selbstbewusster.

Jorge meint, er fühle sich jetzt fröhlicher/glücklicher [*más alegre*] und besser als zuvor (vgl. I2: Jorge, 7-9, 15-18). Er hat das Gefühl, intelligent geworden zu sein (vgl. ebd.). Jorge ist auch stolz darauf, ohne Probleme schnell unterschreiben zu können (vgl. ebd.). So demonstriert er in der Luft, wie gut er jetzt unterschreiben kann und sendete seinem Vater einen Brief, um ihn wissen zu lassen, dass er jetzt lesen und schreiben kann (vgl. ebd.). Auch Santiago scheint es Sicherheit zu geben, lesen und schreiben zu können. Er

meint, wenn ihm jemand etwas vorliest, dann weiß er jetzt, ob das die Wahrheit oder eine Lüge ist (vgl. I17: Santiago: 26-27).

Eric fühlt sich selbstsicherer und freier, denn jetzt kann er nach eigener Aussage überall hin gehen und dort unterschreiben oder seinen Namen schreiben, wenn es gefragt ist (vgl. I8: Eric, 7-9). So ergeht es auch Maria Elena (vgl. I15: Maria Elena, 36-38).

Zamara meint vage, sie fühle sich jetzt ein bisschen anders als früher, ein bisschen verändert, weil sie jetzt unterschreiben kann (vgl. I18: Zamara, 53-59). Sie muss jetzt keine Angst mehr haben, in peinliche Situationen zu kommen, in denen sie zugeben muss, nicht unterschreiben zu können (vgl. ebd.). Auch Maria José findet es sehr angenehm, dass sie nun nicht mehr nach dem Weg fragen muss, denn das war ihr früher immer peinlich (vgl. I6: Maria José, 15-20). Sie meint ganz generell, der Kursbesuch habe ihr viel gebracht und sie erzählt selbstbewusst davon, wie sie einem Verkäufer, der sich verrechnet hat, vorrechnen konnte, wie viel sie wirklich zu zahlen hätte (vgl. ebd.). Ana Maria ist nicht nur darauf stolz, dass sie zumindest langsam lesen und schreiben kann, sondern auch auf das Diplom, das sie am Kursende erhalten hat (vgl. I9: Ana Maria 2-4). Dieses Diplom des Erwachsenenbildungsprogramms ist das erste Diplom oder Zeugnis, das sie je in ihrem Leben erhalten hat (vgl. ebd.). Ana Maria gehört zu denjenigen, die meinen sich auch vor dem Kursbesuch nicht schlecht gefühlt zu haben (vgl. ebd.). Sie meint aber, dass sie sich jetzt aber durch ihre Teilnahme am Programm *Yo, sí puedo* fröhlicher und glücklicher fühlt (vgl. ebd.). Wie für Ana Maria war es auch für Nelson normal, nicht lesen und schreiben zu können und so hat er sich nur manchmal über sich selbst geärgert (vgl. I5: Nelson, 12-14). Jetzt fühle er sich aber verändert und er verstehe mehr (vgl. ebd.). Die Großmutter Lenis hat Spaß am Lernen gefunden und hat gemerkt, dass auch sie noch etwas lernen kann (vgl. I4: Lenis, 7-9). Sie kann jetzt in der Bibel lesen, wenn ihr danach ist (vgl. ebd.). Ebenso freut sich Lucia jetzt lesen und schreiben zu können (vgl. I3: Lucia, 26-27).

Für Patricia liegt die Veränderung schlicht darin, dass sie schon früher Buchstaben schreiben konnte, aber erst jetzt weiß, was diese bedeuten (vgl. I1: Patricia, José, 9-11). Auch die InterviewpartnerInnen Ana Maria, Carlos und Leila antworten auf die Frage ob sich für sie etwas verändert hat, mit Ja denn jetzt können Sie lesen und schreiben, kennen die Bedeutungen der Buchstaben und können ihren eigenen Namen schreiben (vgl. I9: Ana Maria, 2-3; I10: Carlos, 5-9; I16: Leila, 15-19). Allein das Wissen, dass man etwas wie Lesen und Schreiben erlernt hat, wird anscheinend als Veränderung wahrgenommen, obwohl sich dadurch noch nicht zwangsläufig auch viele äußeren

Dinge ändern müssen. Leila ist glücklich darüber gelernt zu haben und es bereitet ihr Freude, alles Mögliche zu lesen, was sie so sieht (vgl. I16: Leila, 34-36).

Stellt man die Teilnahmemotivation mit den eingetretenen Veränderungen gegenüber, so scheint, dass umso konkreter und spezifischer die erhofften Veränderungen waren, desto wahrscheinlicher sich diese auch realisiert haben. InterviewpartnerInnen, die nur vage Vorstellungen davon hatten, was sich für sie ändern könnte, empfinden auch eher nur vage Veränderungen.

So wusste Antonio schon genau, für welchen Job er lesen und schreiben lernen möchte und erhielt diesen dann auch. Die Mütter, die lesen und schreiben lernen wollten, um ihren Kindern in der Schule helfen zu können, die tun dies heute auch. Die Frauen, die erhofft haben, mit ihren Familienmitgliedern per Brief Kontakt haben zu können, schreiben und erhalten jetzt auch Briefe. Luisa, die für die politischen Versammlungen der *Sandinisten* lesen, schreiben und rechnen lernen wollte, könnte dort jetzt auch tatsächlich alles Lesen, hätte sie nicht eine Sehschwäche. Der junge Carlos hatte das konkrete Ziel, sich um einen Job in der Freihandelszone zu bewerben. Noch hält er seine Lese- und Schreibfähigkeiten dafür aber noch nicht für ausreichend. Daher will er weiter lernen und seinem Ziel treu bleiben.

Auch Ziele auf der Gefühlsebene konnten realisiert werden. InterviewpartnerInnen, die nicht mehr in für sie peinliche beschämende Situationen kommen wollten und daher zumindest unterschreiben lernen wollten, um nicht als AnalphabetIn erkannt zu werden, können jetzt unterschreiben.

Im Gegensatz dazu sagt Ana Maria, die nur vage dachte, dass der Kurs schon etwas Gutes bringen würde, dass sich ihre Leben nicht verändert hat. Trotzdem nennt sie einige Bereiche, in denen das Lesen und Schreiben ihren Alltag erleichtern. Auch Isaias spielte nur mit dem Gedanken über den Alphabetisierungskurs eine andere Arbeit zu finden, und hatte nie wirklich die Absicht Job zu wechseln (vgl. I11 Isaias, 6-7). Daher hat sich für ihn diesbezüglich nichts verändert (vgl. ebd.).

Viele wollten lesen, schreiben und rechnen lernen, um nicht mehr betrogen zu werden. Tatsächlich haben viele das Gefühl, dass ihnen das jetzt nicht mehr so leicht passiert. Ob allerdings die Lesekenntnisse eines Alphabetisierungskursabgängers wirklich dafür reichen, auch komplexere Vertragstexte ausreichend zu verstehen und die Rechenkenntnisse für kompliziertere Rechnungen genügen, ist fraglich.

Insgesamt kann man sagen, dass es bei vier InterviewpartnerInnen durch die Alphabetisierung zu gravierenden Veränderungen im beruflichen Bereich in ihrem

Leben kam. Die äußeren Lebensumstände der anderen InterviewpartnerInnen haben sich nicht so stark verändert. Das Lesen und Schreiben wird von ihnen aber als Erleichterung im Alltag und im Berufsleben erlebt. Vor allem im persönlichen Bereich hat sich für viele NeualphabetInnen vieles einfach dadurch verändert, dass sie jetzt Lesen und Schreiben können und sie sich selbst nicht mehr als „Esel“ sehen. Sie sind weniger verunsichert, weil sie sich nicht mehr vor Situationen fürchten, in denen sie als AnalphabetInnen bloßgestellt werden und fühlen sich auch vor Betrug besser geschützt. So halten auch diejenigen, an deren äußeren Lebensumständen sich fast nichts verändert hat, Lesen und Schreiben für wichtig, weshalb sie alle ihre Kinder in die Schule schicken.

5. WEITERFÜHRENDE ERGEBNISSE UND INTERPRETATIONEN

5.1 WEITERE ASPEKTE: GENDER, MOBILITÄT, KINDER

Unter diesem Punkt finden weitere aus den Interviews generierte Erkenntnisse Platz, die sich thematisch von der Gliederung der vorigen Kapitel abheben.

GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE UND MOBILITÄT

Schon in den vorhergehenden Kapiteln haben sich immer wieder geschlechterspezifische Aspekte der Alphabetisierung gezeigt. Beispielsweise berichten vor allem Frauen davon, mit ihren neuen Lese- und Schreibkenntnissen die Kinder in der Schule zu unterstützen, während Männer häufiger von ihren Erfahrungen im Beruf erzählen.

Alle interviewten NeualphabetInnen wurden gefragt, ob sie es für Männer oder für Frauen wichtiger finden, lesen und schreiben zu können. Bis auf zwei Interviewpartnerinnen waren sich alle einig, dass es für beide Geschlechter gleich wichtig ist. Diese Einstellung stimmt auch mit der Tatsache überein, dass in Nicaragua die AnalphabetInnenraten der Männer und Frauen sowie die Einschulungsraten der Mädchen und Jungen keinen signifikanten Unterschied aufweisen (vgl. Arrien 2005: 6, 10; UNESCO 2006: 170). Die zwei Frauen, die meinen lesen und schreiben zu können sei wichtiger für Frauen als für Männer, argumentieren dies unterschiedlich. Maria Elena hält Frauen für stärker gefährdet, Opfer eines Betrugs zu werden oder ins Ausland verschleppt zu werden. Gegen beides können man sich ihrer Meinung nach besser

wehren, wenn man lesen und schreiben kann (vgl. I15: Maria Elena, 22-28). Yaosca hält das Lesen und Schreiben für das Berufsleben der Frauen für wichtiger, als für das Berufsleben der Männer (vgl. I19: Yaosca, 20-27). Männer widmen sich Großteils der Arbeit in der Landwirtschaft, wo Lese und Schreibkenntnisse Yaoscas Urteil nach nicht so wichtig sind (vgl. ebd.). Für Frauen und junge Mädchen scheint es schwieriger als für Männer zu sein, eine regulär bezahlte Arbeit am Land in ihren Dörfern zu finden, da dort vor allem männlich dominierte Jobs angeboten werden wie als Machetenarbeiter, im Straßenbau, als Security/Wächter etc.. Die interviewten Frauen, die in ihrer eigenen *Comunidad* zumindest ein wenig Geld verdienen, tun dies durch den Verkauf selbstgemachter Speisen oder durch die Mitarbeit in einer kleinen *Pulpería* (kleine „Greißlergeschäfte“). Die meisten bezahlten Arbeiten für Frauen finden sich aber in urbaneren Gegenden oder in Tourismuszentren. Im konkreten Fall müssen die Frauen, die einer bezahlten Arbeit nachgehen wollen, also meist bereit sein, diese im urbanen Zentrum *Tolas*, in der Stadt *Rivas* oder in einer *Comunidad* wie *Limon*, in der Tourismusanlagen stehen, zu tun. Dies erfordert also die Bereitschaft zur Mobilität. Die Mobilität, die von den Frauen vom Land für die Ausübung solcher Tätigkeiten verlangt wird, scheint durch die Alphabetisierung erleichtert zu werden. Viele InterviewpartnerInnen berichten schließlich von problemloserer Orientierung und dem Gefühl von mehr Freiheit, da sie sich zumindest lokal nicht mehr so eingeschränkt fühlen, weil sie jetzt „hingehen können, wohin sie wollen“ (vgl. I1: Patricia, José, 74-75; I2: Jorge, 2-3; I3: Lucia, 19-21; I5: Nelson, 8-9; I6: Maria José, 18-19; I7: Antonio, 12-13; I15: Maria Elena, 36-38; I16: Leila, 15-19). Vor allem die von den Interviewpartnerinnen als gute Jobs beschriebenen Tätigkeiten wie Sekretärin oder Anwältin (vgl. I19: Yaosca, 25-27) sind alle in der Stadt zu finden und erfordern Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse. Ob für diese Arbeiten allerdings die durch Alphabetisierungskurse erlernten Basiskenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen ausreichen, ist anzuzweifeln. Hier können die Alphabetisierungskurse wohl maximal der erste Schritt sein, um anschließend in das weiterführende Bildungssystem einzutreten. Aber auch für Berufe, die von den Frauen nicht ganz so hoch angesehen werden, wie die Arbeit als Haushälterin, ist es laut den interviewten Frauen oft notwendig, lesen und schreiben zu können (vgl. I16: Leila, 18-19). Die ArbeitgeberInnen verlangen von den Haushälterinnen nach Rezepten zu kochen oder auf Zetteln notierte Dinge zu erledigen und zu besorgen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Frauen, die eine bezahlte Arbeit ausüben wollen, meist mobiler sein müssen als Männer und für die Ausübung der Arbeit

zumindest Basiskenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen brauchen. Die Lese- und Schreibkenntnisse erleichtern die Mobilität, was die Chancen für Frauen auf einen regulär bezahlten Job erhöht. Für die Ausübung der von den interviewten Frauen als erstrebenswert genannten Berufen, die alle nur in urbanen oder touristischen Zentren zu finden sind, werden wiederum Lese- und Schreibkenntnisse vorausgesetzt.. Zusätzlich kristallisiert sich heraus, dass den Frauen Lese- und Schreibkenntnisse für das Finden einer Arbeit direkt am Land in ihren Dörfern wenig nützen. Die interviewten Frauen, die einen Job bekommen haben, in dem sie lesen und schreiben müssen, arbeiten alle außerhalb ihrer *Comunidad*, meist in der Stadt oder in Tourismusanlagen am Strand. Auch den Männern nutzen die Lese und Schreibkenntnisse für die Ausübung einer Arbeit am Land nur indirekt. Sie haben jedoch im Gegensatz zu den Frauen mehrere Möglichkeiten, eine Arbeit in ihrer *Comunidad* zu finden. Aufgrund der schwachen wirtschaftlichen Situation Nicaraguas ist es aber auch für die Männer oft notwendig, ihr Dorf für die Arbeit zu verlassen, obwohl ihre Möglichkeiten am Land eine bezahlte Arbeit zu bekommen generell größer sind als die der Frauen.

WIE IST DIE SITUATION DER KINDER DER NEUALPHABETINNEN?

Die vorhergehenden Kapitel widmeten sich den Erfahrungen, die die erwachsenen NeualphabetInnen in ihrer Kindheit und im Erwachsenenleben sammelten. Hier ist nun Platz, sich die Situation der Kinder dieser NeualphabetInnen genauer anzuschauen. Ähneln ihre Kindheit denen der Eltern? Was lässt sich über ihre Bildungssituation im Vergleich zur Bildungssituation ihrer Eltern sagen? Diese Aspekte sind von besonderem Interesse, da man so bereits erahnen kann, ob sich die Bildungsschicksale wiederholen werden und so eine weitere Erwachsenenalphabetisierungskampagne von Nöten sein wird, wenn diese jungen Menschen erwachsen sein werden.

Im Gegensatz zu den einundzwanzig InterviewpartnerInnen, von denen mindestens sechs nie eine Schule besucht haben, scheinen alle Kinder der InterviewpartnerInnen die Möglichkeit zu haben eine Schule zu besuchen. So berichten alle InterviewpartnerInnen, die Kinder im schulreifen Alter haben, davon, dass ihre Kinder zur Schule gehen. Über die Kinder, die noch zu jung sind, eine Schule zu besuchen, sagen die InterviewpartnerInnen, dass sie später auch diese in die Schule schicken wollen (vgl. I1: Patricia, José, 34-38; I20: Maynor, 26-27). So will der junge José seinen einjährigen Sohn später zur Schule schicken, damit er nicht so ein, wie José es ausdrückt, Esel wie er selbst wird. [“... no quiero que sea un burro como yo.”] (I1: Patricia, José, 40-43).

Auch die Enkel der Interviewpartnerin Lucia gehen zur Schule, wie zuvor schon ihre Mütter, die jedoch nur eine begrenzte Zeit die Schule besuchten und die Schullaufbahn nicht beendeten (vgl. I3: Lucia, 23-27). Lucia war es wichtig, dass ihre Töchter zumindest das Lesen erlernten, um nicht betrogen zu werden (vgl. ebd.). Auch Lenis ist bereits Großmutter und meint, für die Kinder heute sei es leichter als für sie früher (vgl. I4: Lenis, 30-34). Zwar hat die Familie nach wie vor nur geringe finanzielle Möglichkeiten, Lenis Kinder und Enkel haben weder Stifte noch Hefte, doch sie bekommen in der Schule immer wieder etwas geschenkt, wenn sie es am wenigsten erwarten (vgl. ebd.). Für Lenis und die Interviewpartnerin Maria Elena besteht der Unterschied darin, dass sich heute die Regierung und die Leute dafür interessieren, dass alle NicaraguanerInnen etwas lernen (vgl. I15: Maria Elena, 34-36). Maria Elena sagt, die Bildungssituation für die Kinder in ihrer *Comunidad* habe sich verbessert (vgl. ebd.). Erstens weil es heute sowohl eine Primarschule als auch eine Sekundarschule in der Nähe gibt (vgl. ebd.). Zweitens werden nun unterschiedliche Projekte angeboten, wie das im urbanen Zentrum *Tolas*, an dem ihre Töchter teilnehmen (vgl. ebd.). Maria Elena könnte es sich nie leisten, ihre Kinder studieren zu schicken (vgl. ebd.). In diesem Projekt können jetzt zwei ihrer Töchter, die die Schule bereits abgeschlossen haben, etwas Weiterführendes lernen (vgl. ebd.). Die Projektleitung kümmert sich sogar um den Transport und übernimmt die Fahrtkosten (vgl. ebd.). Auch Eric, Vater einer Alphabetisierungskursleiterin, stellt fest, dass die heutigen Kinder mehr Möglichkeiten haben als seine Generation. Die Kinder heute seien irgendwie anders. „Sie überholen/übersteigen einen“ [„Ellos lo superan a uno.“] (I8: Eric, 14-15).

Ein älterer Sohn der Interviewpartnerin Lenis besucht die Sekundarschule als Samstagsform, weil er unter der Woche arbeiten muss, da die ökonomische Situation auch heute noch schwer ist (vgl. I4: Lenis, 28-34).

Im Gegensatz zu den InterviewpartnerInnen scheint heute also allen Kindern der InterviewpartnerInnen zumindest für einige Zeit der Schulbesuch offen zu stehen. Wie sich aber an den Biographien der erwachsenen InterviewpartnerInnen gezeigt hat, ist in Nicaragua Schulbesuch nicht automatisch mit dem Erlernen von Lesen und Schreiben gleichzusetzen. Im Gegensatz zu den InterviewpartnerInnen, von denen keineR davon berichtet, in der eigenen Schulzeit Lernhilfe von Familienmitgliedern bekommen zu haben, erzählen heute einige InterviewpartnerInnen, dass sie mit ihren kleinen Kindern lernen und zu den Elternversammlungen in der Schule gehen (vgl. I4: Lenis, 28-3; I10: Carlos, 21-23; I18: Zamara, 29-35). Dieses Interesse der Eltern am Schulbesuch und am Schulerfolg ihrer Kinder, macht es wohl wahrscheinlicher, dass die Schulkinder

tatsächlich alphabetisiert werden. So hat die Alphabetisierung der Mütter, die nun da sie unterschreiben können, vermehrt zu Elternversammlungen gehen und mehr mit den Lehrern kommunizieren, auch Auswirkungen auf die Alphabetisierung der Kinder.

In den Fällen, in denen die älteren Kinder als KursleiterInnen ihren Eltern das Lesen und Schreiben beibringen, hat die Alphabetisierung der Kinder auch umgekehrt Auswirkungen auf die Alphabetisierung der Eltern. Es wäre interessant mehr darüber zu erfahren, welche Auswirkungen dies auf die Rollenbilder innerhalb der Familien hat. Auch kann die Tatsache, dass viele Schulkinder schriftsprachliche Angelegenheiten für ihre analphabetischen Eltern erledigen, das traditionelle Generationenverständnis verschieben. Wie einige Eltern schildern, gibt es im Vergleich zu ihrer Kinderzeit, in der es teilweise noch normal war, dass in der ganzen *Comunidad* fast niemand alphabetisiert war, heute mehr Schulen. Die Kinder erhalten dort teilweise auch materielle Unterstützung. Zamara erzählt, dass es heute in ihrer *Comunidad* eine Primarschule gibt und nun auch näher eine Sekundarschule, wobei die Kinder dafür trotzdem noch zu Fuß eine Stunde Schulweg pro Richtung in Kauf nehmen müssen (vgl. I18: Zamara, 29-35).

Wie schon im Kapitel „*Was ist Alphabetisierung in Nicaragua*“ erwähnt, setzt die neue Regierung zur nachhaltigen Bekämpfung des Analphabetismus nicht nur auf das Erwachsenenalphabetisierungsprogramm, sondern auch auf eine Förderung des Schulsystems. Die Qualität dieses Schulförderungsprogramms ist aber umstritten (vgl. Tijerino Pérez 2008, Castillo Bermúdez 2010; Romero 2010). Genauer darauf einzugehen, würde den Rahmen dieser allerdings Arbeit sprengen. Weiterführende durchaus kritische Informationen zu den Verbesserungsversuchen des nicaraguanischen Schulsystems sind beispielsweise in den Onlineausgaben der nicaraguanischen Tageszeitungen *El nuevo diario* und *La Prensa* zu finden. Hier einige Internetlinks:

<http://www.elnuevodiario.com.ni/blog/articulo/158>

<http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2010/03/10/opinion/120474>

<http://www.elnuevodiario.com.ni/nacionales/66147>

<http://www.laprensa.com.ni/2010/03/14/economia/19086>

<http://www.laprensa.com.ni/2010/02/26/nacionales/17422>

5.2 GEGENÜBERSTELLUNG MIT UNESCO THESEN

Im Kapitel „*Welche Bedeutung hat Alphabetisierung für Entwicklung laut UNESCO?*“ wurde aufgezeigt, welche Potentiale die UNESCO in der Alphabetisierung sieht.

Auch die nicaraguanische Alphabetisierungskampagne will durch die Alphabetisierung Ziele und Potentiale realisieren, die über das reine Erlernen von Lesen und Schreiben hinausgehen. Abschließend werden hier nun einige der von der Kampagne und der UNESCO aufgelisteten Potentiale der Alphabetisierung, den Erfahrungen und Meinungen der NeualphabetInnen gegenübergestellt. Welche Potentiale sehen die NeualphabetInnen in der Alphabetisierung und welche Potentiale konnten sie realisieren? Welche Potentiale konnten eventuell auch für und von anderen Personengruppen entfaltet werden?

Die nicaraguanische Alphabetisierungskampagne will durch „Volksbildung und die Beseitigung des Analphabetismus auch im *Municipio Tola* zur sozialen, politischen, kulturellen, ökonomischen und technischen Entwicklung beitragen“ (ALFA EDA 2009a: 2). Ähnlich, jedoch ein wenig konkreter, wird diese Zielsetzung auf der Homepage der nationalen Alphabetisierungskampagne formuliert: Wir wollen „die Leute, Jugendliche und Erwachsene mit den essentiellen Kompetenzen des Lernens ausstatten, damit ihnen lebenslanges weiteres Lernen möglich ist und sie sich als aktive BürgerInnen im persönlichen, kulturellen, „umweltlichen“, ökonomischen, produktiven, sozialen und politischen Leben integrieren und zur eigenen nachhaltigen Entwicklung der Arbeit im Land beitragen.“⁸(<http://www.cnanicaragua.org.ni/>).

Dieser Wille zur Entwicklung in diesen verschiedenen Bereichen manifestiert sich auch in der Gestaltung der Arbeitsbücher *Nosotras y Nosotros* (Wir f. und wir m.), *Nuestras Necesidades* (Unsere Bedürfnisse), *Educación y Trabajo* (Bildung und Arbeit), *Somos iguales en dignidad* (Wir sind gleich an Würde). Diese Bücher, die allerdings noch unter der nicht- sandinistischen Regierung Bolaños entstanden, behandeln viele über das Lesen und Schreiben hinausreichende soziokulturelle und sozioökonomische Themen.

Wie die Alphabetisierungskampagne, die zur **persönlichen Entwicklung** beitragen möchte, spricht auch die UNESCO von möglichen „**Human Benefits**“, die die

⁸ ⁸ [“Formar a las personas, jóvenes y adultas, con las competencias esenciales de todo aprendizaje que les permita seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, insertarse como ciudadano activo en su vida personal, cultural, ambiental, económica, productiva, social y política para contribuir a su propio desarrollo sostenible laboral del país.”] <http://www.cnanicaragua.org.ni/> [5.5.2009].

Alphabetisierung bringen kann. Diese *Human Benefits* sind ein gesteigertes Selbstwertgefühl, Empowerment, Kreativität und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion (vgl. UNESCO 2006: 138).

Der Analphabetismus führte, wie im Kapitel „negative Erlebnisse“ erläutert, durch die Interaktion mit gebildeteren Personen und/oder der Konfrontation mit verschriftlichter Sprache, bei fast allen Interviewten zu persönlichem Unbehagen. Da es vielen Interviewten peinlich war, nicht lesen und schreiben zu können, verspürten sie oft Nervosität, Angst und Scham in Gegenwart alphabetisierter Personen. Dazu kam bei manchen InterviewpartnerInnen Traurigkeit und Wut und Ärger entweder gegen sich selbst oder gegen die äußeren Umstände die dazu führten, dass sie nicht lesen und schreiben lernten. Zusätzlich führte das abwertende Verhalten einiger besser gebildeter Personen zu einer weiteren Verschlechterung des Selbstwertgefühls.

Die NeualphabetInnen meinen, durch die Alphabetisierung eine große Veränderung in diesem Bereich zu spüren. Diese Verbesserungen im persönlichen Wohlbefinden und dem Selbstbewusstsein etc. kommen folglich aber nicht daher, dass sie ihr Schicksal stolzer tragen würden oder sie sich als AnalphabetInnen nicht mehr so abgewertet fühlen würden. Diese Verbesserungen kommen daher, dass sie durch die Alphabetisierungskurse nun nicht mehr als AnalphabetInnen gesehen werden und sich selbst nicht mehr als „Esel“ (I6: Maria José, 10-11) wahrnehmen, da sie nun lesen und schreiben können. Sie sind weniger verunsichert, weil sie sich nicht mehr vor Situationen fürchten müssen, in denen sie als AnalphabetInnen bloßgestellt werden. Sie fühlen sich auch vor Betrug besser geschützt. Einige InterviewpartnerInnen fühlen sich jetzt sicherer, unabhängiger und selbstbewusster. So schätzt es Leila in schriftsprachlichen Angelegenheiten nicht mehr auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein (vgl. I16: Leila, 6-7, 11-13). José fühlt sich jetzt sicherer, weil er denkt, dass ihm jetzt wo er das Lesen und Schreiben beherrscht, nicht mehr so negative Dinge passieren wie zuvor (vgl. I1: Patricia, José, 70-73). Jorge meint er fühle sich jetzt fröhlicher /glücklicher [*más alegre*] und besser als zuvor (vgl. I2: Jorge, 7-9, 15-18). Er hat das Gefühl intelligent geworden zu sein (vgl. ebd.). Er ist auch stolz darauf, jetzt ohne Probleme schnell unterschreiben zu können (vgl. ebd.). Durch diese Verbesserungen auf der Gefühlsebene halten auch diejenigen, an deren äußeren Lebensumständen sich fast nichts verändert hat, Lese- und Schreibkenntnisse für wichtig. Daher schicken sie alle ihre Kinder in die Schule. Viele InterviewpartnerInnen berichten zusätzlich von einem neuen Gefühl der Freiheit, da sie sich zumindest lokal nicht mehr so eingeschränkt fühlen, weil sie jetzt „hingehen können wohin sie wollen“ (vgl. I1: Patricia, José, 74-75;

I2: Jorge, 2-3; I3: Lucia, 19-21; I5: Nelson, 8-9; I6: Maria José, 18-19; I7: Antonio, 12-13; I15: Maria Elena, 36-38; I16: Leila, 15-19). Ihnen fällt nun die Orientierung leichter und sie können auch in alle Institutionen, in denen sie etwas unterschreiben müssen, gehen (vg. ebd.).

Versteht man *Empowerment* als das Befähigen von Personen an der Gestaltung ihrer Umwelt aktiv mitzuwirken, so könnte man von einem Empowerment der Mädchen und jungen Frauen sprechen, die im Rahmen der Alphabetisierungskampagne als Alphabetisierungslehrerinnen arbeiteten. In *Tola* waren von den 242 *Facilitador@s*, die im Laufe der Kampagne Alphabetisierungsunterricht gegeben haben, 200 Mädchen und junge Frauen (vgl. ALFA EDA 2009b: 6). Sie übernahmen durch ihre Lehrerinnenrolle teilweise schon in sehr jungem Alter Verantwortung und zeigten ehrenamtliches Engagement im Einsatz für die Verbesserung der Lebensbedingungen ihrer Nachbarschaft und ihrer eigenen Großfamilien.

Die Alphabetisierungskampagne will neben der persönlichen Entwicklung, auch die **politische Entwicklung** fördern. Auch die UNESCO meint, dass Alphabetisierung unter bestimmten Umständen zu **Political Benefits** führt.

Politische Entwicklung findet sich jedoch in den Interviews weder als Zielvorstellung, noch als Bereich in dem die Personen als AnalphabetInnen negative Erfahrungen gemacht haben, noch als Bereich in dem Veränderungen eingetreten sind, wieder. KeineR der InterviewpartnerInnen scheint nach dem Alphabetisierungskurs politisch, bzw. parteipolitisch aktiver zu sein. Nur für die, die bereits zuvor politisch aktiv waren, erleichtern und intensivieren die neuen Lese- und Schreibfähigkeiten dieses Engagement. Dass sich die InterviewpartnerInnen über die Alphabetisierung keine Veränderungen für den politischen Bereich erwarten, könnte damit zusammenhängen, dass in Nicaragua auch AnalphabetInnen mit ihrem Daumenabdruck bei politischen Wahlen wählen können. Da für das Funktionieren einer Demokratie informierte BürgerInnen wichtig sind, ist zu erwähnen, dass zwei NeualphabetInnen nun hin und wieder die Tageszeitung lesen (vgl. I7: Antonio, 12-15; I12: Uriel, 14-16).

In den Interviews lässt sich kein von den Interviewpartnern erwähntes politisches Potential, das die NeualphabetInnen für sich in der Alphabetisierung sehen würden, finden. Allerdings ist einigen die politische Bedeutung der Alphabetisierungskampagne für den Präsidenten Daniel Ortega und seine Partei bewusst (vgl. IM1: Felix, 29-31; IM7: Laura, 10-13; IM9: Idalina, 44-45; MINED 2009: 24).

Die Alphabetisierung ist jedoch nicht nur ein großes Prestigeprojekt Ortigas. Die Partei *FSLN* und verschiedene Institutionen und Personen ziehen aus der Alphabetisierungskampagne konkrete Vorteile für die bessere Regierbarkeit und Verwaltbarkeit der Bevölkerung. Die technischen AlphabetisierungsmitarbeiterInnen, die regelmäßig auch in abgechiedene und weiter entfernte *Comunidades* fahren, erledigen zusätzlich zu ihrer Alphabetisierungsarbeit weitere Aufgaben. Beispielsweise aktualisierten sie in den Dörfern die Listen fürs Parteibuch und führten eine Umfrage unter den ehemaligen WahlhelferInnen im Auftrag der *FSLN* durch. Im Auftrag des Gesundheitsministeriums kombinierten sie ihre „Alphabetisierungsbesuche“ mit Aufklärungsmaßnahmen betreffend der Grippe H1N1.

Diese Gesundheitsaufklärungsarbeit führt vom politischen in den sozialen Bereich. Auch die **soziale Entwicklung** ist Bestandteil der Zielvorgabe bzw. der Overall Goals der Alphabetisierungskampagne. Dazu meint die UNESCO, Alphabetisierung kann zu „**Social Benefits**“ führen, da sie positive Auswirkungen auf die eigene Gesundheit und die der Familienmitglieder, auf Familienplanung, Bildung und Gleichstellung der Geschlechter haben (vgl. UNESCO 2006: 141) kann. Auch die Erziehung der Kinder kann sie beeinflussen (vgl. UNESCO 2006: 5).

Zwei NeualphabetInnen sind sich bewusst, dass die Alphabetisierung für sie und ihre Kinder, sowie Enkelkinder zu Erleichterungen im gesundheitlichen Bereich geführt hat (vgl. I4: Lenis, 12-13; I18: Zamara, 57-59). Sie kommen jetzt besser in Institutionen wie dem Spital und dem Gesundheitszentrum zu Recht, da sie nun Formulare unterschreiben können und sich an den Schildern und Aufschriften orientieren (vgl. ebd.). Doch die Alphabetisierung kommt nicht nur in diesen Fällen den Kindern der NeualphabetInnen indirekt zu Gute. Alle NeualphabetInnen schicken ihre Kinder in die Schule, wobei die älteren Kinder bereits zur Schule gingen, als ihre Eltern noch nicht lesen und schreiben konnten. So ist hier wohl die Teilnahme am Alphabetisierungskurs nicht unbedingt die Voraussetzung dafür, die eigenen Kinder in die Schule zu schicken. Sie ist jedoch die Voraussetzung, den jüngeren Kindern bei den Schulaufgaben zu helfen, mit ihnen für Prüfungen zu lernen und an Elternversammlungen in der Schule teilzunehmen (vgl. I4: Lenis, 28-3; I6: Maria José, 3-5, I10: Carlos, 21-23; I18: Zamara, 29-35). Eine Mutter wollte extra das Lesen und Schreiben erlernen, um ihre Kinder in Schulangelegenheiten unterstützen zu können (vgl. I6: Maria José, 3-5) Wie schon im Kapitel über die *Situation der Kinder der InterviewpartnerInnen* erwähnt, wirkt sich das Interesse der Eltern am Schulbesuch und am Schulerfolg ihrer Kinder wohl positiv auf die

tatsächliche Alphabetisierung der Kinder aus. In den Fällen, in denen die älteren Kinder als KursleiterInnen ihren Eltern das Lesen und Schreiben beibringen, hat die Alphabetisierung der Kinder auch umgekehrt Auswirkungen auf die Alphabetisierung der Eltern und eventuell auch auf das Generationenverständnis.

Die Alphabetisierung in *Tola* hat auch Auswirkungen auf die Bildungsmöglichkeiten der InterviewpartnerInnen, die im Idealfall nach dem Alphabetisierungskurs an weiterführenden Erwachsenenbildungskursen teilnehmen können. Fünf der InterviewpartnerInnen hatten zum Zeitpunkt der Interviewführung diese weiterführenden Kurse besucht. Die Erwachsenenbildungskampagne ist so organisiert, dass sich die TeilnehmerInnen später auch in das formale Bildungssystem integrieren könnten und/oder, wie die Interviewpartnerin Yaosca (vgl. I 19: Yaosca, 14-15), an Berufsbefähigungskursen teilnehmen können.

Die UNESCO zählt auch die Gleichstellung der Geschlechter zu den erhofften „Social Benefits“. Hier ist zuerst zu fragen, ob in Nicaragua denn eine Ungleichheit zwischen den Geschlechtern besteht. Obwohl in Nicaragua im Bildungsbereich bezüglich der AnalphabetInnenrate und der Einschulungsraten keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzumachen sind (vgl. Arrien 2005: 6, 10; UNESCO 2006: 170), werden Frauen in anderen Bereichen diskriminiert (vgl. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer 2001: 7). So steht die hier nicht zu beantwortende Frage im Raum, ob Bildung denn bis jetzt überhaupt etwas zu einer Gleichstellung der Geschlechter beigetragen hat?

Bis auf zwei der interviewten NeualphabetInnen, geben alle an das Lesen und Schreiben für beide Geschlechter für gleich wichtig zu halten. Die Neualphabetin Yaosca hält es für das Berufsleben der Frauen wichtiger Lesen und Schreiben zu können als für das Berufsleben der Männer, da sich diese Großteils der Arbeit in der Landwirtschaft widmen, wo Lese- und Schreibkenntnisse Yaoscas Urteil nach nicht so wichtig sind (vgl. I19: Yaosca, 20-27). In diesem Sinn könnte es zu einer ökonomischen Angleichung zwischen den Geschlechtern kommen, da durch die Alphabetisierung auch Frauen leichter einen bezahlten Job bekommen. Zu einer kleinen Veränderung der traditionellen Geschlechterrollen könnte es über die Alphabetisierung dadurch gekommen sein, dass die überwiegende Mehrheit der AlphabetisierungslehrerInnen Mädchen und junge Frauen waren (vgl. ALFA EDA 2009b: 6). Diese Mädchen unterrichteten sowohl Männer als auch Frauen jeglichen Alters aus ihrer Gemeinde und oft auch in ihrer eigenen Familie. So unterrichteten einige junge Frauen und Mädchen

ihre Männer, Schwäger, Brüder und Väter (vgl. I1: Patricia, José, 66-68; I10: Carlos, 15-17; I5: Nelson, 3-5; I20: Maynor, 19-21).

Ich habe in dieser Diplomarbeit auch die Kontakte und Beziehungen zu anderen Personen dem sozialen Bereich zugeordnet. Die Alphabetisierung wirkt sich mindestens bei sieben InterviewpartnerInnen förderlich auf diese sozialen Beziehungen aus, da sie nun Briefe an ihre Familienmitglieder schreiben, die nicht in der selben *Comunidad*, teilweise sogar außerhalb Nicaraguas arbeiten und leben (I1: Patricia, José, 17-18; I2: Jorge, 26-27; I14: Angela, 10-11; I6: Maria José, 18-19; I15: Maria Elena, 28-29; I16: Leila, 6-9). So wollte Leila an Alphabetisierungskursen teilnehmen, um ihren zwei in Costa Rica lebenden Kindern schreiben zu können und dabei nicht auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein (vgl. I16: Leila, 6-7, 11-13).

Die technischen AlphabetisierungsmitarbeiterInnen fungieren als soziale Brücke und helfen die Kommunikation zwischen den NeualphabetInnen innerhalb der *Comunidades* und den Institutionen und Personen außerhalb zu realisieren. So wenden sich KursteilnehmerInnen und NeualphabetInnen an die MitarbeiterInnen beispielsweise mit der Bitte um Weiterleiten von Bittschreiben an das Bürgermeisteramt, verschiedene private, persönliche oder offizielle Botendienste oder um Hilfe beim Verfassen wichtiger offizieller Schreiben (vgl. IM6: Hugo/Mariela, 34-37). Manche wollen auch nur die Neuigkeiten aus dem urbanen Zentrum oder dem Nachbardorf erfahren (vgl. eb.)

Die Alphabetisierungskampagne schreibt sich zusätzlich die **kulturelle Entwicklung** auf die Fahnen. Die **“Cultural Benefits”**, wie sie von der UNESCO genannt werden, können einerseits kulturelle Veränderungen herbeiführen und andererseits helfen die kulturelle Diversität zu bewahren (vgl. UNESCO 2006: 140).

Das nicaraguanische Bildungsministerium ist überzeugt davon, die in den 16 Jahren neoliberaler Regierung verloren gegangene Werte über die Alphabetisierungskampagne wieder aktualisiert zu haben. Diese 16 Jahre haben laut dem nicaraguanischen Bildungsministerium „die Individualisierung der Lebensstile und einen Verlust der Werte wie Solidarität, Selbstwertschätzung, Respektierung der Menschenrechte,...“ hervorgebracht [“... a las formas de vida individualistas y de pérdida de valores de solidaridad, autoestima, respeto a los derechos humanos, como producto de estos 16 años de gobiernos neo-liberales.”] (MINED 2009: 25). Durch das ehrenamtliche Engagement vieler Menschen seien die „moralischen Reserven eines jungen, arbeitsamen, verarmten Volkes“ [la reserva moral de un pueblo joven, trabajador, empobrecido] (MINED 2009: 25) hervorgelockt worden. Die Alphabetisierung soll zu einem stärkeren Austausch und einer größeren Solidarität

innerhalb der Dörfer geführt haben. Nicht nur Privatpersonen engagierten sich für das Wohl anderer. Es war auch ein steigendes Engagement der lokalen Institutionen wie Kirchen, Bürgermeisterämter, Schulen und Jugendbewegungen, auch über Partei- und Religionszugehörigkeit hinweg, bemerkbar (vgl. MINED 2009: 9). Der *Técnico* Hugo sieht diese durch die Alphabetisierungskampagne gestärkte Solidarität, auch auf internationaler Ebene (vgl. IM6: Hugo/Mariela, 38-42). Sie drückt sich durch die Mitarbeit vieler verschiedener, teilweise internationaler Akteure am Bildungsprojekt aus (vgl. ebd.).

Zählt man auch die Religion zu Kultur, dann ist hier die Bibel als das wichtigste und am weitest verbreitetste Buch in *Tola* anzuführen. Vier Frauen berichten davon, nun da sie das Lesen gelernt haben, regelmäßig die Bibel zu lesen (vgl. I3: Lucia, 22-23; I9: Ana Maria, 23-24; I14: Angela, 10-11; I15: Maria Elena, 31-32). Die Bibel ist in vielen Haushalten, abgesehen von den Arbeitsbüchern des Alphabetisierungskurses, das einzige vorhandene Buch. Eine allgemeine Lesekultur zum Vergnügen oder zur außerschulischen Weiterbildung scheint ganz allgemein in den ländlichen *Comunidades Tolas*, abgesehen vom Bibellesen, nicht verbreitet zu sein. Dies könnte auch mit dem schweren Zugang zu Büchern und den mit dem Kauf von Zeitungen und Büchern verbundenen Kosten zusammenhängen. Dieser finanzielle Aspekt führt inhaltlich zum nächsten Entwicklungsbereich, dem ökonomischen.

Die Alphabetisierungskampagne will durch ihre Tätigkeit auch die **ökonomische Entwicklung** vorantreiben. Auch die UNESCO sieht „**Economic Benefits**“ als Potential der Alphabetisierung.

So kann durch Alphabetisierung das ökonomische Wachstum vorangetrieben werden (vgl. UNESCO 2006: 143f.). Die individuelle Einkommenssituation bzw. die Einkommenssituation einzelner Familien kann durch Alphabetisierung verbessert werden (vgl. ebd.). Die Alphabetisierung soll dazu beitragen den Lebensstandard der direkt oder indirekt begünstigten Bevölkerung zu heben (vgl. ALFA EDA 2009a: 3).

Auch die interviewten NeualphabetInnen sehen einen engen Zusammenhang zwischen Erfolg im wirtschaftlichen Bereich und den Lese- Schreib- und Rechenkenntnissen.

Vor allem Männer erzählen von Jobverlusten, dem Nicht- Bekommen von Jobs, inakzeptablen, untergeschobenen Arbeitsverträgen und von negativen Erfahrungen am Arbeitsplatz, alles auf Grund des Analphabetismus. So berichten sieben Männer von negativen Erlebnissen im ökonomischen Bereich, auf Grund derer sie das Lesen und Schreiben erlernen wollten (vgl. I1: Patricia, José: 78- 79; I2: Jorge, 12-13; I8: Eric, 7-

9; I10: Carlos, 26-29; I11: Isaias, 12-13; I12: Uriel, 1-2; I20: Maynor, 13-16). Insgesamt kam es bei vier InterviewpartnerInnen durch die Alphabetisierung zu gravierenden Veränderungen im Berufsleben. Alle vier Personen haben eine (andere) Arbeit und eine (zusätzliche) finanzielle Einnahmequelle gefunden (vgl. I7: Antonio, 3-5; I16: Leila, 15-19; I17: Santiago, 40-41; I19: Yaosca, 16-17). Die ökonomischen Lebensumstände der anderen InterviewpartnerInnen haben sich ihrer Meinung nach nicht stark verändert. Das Lesen und Schreiben wird von ihnen aber schon als Erleichterung im Berufsleben und im Alltag erlebt. Sie fühlen sich jetzt beispielsweise besser davor geschützt, unter einen inakzeptablen Arbeitsvertrag ihren Daumenabdruck zu setzen, da sie ihn jetzt Lesen können. Frauen, die Probleme beim Ein- und Verkaufen hatten, können diese Aufgaben nun besser bewältigen (vgl. I14: Angela, 6-7; I15: Maria Elena: 20-22; I18: Zamara, 7-9). Auch Personen, die für die eigentliche Ausübung ihrer Arbeit das Lesen und Schreiben nicht benötigen, ziehen ihrer Meinung nach einen Vorteil aus der Alphabetisierung für den wirtschaftlichen Bereich. Sie können nun beispielsweise Bedienungs- und Dosierungsanleitungen lesen, Lohnzettel und Verträge unterschreiben, sich leichter an anderen Orten orientieren und kleine Kredite in Geschäften aufnehmen.

Sechs InterviewpartnerInnen wollten das Lesen, Schreiben aber auch Rechnen lernen, um nicht (mehr) betrogen zu werden (vgl. I7: Antonio, 1-3; I15: Maria Elena, 8-9; I16: Leila, 1-2; I17: Santiago, 1-3; I18: Zamara, 7-9, 12-15; I19: Yaosca, 1-5). So meint Yaosca: „Man lernt um sich zu verteidigen“ [“Uno aprende para defenderse.”] (I19: Yaosca, 4-5). Auch fünf weitere InterviewpartnerInnen sind sich einig, dass es wichtig ist, lesen und schreiben zu können, um nicht so leicht betrogen zu werden (vgl. I3: Lucia, 16-17, 26-27; I10: Carlos, 9-11; I14: Angela, 6-7, I15: Maria Elena, 8-11; I17: Santiago, 1-4). Sich vor Betrug schützen zu können, bedeutet für die InterviewpartnerInnen Preise kontrollieren zu können, zu wissen wieviel Restgeld oder Lohn einem zusteht bzw. wieviel Restgeld man einem Kunden zurückzugeben hat (vgl. ebd.). Es bedeutet auch, sich dagegen absichern zu können, unwissend einen Daumenabdruck unter einen Arbeits-, Verkaufs- oder sonstigen Vertrag zu inakzeptablen Bedingungen zu setzen (vgl. ebd.).

In Nicaragua sind die *Remmitances*, also die finanziellen Rückflüsse der im Ausland arbeitenden NicaraguanerInnen an ihre daheimgebliebenen Familienmitglieder, ein wichtiger wirtschaftlicher Faktor. Ihre Lese- und Schreibkenntnisse erleichtern der Interviewpartnerin Leila diese finanzielle Transaktion. Um das Geld ihrer in Costa Rica

lebenden Kinder in Empfang zu nehmen, muss sie unterschreiben (vgl. I16: Leila, 23-24).

Ein Potential der Alphabetisierung, das bereichsübergreifend ist und das durch die Alphabetisierungskampagne in *Tola* anscheinend stark entfaltet werden konnte, ist die Erleichterung der **Alltagsbewältigung**. Die alltäglichen Aufgaben wie die Orientierung in der Stadt oder in einer Institution, das Einkaufen und Verkaufen von Lebensmitteln, das Finden des richtigen Buses und des gewünschten Geschäftes, das Kommunizieren mit Familienmitgliedern die außerhalb des Dorfes leben, das Kochen nach Rezepten, das Kommunizieren mit den Lehrern der Schule, die Teilnahme an Elternversammlungen, der Besuch eines Arztes, das Eintragen in Anwesenheitslisten, die Bedienung elektronischer Geräte, das Erinnern an Termine, das Unterschreiben von Formularen, die Verwendung neuer Produkte, etc. werden alle durch die neu erworbenen Lese- und Schreibkenntnisse erleichtert (I1: Patricia, José, 17-18, 73-75; I2: Jorge, 26-27; I4: Lenis, 12-13; I5: Nelson, 7-9; I6: Maria José, 4-5, 18-19; I9: Ana Maria, 23-24; I14: Angela, 10-11; I15: Maria Elena, 28-29; I16: Leila, 6-9 I18: Zamara, 29-35; I20: Maynor, 28).

Das alles sind kleine, von Außen kaum sichtbare Veränderungen, die die Alphabetisierung für die NeualphabetInnen gebracht hat. Sie haben aber eine große Bedeutung für die Betroffenen, die auch zu einem besseren allgemeinen Wohlbefinden führt, weil sich die NeualphabetInnen durch diese Alltagserleichterungen freier, selbstständiger und (selbst-) sicherer fühlen (vgl. I1: Patricia, José, 74-75; I2: Jorge, 2-3; I3: Lucia, 19-21; I5: Nelson, 8-9; I6: Maria José, 18-19; I7: Antonio, 12-13; I15: Maria Elena, 36-38; I16: Leila, 15-19). So führen die Konsequenzen der Alltagserleichterung zu den *Human Benefits*, wodurch sich der Kreis wieder schließt.

6. RESÜMEE

In dieser Diplomarbeit wurden mögliche Antworten auf drei Frageblöcke gesucht, die hier abschließend zusammengefasst werden.

Eingangs galt das Forschungsinteresse der Alphabetisierungskampagne in Nicaragua:

Warum, von wem und mit welcher Zielsetzung wurde die nationale nicaraguanische Alphabetisierungskampagne 2007-2009 von ins Leben gerufen?

Der nicaraguanische Präsident und früherer Revolutionsführer Daniel Ortega setzte sich bei seinem Amtsantritt 2007 das Ziel, Nicaragua bis zum 19. Juli 2009 frei von Analphabetismus erklären zu können. Um dies zu erreichen, wurde im Auftrag Ortegas vom neuen Bildungsministerium neben einer Schulbildungsreform eine nationale Alphabetisierungskampagne, die Kampagne *Campaña Nacional de Alfabetización “De Martí a Fidel”*. ¡Yo, sí puedo! organisiert.

Durch diese Erwachsenenalphabetisierungskampagne knüpfte Ortega im Bereich Grundbildung an die Politik der sandinistischen Revolution der 1980er Jahren an und konnte sich zumindest rhetorisch in diesem Bereich wieder als Kämpfer für die armen und benachteiligten Bevölkerungssegmente Nicaraguas positionieren. Auch von den potentiellen KursteilnehmerInnen wurde die Kampagne als persönliches, politisches Projekt Ortegas wahrgenommen (vgl. IM1: Felix, 29-31; IM7: Laura, 10-13; IM9: Idalina, 44-45; MINED 2009: 24). Diese beabsichtigte, politische Symbolträchtigkeit zeigt sich auch in der Auswahl des 19. Julis 2009 als Tag, bis zu dem Nicaraguas Analphabetenrate unter 5% sinken sollte. Der 19. Juli 2009 ist der 30 jährige Jahrestag des Sieges der sandinistischen Revolution über die Diktatur der Familie Somoza. Diese Politisierung der Kampagne hatte aber nachteilige Auswirkungen auf die Teilnahmemotivation derjenigen AnalphabetInnen, die sich selbst nicht dem politischen Lager Ortegas und seiner Partei der *Frente Sandinista de la Liberación Nacional (FSLN)* zugehörig fühlen (vgl. MINED 2009: 24). In seiner offiziellen Rhetorik positioniert sich Ortega mit der Partei *FSLN* auch heute noch links, was ihm auch bei der Alphabetisierungskampagne eine Starke Unterstützung von Kuba und Venezuela einbrachte (vgl. MINED 2009: 10). So gilt die kubanische Videolehrmethode *Yo, sí puedo* als die offizielle Unterrichtsmethode der Kampagne, obwohl auf Grund technischer Probleme oft auf andere, noch unter der nicht- sandinistischen, nicaraguanischen Vorgängerregierung entwickelten Unterrichtsmaterialien zurückgegriffen wurde.

Zwischen der politischen Abwahl der *Sandinisten* und der neuerlichen Präsidentschaft Daniel Ortigas und der *FSLN* 2007 liegen 16 Jahre neoliberale Regierung, der die *FSLN* auch die Schuld am angeblichen Werteverfall, wie einer „Individualisierung der Lebensstile und einen Verlust der Werte wie Solidarität, Selbstwertschätzung, Respektierung der Menschenrechte,...“ [“... a las formas de vida individualistas y de pérdida de valores de solidaridad, autoestima, respeto a los derechos humanos, como producto de estos 16 años de gobiernos neo-liberales.”] (MINED 2009: 25), gibt. So will die sandinistische politische Führung durch die Alphabetisierungskampagne nicht nur den AnalphabetInnen das Lesen und Schreiben vermitteln. Ein Ziel ist es, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene durch das meist unbezahlte Engagement vieler NicaraguanerInnen die „moralischen Reserven eines jungen, arbeitsamen, verarmten Volkes“ [la reserva moral de un pueblo joven, trabajador, empobrecido] (MINED 2009: 25) hervorzulocken und Werte wie Solidarität und Einsatz für die Dorfgemeinschaft wieder aktuell zu machen.

Das Ziel, fast allen NicaraguanerInnen das Lesen und Schreiben beizubringen, wird von den Verantwortlichen der Alphabetisierungskampagne nach offiziellen Angaben deshalb für so wichtig gehalten, damit allen

“lebenslanges weiteres Lernen möglich ist und sie sich als aktive BürgerInnen im persönlichen, kulturellen, „umweltlichen“, ökonomischen, produktiven, sozialen und politischen Leben integrieren und zur eigenen nachhaltigen Entwicklung der Arbeit im Land beitragen.”⁹ (<http://www.cnanicaragua.org.ni/>).

So scheint eine Integration der Menschen in das vorherrschende System beabsichtigt zu sein. Sie sollen durch die Alphabetisierung zwar befähigt werden, eine aktive Rolle als BürgerInnen zu übernehmen und ihre Lebenswelt im Rahmen dieses vorherrschenden Systems selbst mitzugestalten. Eine Hinterfragung des vorherrschenden Systems inklusive seiner Machtverhältnisse, wie es im Sinne Freires wäre, scheint aber nicht wirklich erwünscht zu sein. In diese Richtung weist auch die Politik der *FSLN* in anderen Bereichen wie dem Verbot einer oppositionellen Partei, der sehr stark hierarchischen Parteistruktur der *FSLN*, die Schwächung der NGOs, die Beschneidung der Frauenrechte wie dem Verbot der therapeutischen Abtreibung und die Ausweisung kritischer Stimmen wie Ernesto Cardenal. Die nationale Alphabetisierungskampagne ist Teil der zweiseitigen Politik Ortigas, der einerseits versucht den Erwartungen der RevolutionsanhängerInnen annähernd gerecht zu werden und andererseits Pakte mit den ehemaligen Erzfeinden und dem Großkapital schließt. Wie ernst Ortega das Anliegen

⁹ [“Formar a las personas, jóvenes y adultas, con las competencias esenciales de todo aprendizaje que les permita seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, insertarse como ciudadano activo en su vida personal, cultural, ambiental, económica, productiva, social y política para contribuir a su propio desarrollo sostenible laboral del país.”] <http://www.cnanicaragua.org.ni/> [5.5.2009].

der nachhaltigen Grundbildung für die breite Bevölkerung wirklich nimmt, wird sich wohl in den nächsten Jahren daran zeigen, in welcher Qualität die weiterführenden Erwachsenenbildungskurse angeboten werden und wie tiefgreifend die Schulreform sein wird.

Wie arbeitet die nationale nicaraguanische Alphabetisierungskampagne 2007-2009 und wie ist sie in die nicaraguanische Gesellschaft eingebettet?

Die nicaraguanische Alphabetisierungskampagne zählt zu den Massenalphabetisierungskampagnen, die im *Literacy Report* der UNESCO als typisch für sozialistische Regierungen beschrieben werden. Die Regierung Ortegas ist zwar keine sozialistische Regierung, doch sie selbst zählt sich zur lateinamerikanischen Linken und die Alphabetisierungskampagne arbeitet mit der Unterstützung Kubas und Venezuelas. Da die Alphabetisierungskurse drei Monate dauern und die Kampagne eine begrenzte Laufzeit von zweieinhalb Jahren hat, kann man die Kampagne zu den *Short term* Kampagnen zählen. Dass jedoch nur die reine Alphabetisierungskampagne auf zweieinhalb Jahre beschränkt ist und ein aufbauendes weiterführendes Grundbildungsprogramm für Erwachsene angeboten wird, spricht wiederum dafür die Bildungskampagne insgesamt zu den nachhaltigen *Long-term* Kampagnen zu zählen. An die Alphabetisierungskurse schließen nicht nur ein weiterführendes Erwachsenenbildungsprogramm und Berufsbefähigungskurse an. Auch die anschließende Integration in das offizielle Bildungssystem ist möglich.

Die nicaraguanische Alphabetisierungskampagne ist im Bildungsministerium angesiedelt, hierarchisch strukturiert und wurde im Laufe der zwei Jahre mehrmals umstrukturiert. Die eigentliche Zielgruppe der Alphabetisierungskampagne sind die 15- bis 65 Jährigen, doch nahmen an den Alphabetisierungskursen auch viele unter 15-Jährige und einige ältere Personen teil (vgl. MINED 2009: 19). Die Alphabetisierungskampagne richtet sich nicht nur an die AnalphabetInnen sondern an die ganze Bevölkerung, da die Unterstützung aller gebraucht wird und eine solidarische Entwicklung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene erreicht werden soll.

So greifen die technischen AlphabetisierungsmitarbeiterInnen bei der Organisation der Kurse und der Anwerbung der potentiellen AlphabetisierungskursteilnehmerInnen auf die lokalen dörflichen Strukturen, Institutionen und zentrale Personen wie Pfarrer, „Gemeindeführer“, Schuldirektoren und Lehrer, GenossenschaftsvertreterInnen und JugendgruppenleiterInnen zurück. Im Rahmen der Alphabetisierungskampagne der 1980er Jahre fand ein starker Austausch zwischen Stadt und Land statt, da die AlphabetisierungslehrerInnen vor allem Städter waren, die für die Zeit der Kampagne

mit den bäuerlichen Familien am Land lebten und arbeiteten. Bei der Alphabetisierungskampagne 2007-2009 ist das Engagement lokal begrenzter. Dadurch, dass es sich diesmal vor allem um Arbeit für die Menschen in der eigenen Dorfgemeinschaft handelte, machte sich laut dem Abschlussbericht des Bildungsministeriums, auch immer wieder Engagement über die Partei- und Religionszugehörigkeit hinweg bemerkbar (vgl. MINED 2009: 9). Im Gegensatz zu den 1980er Jahren findet man heute in jedem Dorf zumindest ein paar SchülerInnen der Sekundarschule oder Erwachsene, die lesen und schreiben können. Auf Grund dieser Tatsache und dank der eingesetzten Lehrmethoden ist es heute nicht mehr notwendig Personen aufs Land oder in andere Regionen zu schicken, um dort zu alphabetisieren. Die offizielle kubanische Videolehrmethode *Yo, sí puedo* ist als Telenovela („Seifenoper“) aufgebaut. Die Protagonisten der *Videotelenovela* sind eine Alphabetisierungslehrerin und ihre Klasse. Die KursteilnehmerInnen diskutieren und üben die jeweils am Beginn der Stunde gesehenen Inhalte der Videos. Diese Methode hat den Vorteil, dass die AlphabetisierungslehrerInnen keine besondere Qualifikation brauchen um das Lesen und Schreiben zu vermitteln, da das gesamte Stundenbild über das Video vorgegeben wird. Dies ermöglichte den Einsatz vieler SchülerInnen als unbezahlte AlphabetisierungslehrerInnen. Die AlphabetisierungslehrerInnen, die sog. *Facilitadr@s* unterrichten in ihrem eigenen Dorf, oft sogar in ihrem eigenen Haus die eigene Familie und NachbarInnen. Den größten Teil der Arbeit, vor allem der unbezahlten Arbeit in der Kampagne leisten die Jugendlichen, allen voran die Mädchen (vgl. ALFA EDA 2009b: 6). Durch dieses ehrenamtliche Engagement und die technische und finanzielle Unterstützung Kubas, Venezuelas und Spaniens konnte der große Aufwand einer Massenalphabetisierung im wirtschaftlich armen Land Nicaragua bewältigt werden. Die technischen AlphabetisierungsmitarbeiterInnen hatten während der Kampagne allerdings mit logistischen Schwierigkeiten zu kämpfen. Viele abgelegene *Comunidades* sind vor allem in der Regenzeit schwer zu erreichen. Da die technischen AlphabetisierungsmitarbeiterInnen trotz weniger Transportmittel und schlechten Straßenverhältnissen regelmäßig sowohl in den ländlichen *Comunidades* als auch in den Institutionen und Organisationen der urbanen Zentren verkehren, stellen sie einen wichtigen Kommunikationskanal dar. Sowohl die verschiedenen Institutionen und Organisationen als auch die AlphabetisierungslehrerInnen und die betreuten KursteilnehmerInnen profitieren davon. Sei es für die Erledigung wichtiger Botendienste oder dem Besorgen von Medizin etc. aus der Stadt oder einfach um Neuigkeiten und Klatsch und Tratsch aus den anderen *Comunidades* und der Stadt zu

erfahren. Der technische Alphabetisierungsmitarbeiter Hugo drückt es so aus: „Du bist eine Brücke, nicht nur ein Alphabetisierungsmitarbeiter“ [„Tu eres un puente no solamente un alfabetizador”] (IM6: Hugo/ Mariela, 35).

Nachdem die allgemeinen Fragen zur Alphabetisierungskampagne erörtert wurden, galt die Aufmerksamkeit der Frage welche Bedeutung die über die Alphabetisierungskampagne vermittelten Lese- und Schreibkenntnisse für die NeualphabetInnen in den ländlichen *Comunidades* von Tola haben. Oder konkreter formuliert:

Welche Rolle spielen aus Sicht der in den Dörfern Tolas lebenden NeualphabetInnen, Lese- und Schreibkenntnisse für ihr tägliches Leben und ihre soziale, persönliche, ökonomische und politische Situation?

In der Kindheit hatten Lese- und Schreibkenntnisse für die InterviewpartnerInnen einen unterschiedlich hohen Stellenwert. Für die älteren InterviewpartnerInnen, die in Zeiten und Orten aufwuchsen, in denen es keine Schulen am Land gab, war es ganz normal nicht lesen und schreiben zu können (vgl. I16: Leila, 13-15; I17: Santiago, 13-18). Daher spielte das Lesen und Schreiben wohl auch keine relevante Rolle in ihrer Kindheit. Später, als die ersten Schulen gebaut wurden und die vergleichsweise reichen Leute ihre Kinder in die Schule schickten, wurde das Lesen und Schreiben mit Wohlstand assoziiert (vgl. ebd.). Die Eltern jüngerer InterviewpartnerInnen oder solcher die in *Comunidades* aufwuchsen, in denen es bereits Schulen gab, hielten Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse anscheinend für wichtig, weshalb sie ihre Kinder zumindest einige Jahre in die Schule schickten. Doch vier InterviewpartnerInnen erzählen, dass sie als Kind kein Interesse am Lernen hatten, weshalb sie trotz Schulbesuchs das Lesen und Schreiben nicht erlernten. Wie keine andere Personengruppe ärgern sich diese Leute im Jugend- und Erwachsenenalter über sich selbst, wenn ihnen aufgrund negativer Erlebnisse das Lesen und Schreiben doch wichtig erscheint (vgl. I2: Jorge, 5-9, 24-25; I3: Lucia 9-11; I7: Antonio, 5-7). Viele InterviewpartnerInnen mussten die Schule vorzeitig verlassen, um durch Arbeit die Familie zu unterstützen. Die Kinder, die während dieser Schuljahre das Lesen, Schreiben und Rechnen erlernten, verlernten es später wieder (vgl. I10: Carlos, 2-3; I13: Luisa 9-10). Dies deutet auf wenige Anwendungsmomente hin. Die sechs InterviewpartnerInnen, die nie eine Schule besuchten und die Personen, die die Schule vorzeitig abbrechen mussten oder aufgrund von Arbeit nur unregelmäßig besuchen konnten, sehen die Ursache dafür in den ärmlichen und kinderreichen Verhältnissen, in denen sie aufgewachsen sind. Nur eine der 21 InterviewpartnerInnen äußert auch Kritik

am Schulsystem und gibt der mangelhaften Qualität ihrer früher besuchten Schule die Schuld daran, dass sie keinen richtigen Beruf erlernen konnte (vgl. I14: Angela, 3-7). Sie schreibt der Bildung eine wichtige Rolle für das Ausüben einer gut bezahlten Tätigkeit zu (vgl. ebd.). Im Jugendalter gewannen Lese- und Schreibkenntnisse für einige InterviewpartnerInnen an Bedeutung, da sie gerne beispielsweise per Brief mit potentiellen PartnerInnen kommunizieren wollten, weshalb die fehlenden Kenntnisse von ihnen als Defizit erlebt wurden (vgl. I16: Leila, 11-13; I6: Maria José, 10-11; I1 Patricia, José, 72-73; I20: Maynor, 24-25). Im Erwachsenenalter führte die vermehrte Konfrontation mit verschriftlichter Sprache und besser gebildeten Personen zu einer Reihe negativer Erlebnisse im persönlichen, ökonomischen und sozialen Bereich. Die InterviewpartnerInnen nahmen sich selbst als AnalphabetInnen wahr, was zu Schamgefühl, Unsicherheit und Nervosität in Gegenwart besser gebildeter Personen führte. So schildert eine Interviewpartnerin, dass ihre fehlenden Lese- und Schreibkenntnisse dazu geführt haben, dass sie sich minderwertig gefühlt habe - Maria José fühlte sich schlecht eine, wie sie es nennt, unwissende, dumme Eselin zu sein (vgl. I6: Maria José, 10-11). Nicht lesen, schreiben und rechnen zu können, vergleichen manche InterviewpartnerInnen wie es in der Hymne der Alphabetisierungskampagne gemacht wird, mit Blindheit die dazu führt, dass man die Kontrolle aus der Hand gibt (vgl. I2: Jorge, 4-5; I6: Maria José, 10-11; I12: Uriel 18-20; I15: Maria Elena, 14-16). Die Anwesenheit alphabetisierter Personen stellte jedoch nicht immer einen Unsicherheitsfaktor dar. Gerade besser gebildete Personen aus dem Familien-, Freundes- oder Nachbarschaftskreis halfen den AnalphabetInnen Aufgaben bezüglich verschriftlichter Sprache zu lösen.

Die unerfreulichen Erlebnisse erhöhten die Motivation der AnalphabetInnen an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen. Vor allem Männer gaben ihren fehlenden Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen die Schuld daran, nur schwer gute Arbeiten unter akzeptablen Arbeitsbedingungen zu bekommen. Folglich erhofften sie sich durch die Teilnahme an Alphabetisierungskursen bessere Jobaussichten. Allerdings ergriffen sie nicht von selbst die Initiative an einem Kurs teilzunehmen, sondern wurden von technischen AlphabetisierungskursmitarbeiterInnen, die mehr oder weniger viel Überzeugungsarbeit leisten mussten, besucht und angeworben.

Die InterviewpartnerInnen wollten das Schreiben in erster Linie erlernen, um unterschreiben zu können und das Lesen, um lesen zu können, was sie unterschreiben (vgl. I3: Lucia, 16-17; I5: Nelson, 5-7, 19-20; I8: Eric, 21-24; I18: Zamara, 18-19; I19: Yaosca, 3-5). Das Rechnen halten sie genauso wie das Lesen für wichtig, um nicht

betrogen zu werden. So wollten sechs InterviewpartnerInnen lesen, schreiben aber auch rechnen lernen, um nicht (mehr) betrogen zu werden (vgl. I7: Antonio, 1-3; I15: Maria Elena, 8-9; I16: Leila, 1-2; I17: Santiago, 1-3; I18: Zamara, 7-9, 12-15; I19: Yaosca, 1-5). So meint Yaosca: „Man lernt um sich zu verteidigen“ [“Uno aprende para defenderse.”] (I19: Yaosca, 4-5). Fünf andere InterviewpartnerInnen nennen zwar diese „Verteidigungsfunktion“ nicht als primären Grund, weshalb sie am Alphabetisierungskurs teilnehmen wollten. Sie sind sich aber einig, dass Lese- und Schreibkenntnisse eine wichtige Rolle spielen, um nicht so leicht betrogen zu werden (vgl. I3: Lucia, 16-17, 26-27; I10: Carlos, 9-11; I14: Angela, 6-7, I15: Maria Elena, 8-11; I17: Santiago, 1-4). Vor allem für die von den Männern erwähnten Arbeiten spielen die Lese- und Schreibkenntnisse nicht immer eine große Rolle für die eigentliche Ausführung der Tätigkeiten. Sie sind jedoch indirekt notwendig für das Unterschreiben von Lohnzettel und Arbeitsverträgen und für den Kauf von Arbeitsgeräten oder der Aufnahme von Krediten für Investitionen. Generell halten die InterviewpartnerInnen die Lese- und Schreibkenntnisse für Frauen und Männer für gleich wichtig. Nur zwei Frauen denken, lesen und schreiben zu können, sei wichtiger für Frauen als für Männer. Maria Elena hält Frauen für stärker gefährdet, Opfer eines Betrugs zu werden oder ins Ausland verschleppt zu werden. Gegen beides könne man sich ihrer Meinung nach besser wehren, wenn man lesen und schreiben kann (vgl. I15: Maria Elena, 22-28). Yaosca hält es für das Berufsleben der Frauen wichtiger Lesen und Schreiben zu können als für das Berufsleben der Männer, da sich diese Großteils der Arbeit in der Landwirtschaft widmen, wo Lese und Schreibkenntnisse Yaoscas Urteil nach nicht so wichtig sind (vgl. I19: Yaosca, 20-27). In den ländlichen *Comunidades Tolas*, müssen Frauen, die eine bezahlte Arbeit ausüben wollen, meist mobiler sein als Männer und für die Ausübung der Arbeit zumindest Basiskenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen haben. Die InterviewpartnerInnen berichten davon, dass Lese- und Schreibkenntnisse die Orientierung und die Mobilität stark erleichtern (vgl. I1: Patricia, José, 74-75; I2: Jorge, 2-3; I3: Lucia, 19-21; I5: Nelson, 8-9; I6: Maria José, 18-19; I7: Antonio, 12-13; I15: Maria Elena, 36-38; I16: Leila, 15-19), was die Chancen für Frauen auf einen regulär bezahlten Job erhöht. Zusätzlich kristallisiert sich heraus, dass den Frauen Lese- und Schreibkenntnisse für das Finden einer Arbeit direkt am Land in ihren Dörfern wenig nutzt. Die interviewten Frauen, die nach der Absolvierung des Alphabetisierungskurses einen Job bekommen haben, bei dem sie lesen und schreiben müssen, arbeiten alle außerhalb ihrer *Comunidad*, meist in der Stadt oder in Tourismusanlagen am Strand.

Während ein Teil der InterviewpartnerInnen sich über den Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen ganz konkrete Veränderungen erhoffte, hatte der andere Teil nur wenige vage Erwartungen in die Alphabetisierung. Stellt man die Teilnahmemotivation mit den empfundenen eingetretenen Veränderungen gegenüber, so scheint, dass je konkreter die erhofften Veränderungen waren, desto eher sich diese auch realisiert haben. InterviewpartnerInnen, die nur vage Vorstellungen davon hatten, was sich für sie ändern könnte, empfinden großteils nur vage Veränderungen. Doch selbst die InterviewpartnerInnen, die nicht sagen würden, dass das Lesen und Schreiben ihr Leben verändert hat, berichten von Momenten, in denen diese neuen Kenntnisse ihren Alltag erleichtern. Die Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse spielen für die InterviewpartnerInnen eine große Rolle bei der Bewältigung der alltäglichen Aufgaben, wie der Orientierung in der Stadt oder in einer Institution, dem Einkaufen und Verkaufen von Lebensmitteln, dem Finden des richtigen Busses und des gewünschten Geschäftes, dem Kommunizieren mit Familienmitgliedern, die außerhalb des Dorfes leben, dem Kochen nach Rezepten, dem Kommunizieren mit den Lehrern der Schule, der Teilnahme an Elternversammlungen, dem Besuch eines Arztes, dem Eintragen in Anwesenheitslisten, der Bedienung elektronischer Geräte, dem Erinnern an Termine, dem Unterschreiben von Formularen und der Verwendung neuer Produkte (I1: Patricia, José, 17-18, 73-75; I2: Jorge, 26-27; I4: Lenis, 12-13; I5: Nelson, 7-9; I6: Maria José, 4-5, 18-19; I9: Ana Maria, 23-24; I14: Angela, 10-11; I15: Maria Elena, 28-29; I16: Leila, 6-9 I18: Zamara, 29-35; I20: Maynor, 28). Die Alphabetisierung hat auch nach Meinung der InterviewpartnerInnen nur in wenigen Fällen große von Außen sicht- und messbare Veränderungen mit sich gebracht. Doch die ganzen aufgezählten, kleinen Verbesserungen haben eine große Bedeutung für die Betroffenen, die auch zu einem besseren allgemeinen Wohlbefinden führen, weil sich die NeualphabetInnen durch diese Alltagserleichterungen freier, selbstständiger und (selbst-) sicherer fühlen (vgl. I1: Patricia, José, 74-75; I2: Jorge, 2-3; I3: Lucia, 19-21; I5: Nelson, 8-9; I6: Maria José, 18-19; I7: Antonio, 12-13; I15: Maria Elena, 36-38; I16: Leila, 15-19). Alleine das Wissen darum, nun lesen und schreiben zu können, gibt den NeualphabetInnen ein Gefühl der Sicherheit, auch der Selbstsicherheit. Lesen und schreiben zu können, bedeutet für sie auch nicht mehr allen blind vertrauen zu müssen, sondern selbst kontrollieren zu können und Privatangelegenheit diskret lösen zu können. Ob die erworbenen Basiskenntnisse des Lesens allerdings wirklich ausreichen, um komplexe Vertragstexte zu kontrollieren und zu verstehen, ist anzuzweifeln. Vier InterviewpartnerInnen fassen die von ihnen erlebten Veränderungen mit dem Satz, der

sich nicht weiter erklären oder nachprüfen lässt, zusammen: „Jetzt fühle ich mich glücklicher“ [Ahora me siento más alegre“] (I2: Jorge, 17-18; I9: Ana Maria, 11-12; I16: Leila, 35-36; I20: Maynor, 18-19).

Abschließend wurden in dieser Arbeit die Erfahrungen der NeualphabetInnen und der Kampagne, mit den von der UNESCO im *Literacy Report* von 2006 behaupteten Potentialen der Alphabetisierung gegenübergestellt. Dadurch konnte die Frage andiskutiert werden, *inwieweit die Relevanzzuschreibungen, Erfahrungen und realisierten Ziele der NeualphabetInnen und der Alphabetisierungskampagne mit den von der UNESCO, als wichtige Akteurin in der internationalen Literacy Community, behaupteten Alphabetisierungspotentiale übereinstimmen.*

Die von der UNESO behaupteten Potentiale stimmen stark mit den Zielen der nicaraguanischen Alphabetisierungskampagne überein. Diese drücken sich auch in der inhaltlichen Gestaltung der Unterrichtsmaterialien aus. Die NeualphabetInnen sehen wie die UNESCO und die Kampagne einen engen Zusammenhang von wirtschaftlichem Erfolg und Lese- Schreib- und Rechenkenntnissen. Die von den *Literacy Akteuren* attestierte Wichtigkeit des Lesens und Schreibens für die politische und kulturelle Entwicklung, sowie für die Gleichberechtigung der Geschlechter wird von den NeualphabetInnen nicht erwähnt. Die NeualphabetInnen sehen im Lesen, Schreiben und Rechnen vor allem großes Potential für die Erleichterung der Alltagsbewältigung und für mehr Schutz vor Betrug. Verbesserungen spüren die NeualphabetInnen durch die Alphabetisierung, wie von der UNESCO erhofft, auch im persönlichen Wohlbefinden.

Für weitere Forschungsvorhaben wäre es interessant einzelne behauptete Potentiale wie erhöhte politische Partizipation oder Emanzipation gezielt herauszugreifen und tiefergehend zu untersuchen und über deren Realisierung oder über die Gründe der nichterfolgten Realisierung zu reflektieren.

Im Laufe des Forschungsprozesses wurden verschiedene, zusätzliche Thesen beispielsweise über den Zusammenhang von negativen Erlebnissen und Kursteilnahmemotivation aufgestellt. Um diese weiter zu elaborieren, wäre es besonders aufschlussreich, in einem weiteren Forschungsschritt auch Interviews mit AnalphabetInnen zu führen, die an keinem Kurs teilnehmen wollten. Allerdings ist anzunehmen, dass sich der Zugang zu dieser Personengruppe als sehr schwer erweisen würde.

QUELLENVERZEICHNIS

LITERATURVERZEICHNIS

ALFA EDA (2009a): Programa de Alfabetización y Educación de Jovenes y Adultos ALFA EDA Tola. Campaña Nacional de Alfabetización. De Martí a Fidel. Protocolo del Declaratorio de Tola. Tola, Rivas

ALFA EDA (2009b): Programa de Alfabetización y Educación de Jovenes y Adultos ALFA EDA Tola. Informe Ejecutivo del Protocolo del Declaratorio. Municipio de Tola. Tola, Rivas

Arrien, Juan (2005): La alfabetización en Nicaragua. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145937s.pdf> [10.1.2010]

Arrien, Juan (2009): La UNESCO no avala. In: La Prensa, 13.9.2009. <http://archivo.laprensa.com.ni/movil/juan-bautista-arrien-%E2%80%99Cla-unesco-no-avala%E2%80%9D-9610.html> [10.12.2009]

Bail, Raphaele (2007): Nicaragua exports its poor. In: Le Monde Diplomatique. Onlineausgabe vom 12.1.2007. <http://mondediplo.com/2007/01/12nicaragua> [5.2.2010]

Böhm, Andreas (2000): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/ Steinke, Ines u.a. [Hg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 475- 484

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Verlag. 4. überarbeitete Auflage

Castillo Bermúdez, Jeniffer (2010): Nicaragua con bajo ecceso a educación secundaria. In: La Prensa, 14.3.2010 <http://www.laprensa.com.ni/2010/03/14/economia/19086> [16.3.2010]

Campaña nacional de alfabetización- de Martí a Fidel <http://www.cnanicaragua.org.ni/Campana-Nacional-de-Alfabetizacion.html> [19.7.2009]

Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer (2001): Violencia contra la mujer en Nicaragua. Implantación en Nicaragua de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Nicaragua: Imprenta Abrax. <http://www.omct.org/pdf/VAW/NicaraguaSPA2001.pdf> [4.2.2010]

Cupples, Julie (2005): Love and money in an age of neoliberalism: Gender, work and single motherhood in post-revolutionary Nicaragua. In: Environment and Planning, Vol. 37, S. 305-322.

Diaz Relys, Leonela (2001): Información sobre el método de alfabetización Yo, sí puedo. Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe

Dietrich, Wolfgang (1988): Nicaragua. Entstehung, Charakter und Hoffnung eines neuen Weges. Heidelberg: Heidelberger Verlagsanstalt. 3. überarbeitete Auflage

Deutsche UNESCO Kommission [Hg.] (2006): Weltbericht Bildung für Alle. Kurzfassung. Alphabetisierung weltweit. Bonn
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270ger.pdf> [10.1. 2010]

Fagerlind, Ingemar/Saha, Lawrence (1983): Education and National Development. A comparative perspective. Oxford: Pergamon Press

Flick, Uwe/Kardoff, Ernst/Steineke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Steinke, Ines u.a. [Hg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 13- 29

Freire, Paulo/Macedo, Donaldo (1987): Literacy. Reading the word and the world. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers

Freire, Paulo (1992): Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Godoy Mejía, Carlos (1980): Himno de la cruzada nacional de alfabetización. <http://www.sandinovive.org/cna/CNA-himno.htm#ga> [10.1.2010]

Guevara, Maryóit (2009): Sueldo de maestros más bajo que salario promedio. In: La Prensa. Managua. 27.3. 2009
<http://archivo.laprensa.com.ni/archivo/2009/marzo/27/noticias/nacionales/319202.shtml> [11.11.2009]

Gurdián, Nydia Verónica/Navarro, Elizabeth [2005]: Educación de jóvenes y adultos en Nicaragua. In: Singh, Madhu/Castro, Mussot [Hrsg.] (2007): Alfabetización, Conocimiento y Desarrollo. Diálogo Sur – Sur sobre Políticas Públicas en Materia de Educación de Calidad para jóvenes y Adultos. Ciudad de México: UNESCO publishing

Hammersley, Martin/Atkinson, Paul (2007): Ethnography. Principles in Praxis. London, Rotledge. 3. Auflage

Hanemann, Ulrike (2001a): Educación popular im sandinistischen Nicaragua: Erfahrungen mit der Bildungsreform im Grundbildungsbereich von 1979 bis 1990. Teil 1. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Hanemann, Ulrike (2001b): Educación popular im sandinistischen Nicaragua: Erfahrungen mit der Bildungsreform im Grundbildungsbereich von 1979 bis 1990. Teil 2. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Hanemann, Ulrike (2005): Literacy in conflict situations. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. Hamburg
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146003e.pdf> [18.1.2010]

Hinzen, Heribert (1985): Alphabetisierung und Fortschritt. Skizzen, Materialien, Meinungen und Dokumente. In: Wulf, Christoph [Hrsg.]: Im Schatten des Fortschritts. Saarbrücken: Breitenbach. S.143-159

Kelle, Udo (2000): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, Uwe/Steinke, Ines u.a.[Hg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 485- 502

Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2. überarbeitete Auflage

MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2005a). Dirección de Educación para Jóvenes y Adultos. Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua. Guía Metodológica para el facilitador del Primer Nivel de Educación Básica de Adultos. Del Primer al cuarto cuaderno. Managua: La Prensa

MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2005b): Cuaderno de Trabajo N°.1. Primer Nivel. Nosotras y Nosotros. Managua: La Prensa

MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2005c): Cuaderno de Trabajo N°.2. Primer Nivel. Nuestras Necesidades. Managua: La Prensa

MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2005d): Cuaderno de Trabajo N°.3. Primer Nivel. Educación y Trabajo. Managua: La Prensa

MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2005e): Cuaderno de Trabajo N°.4. Primer Nivel. Somos iguales en dignidad. Managua: La Prensa

MINED Ministerio de Educación (2009): Informe Final. Campaña Nacional de Alfabetización. “De Martí a Fidel”. Programa Estratégico del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional: “Un programa del Pueblo”. Managua www.ceducar.info/CEDUCAR/images/pdfs/Informe%20Final%20CNA.pdf [28.10.2009]

MINREX Ministerio de relaciones exteriores de Cuba (2007): Cuba con el mundo. Medio millón de personas se alfabetizan con método cubano. <http://www.cubaminrex.cu/english/cooperation/Cuba%20cooperation.htm> [12.3.2009]

Nohlen, Dieter [Hg.] (2002): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Hamburg: Rowohlt Verlag.

OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009): Nicaragua. Según el MINED el índice de analfabetismo bajo del 5% <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5145> [10.2.2010]

Papen, Uta (2005): Literacy and development: what works for whom? Or how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries? In: International Journal of Educational Development. 2005: 25, S. 5-17

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenburg Verlag

Rauch, Jana (2009): Migration in Costa Rica. Konrad Adenauer Stiftung. Auslandsbüro Costa Rica.
http://www.kas.de/proj/home/pub/53/1/dokument_id-16725/index.html [20.12.2009]

Richmond, Mark/Robinson, Clinton/Sachs- Israel, Margarete (2008): The global literacy challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003 – 2012. Paris: UNESCO Publishing
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>

Romero, Elizabeth (2010): Percepción negativa sobre acceso a educación. In: La Prensa. 26.2.2010
<http://www.laprensa.com.ni/2010/02/26/nacionales/17422> [16.3. 2010]

Rubin, Herbert/Rubin, Irene (1995): Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data. Londong: Sage

Statistik Austria (2008): Demographisches Jahrbuch 2007. Wien: Verlag Österreich

Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Tijerino Pérez, Fulvio (2008): La Educación de calidad debe ser prioridad antes que la cobertura. In: El nuevo diario. 9.7.2008
<http://www.elnuevodiario.com.ni/blog/articulo/158> [16.3.2010]

Torres, Rosa Maria (2004): Lifelong learning in the South. Critical issues and opportunities for adult education. Stockholm: SIDA

UNDP (2009): Human Development Report 2009. Country Fact Sheets. Nicaragua.
http://hdrstats.undp.org/en/countries/country_fact_sheets/cty_fs_NIC.html [2.2.2010]

UNESCO (2004): The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. Position Paper. Paris: UNESCO Publishing
unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf [8.12.2009]

UNESCO (2005): Aspects of Literacy Assessment. Topics and Issues from the UNESCO expert meeting. Paris: UNESCO
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf> [8.12.2009]

UNESCO (2006): Education for All - Global monitoring report 2006. Literacy for Life. Paris: UNESCO Publishing

UNESCO (2006b): LIFE - Literacy Initiative for Empowerment 2005-2015. Vision and Strategy Paper. 2nd Edition. Paris: UNESCO

UNESCO: About education for all.
<http://www.unesco.org/en/efa/the-efa-movement/> [29.1.2010]

United Nations (2002): Resolution 56/116 adopted by the General Assembly on United Nations Literacy Decade: Education for all.
http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/7a7d1ec1686411521f7840d7f41b2e9cResolution+English.pdf [29.1.2010]

Wagner, Daniel (1992): Literacy: Developing the future. International Yearbook of education. Paris: UNESCO Publishing, Volume XLIII – 1991

Yo, sí puedo (o.J.): Yo, sí puedo. Manual del Facilitador. Cuba

Yousif, Abdelwahid (2003): Literacy: an overview of definitions and assessment. Paper presented to the Expert Meeting on Literacy Assessment. Paris: UNESCO publishing

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

(Fotos sind eigene Aufnahmen der Autorin dieser Arbeit, S.K.)

Abb.1: Vorbereitungen für Feierlichkeiten: Tola wird frei von Analphabetismus erklärt.
Foto S.K. April 2009, Deckblatt

Abb. 2: Konzepte der Alphabetisierungsprogramme
(UNESCO 2006: 218), S. 10

Abb. 3: Veränderung der Alphabetisierungskonzepte
(Torres 2004: 35), S. 19-20

Abb. 4: Erstellung des Interviewleitfadens, S. 33-35

Abb. 5: Codierparadigma
(Böhm 2000: 478), S. 41

Abb. 6: Beispiel für axiales Codieren, S. 43

Abb.7: Landkarte Rivas.
(Instituto Nicaragüense de Estudios Territoriales. Geodesia y Cartografía en Nicaragua. <http://www.ineter.gob.ni/Direcciones/Geodesia/SeccionMapas/Rivas1.html>) S. 48

Abb.8: Häuser in Tola,
Fotos S.K. Mai 2009, S. 54

Abb. 9: Ackerbau in Tola, v.oben: Banane, Zuckerrohr, Bohnenfelder, Pferdekarren.
Fotos S.K. Mai 2009, S. 55

Abb. 10: Viehzucht in Tola, Subsistenzlandwirtschaft vs. großer Haciendas.
Fotos S.K. Mai 2009, S. 56

Abb. 11: Organigramm der nationalen Alphabetisierungskampagne, eigene Erstellung
auf Grundlage von MINED (2009): Informe Final, S. 75

Abb. 12: Alphabetisierungshymne im Büro in Potosí,
Foto S.K. April 2009, S. 77

Abb. 13: Unterrichtsmaterialien: links: *Método Mixto*, rechts: *Yo, sí puedo*
Fotos S.K. Jänner 2010, S.85

Abb. 14: Landkarte Tola.
(Instituto Nicaragüense de Estudios Territoriales. Geodesia y Cartografía en Nicaragua. <http://www.ineter.gob.ni/Direcciones/Geodesia/SeccionMapas/Rivas2.htm>) S.155

Abb. 15: Interviewleitfaden S.157-162

INTERVIEWVERZEICHNIS

Die Interviews mit den MitarbeiterInnen (IM) und mit den NeualphabetInnen (I) führte die Autorin dieser Arbeit im Zeitraum April-Juni 2009 in *Tola* und *Potosí*.

INTERVIEWS MITARBEITERINNEN :

- IM1: Felix, Koordinator Municipal bzw. técnico Municipal von Tola
- IM2: Cesar, Técnico und ab Mai 09 Estadigrafo von Tola
- IM3: Danilo, Técnico und ehemaliger Facilitador von Tola
- IM4: Eligio, Técnico von Potosí; Gedächtnisprotokoll informelles Gespräch
- IM5: Geidi, Técnica, Schwerpunkt weiterführende Erwachsenenbildung von Tola
- IM6: Hugo und Mariela, Tecnic@s von Potosí
- IM7: Laura, Técnica früher von Altagracia, dann von Tola
- IM8: Patricia, Técnica von Tola
- IM9: Idalina, ehemalige Facilitadora und ehemalige Técnica von Tola

INTERVIEWS NEUALPHABETINNEN

- I1: Patricia, José, „pareja joven“, Las Cañas (Astillero)
- I2: Jorge, „Señor anciano“, Virgen Morena
- I3: Lucia, „Señora vino a casa“, El Palmar
- I4: Lenis, „Señora nieto bebe enfermo“, El Palmar
- I5: Nelson, „muchacho camino“, El Palmar
- I6: Maria José, „Señora Madre“, El Palmar
- I7: Antonio, „Señor Rancho Santana“, Limón dos
- I8: Eric, „Señor Padre de la Fabiola, Nancimi
- I9: Ana Maria, „Señora Madre de la Fabiola“, Nancimi
- I10: Carlos, „Señor Polizeikapperl“, Nancimi
- I11: Isaias, „Señor Gitarrenbauer, El Palmar
- I12: Uriel, „Señor Projekt Gringos“, El Palmar
- I13: Luisa, „Señora abrazando“, El Palmar
- I14: Angela, „Madre de Teresa“, Lajal
- I15: Maria Elena, „Señora casa Busstation“, Lajal
- I16: Leila, „Señora dos hijos en Costa Rica“, Lajal
- I17: Santiago, „Señor Padre Danilo“, Lajal
- I18: Zamara, „Señora vende rosquillas“, El Remate
- I19: Yaosca, „junge verheiratete Mutter“, Sanchez
- I20: Maynor, „Muchacho arroz“, Panzoaca

ANHANG

ABSTRACT - KURZZUSAMMENFASSUNG

The aim of this master thesis is to investigate certain aspects of the latest national literacy-campaign in Nicaragua and its impact on the course participants. Thereby the focus is on the rural villages of a southern community called *Tola*.

In July 2009 the president of Nicaragua, Daniel Ortega, declared Nicaragua free of illiteracy.

The low illiteracy rate was celebrated as a great success and progress for the whole Nicaraguan society. Not just because many adults and young people learned to read and write through the national literacy campaign “*Yo, sí puedo*”, which lasted from 2007 to 2009, but also because different stakeholders are convinced that thanks to a literacy campaign, broader development processes can be realized. In this context two main points of interest arise.

First this master thesis deals with questions concerning the literacy campaign itself: What were the overall (developmental-) goals and the objectives of the campaign? How was the campaign organized in order to achieve them? How was the literacy campaign integrated into society? Since there are nearly no publications about the literacy campaign yet, answers to these questions were found mainly through ten semi-structured interviews with the literacy-campaign staff of *Tola*. Additionally some minutes and internal organization reports proved to be important sources. The national literacy campaign sees literacy as an important step to further lifelong learning (vgl. <http://www.cnanicaragua.org.ni/>). Through basic education the adults should be able to participate more actively in society, and contribute to the cultural, economic, political, social and environmental progress of the country (see *ibid.*). Also improvements in the learner’s personal lives were expected (see *ibid.*). The success of the literacy campaign is based on the voluntary work of the youth, mostly secondary school girls who toughed their families and neighbors to read and write. Also the technical and financial support mainly from Cuba, but also from Venezuela and Spain helped to offer literacy classes in such a poor country like Nicaragua, where many communities are difficult to access, especially during the rain-period.

Secondly, this master thesis puts forward the question what it means to the people who participated in the literacy classes, to be able to write and read now. What is the importance of reading and writing from their point of view? Do they experience any

changes in their lives in comparison to the time when they weren't able to read and write? In order to gain the necessary information twenty semi-structured interviews with former course participants were carried out.

Although only a few interview partners face dramatic improvements in their lives, many interview partners think that literacy skills help them to cope with the challenges of every-day-lives. Most interview partners feel safer now, because they think that literacy and numeracy skills are important to protect oneself from fraud and cheating. A woman explained: "You learn to defend yourself" (I19: Yaosca, 4-5).

In the end of the master thesis, the personal points of view and experiences of the former course participants are compared with the overall goals of the literacy campaign and of the UNESCO, an important player in the international literacy-community.

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der nationalen Alphabetisierungskampagne *Yo, sí puedo*, 2007-2009 in Nicaragua und deren Bedeutung für die KursabsolventInnen, am Beispiel der ländlichen Region *Tola*. Durch die Arbeit der Alphabetisierungskampagne gelang es, Nicaragua im Juli 2009 frei von Analphabetismus erklären zu können. Das wurde als großer Gewinn für die einzelnen NeualphabetInnen, aber auch für die gesamte Gesellschaft, gefeiert. Dahinter steckt die Annahme, dass über die Alphabetisierung eine Reihe weiterer Entwicklungsziele erreicht werden können. Diese Entwicklungsziele sind von besonderer Bedeutung für die vorliegende Diplomarbeit. So werden die Fragen behandelt: *Warum, von wem und mit welcher Zielsetzung wurde die nationale nicaraguanische Alphabetisierungskampagne 2007-2009 ins Leben gerufen?* und *Wie arbeitet diese Kampagne um die Ziele zu erreichen und wie ist sie in die nicaraguanische Gesellschaft eingebettet?* Um diese Fragen zu beantworten, wurden unter anderem zehn leitfadengestützte Interviews mit den ProgrammmitarbeiterInnen der Alphabetisierungskampagne in *Tola* durchgeführt.

Zu den offiziellen Zielsetzungen der Alphabetisierungskampagne gehört es, den AnalphabetInnen das Lesen und Schreiben beizubringen, da dies als Voraussetzung für weiteres lebenslanges Lernen gesehen wird. Über Bildung soll es den NicaraguanerInnen gelingen, sich als aktive BürgerInnen stärker in das gesellschaftliche und politische Leben zu integrieren und zur kulturellen, ökonomischen, produktiven und sozialen, nachhaltigen Entwicklung des Landes beizutragen (vgl. <http://www.cnanicaragua.org.ni/>). Charakteristisch für die Arbeitsweise der hierarchisch strukturierten Alphabetisierungskampagne ist das ehrenamtliche Engagement der

Sekundarschülerinnen, die meist in ihrem Haus ihre eigene Großfamilie und NachbarInnen unterrichteten.

Nach der Analyse der Alphabetisierungskampagne gilt die Aufmerksamkeit der Frage, welche Bedeutung die über die Alphabetisierungskampagne vermittelten Lese- und Schreibkenntnisse für die NeualphabetInnen in den ländlichen *Comunidades* von Tola haben. Oder konkreter formuliert: *Welche Rolle spielen aus Sicht der in den Dörfern Tolas lebenden NeualphabetInnen, Lese- und Schreibkenntnisse für ihr tägliches Leben und ihre soziale, persönliche, ökonomische und politische Situation?* Zur Annäherung an diese Frage wurden mit 21 NeualphabetInnen aus Tola leitfadengestützte Interviews geführt.

Vier InterviewpartnerInnen erlebten eine drastische Verbesserung ihrer äußeren Lebensumstände durch das Erlernen von Lesen und Schreiben. Die anderen InterviewpartnerInnen berichten von keinen so großen Veränderungen, jedoch von vielen Situationen, in denen die Lese- und Schreibkenntnisse die Bewältigung des Alltags erleichtern. Die meisten InterviewpartnerInnen fühlen sich nun unabhängiger, freier und auch sicherer, da sie sich durch ihre neuen Lese-, Schreib- und teilweise auch Rechenkenntnisse besser vor Betrug in jeglicher Form geschützt fühlen. Eine Interviewpartnerin meint dazu: "Man lernt um sich zu verteidigen" (I19: Yaosca, 4-5).

Abschließend wurden in dieser Arbeit die Erfahrungen der NeualphabetInnen und der Kampagne mit den von der UNESCO im *Literacy Report* von 2006 behaupteten Potentialen von Alphabetisierung gegenübergestellt. Dadurch konnte die Frage diskutiert werden, *inwieweit die Relevanzzuschreibungen, Erfahrungen und realisierten Ziele der NeualphabetInnen und der Alphabetisierungskampagne mit den von der UNESCO, als wichtige Akteurin in der internationalen Literacy Community, behaupteten Alphabetisierungspotentiale übereinstimmen.*

LANDKARTE TOLA

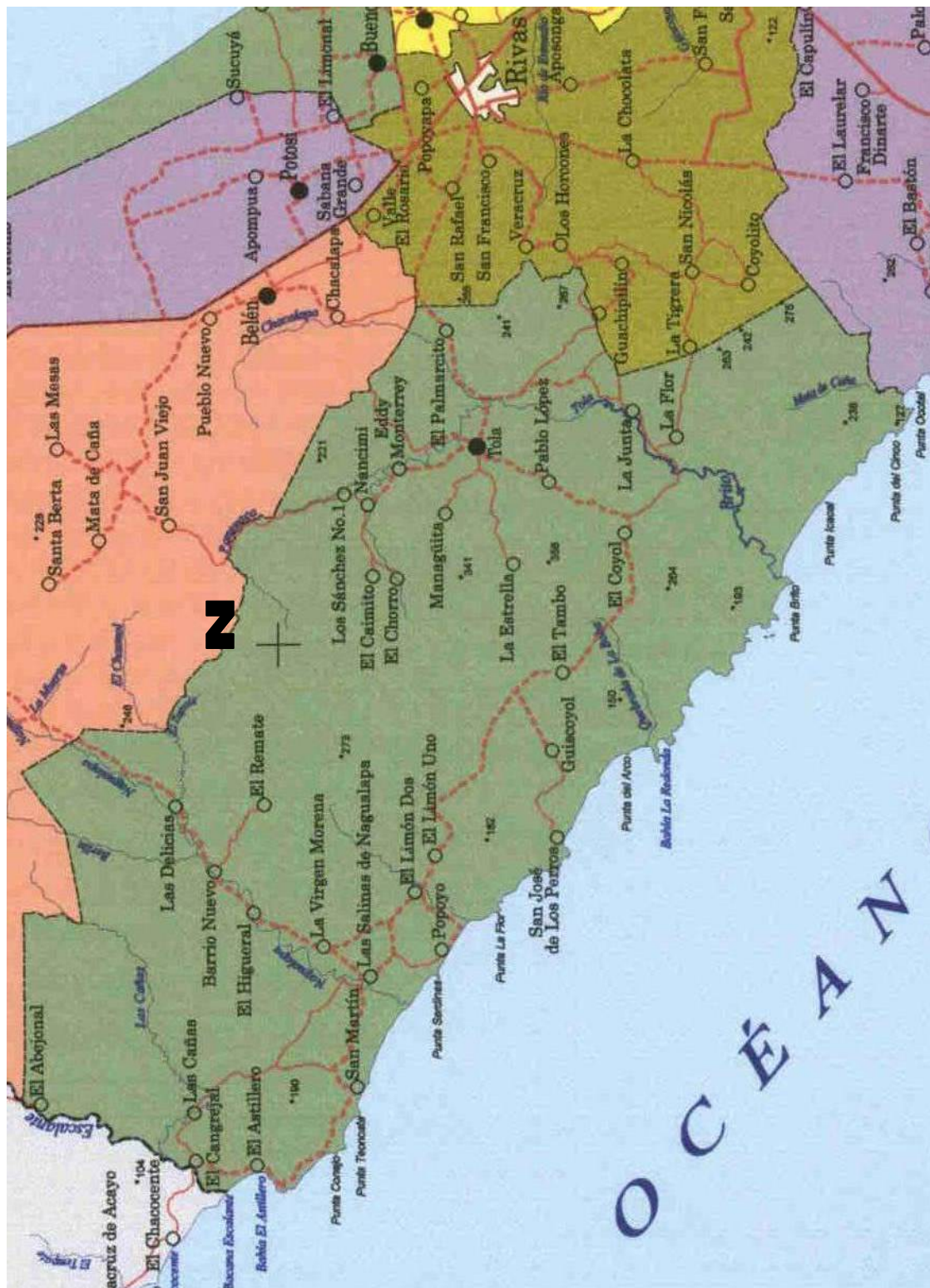


Abb. 14: Landkarte Tola (Instituto Nicaragüense de Estudios Territoriales. Geodesia y Cartografía en Nicaragua)

INTERVIEWLEITFADEN

INTERVIEWS MITARBEITERINNEN DER ALPHABETISIERUNGSKAMPAGNE

Arbeitsaufgaben:

Seit wann arbeiten Sie für die Alphabetisierung und worin besteht Ihre Arbeit?

Anwerbung der potentiellen KursteilnehmerInnen:

Wie funktionieren die Captaciones (Anwerbungsprozesse für die Alphabetisierungskurse), welche Argumente und Strategien verwenden Sie um die Personen zu einer Kursteilnahme zu motivieren?

Was ist für Sie schwieriger/einfacher: Personen anzuwerben, die ehrenamtlich als AlphabetisierungslehrerInnen arbeiten oder KursteilnehmerInnen?

Eingeschätzte Wichtigkeit Lesen und Schreiben:

Glauben Sie dass es für die Leute in den Comunidades von Tola wichtig ist, lesen und schreiben zu können? Wenn ja, wieso und wozu?

In welchen konkreten Momenten glauben Sie, brauchen diese Personen die Fertigkeiten Lesen und Schreiben?

Probleme/ Erfolge/ Charakteristika der Arbeit; Beweggründe:

Was empfinden Sie als das Schwierigste an ihrer Arbeit?

Was gefällt Ihnen am meisten an Ihrer Arbeit?

Zusätzlich:

Organisation der Kampagne, Methoden, Integration der Alphabetisierungskurse in weitere Bildungsmöglichkeiten, ...

INTERVIEWS MIT NEUALPHABETISCHEN

Hier ist der ursprüngliche Interviewleitfaden inklusive der dazugehörigen Überlegungen angeführt. Im Laufe der Forschung wurde dieser modifiziert und die Fragen wurden in den konkreten Interviewsituationen umgangssprachlicher gestellt.

Was soll erfragt werden? (Was will ich wissen?)	Wieso ist das relevant? (Wieso will ich das wissen?)	Konkrete Fragestellung? (Wie könnte ich es erfragen?)
Was waren die Ursachen für den Analphabetismus dieser konkreten Person und wie war ihre Ausgangslage zu Beginn des Kurses?		
Wieso waren die Personen AnalphabetInnen ? biographische Aspekte	<u>Ursachen</u> und Ausgangslage: um die Motivationen und Ziele besser zu verstehen	Erzählen Sie mir bitte von ihrem Leben: Wie es dazu kam, dass sie vor dem Alphabetisierungskurs als Erwachsener nicht lesen und schreiben konnten?
Wie war die Lebenssituation vor Kursbeginn?	<u>Ursachen und</u> <u>Ausgangslage</u> ; um die Motivationen und Ziele besser zu verstehen	Wie würden Sie Ihre Lebenssituation zu Kursbeginn beschreiben?
Ist das Umfeld alphabetisiert?	<u>Ursachen</u> und <u>Ausgangslage</u> : wichtig für Gesamtverständnis	Können andere Mitglieder ihrer Familie lesen und schreiben? Wenn ja wer?
Strategien mit Analphabetismus umzugehen? Wie ist man mit Schriftstücken mit denen man eventuell konfrontiert war, umgegangen?	<u>Ausgangslage</u> : Strategien könnten Auswirkungen haben wie hoch die Motivation ist, lesen und schreiben zu lernen? eventuell Thema zu weitläufig	Sollte es Situationen gegeben haben, in denen sie mit „Schriftstücken konfrontiert“ waren, wie haben sie das Problem gelöst? Gab es z.B. andere Personen die sie um Hilfe fragen konnten ...?
Wodurch ergab sich die Motivationen um Lesen und Schreiben zu lernen?		
Beispiele für Situationen in denen Personen es als Nachteil empfunden haben, nicht lesen und schreiben zu können? Beispiele für	<u>Motivation</u> - weil solche Situationen Auswirkungen auf Motivation haben könnten.	Gab es Situationen in denen Ihnen etwas Negatives passiert ist, da sie nicht lesen und schreiben konnten? Gab es

Situationen in denen Person gerne lesen und schreiben gekonnt hätte?		Situationen in denen Sie sich gedacht haben, dass es praktisch wäre lesen und schreiben zu können? Wenn ja, bitte erzählen Sie davon?
Motivationen um Lesen und Schreiben zu lernen – Wie kam es zum Entschluss am Alphabetisierungskurs teilzunehmen? (innerliche und äußere Prozesse?)		
Wieso hat sich Person dazu entschlossen an Kurs teilzunehmen? War es ein aktiver eigener Entschluss?	<u>Motivation ev. Ziele</u> Interessant um zu wissen, ob Ziele von Innen kommen oder von Außen übernommen worden sind bzw. ob es überhaupt ein reflektierter Entschluss war oder Person ursprünglich vor allem aus äußerem Druck an Kurs teilgenommen hat.	zu erfragen zuerst indirekt über die Fragen zu den folgenden Punkten, Zum <i>Schluss dieses Themenblocks</i> Versuch der expliziten direkten Nachfrage: Was würden Sie also im Nachhinein sagen, war der Grund wieso Sie sich zu einer Kursteilnahme entschlossen haben?
Wie hat Person von Kurs und Einschreibmöglichkeit erfahren? Was waren die äußeren und inneren Schritte von diesem Moment bis es zum ersten Kurstag kam?		Können Sie mir davon erzählen wie es war als Sie erfahren haben, dass es die Möglichkeit gibt, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen? Waren Sie sich gleich sicher oder haben Sie noch überlegt ob Sie teilnehmen sollten?
Was waren die Argumente der Alphabetisierungs- werberInnen?	<u>Motivation;</u> um zu wissen, ob es Argumente von Außen gab die motivierend/ demotivierend gewirkt haben Ziele: kann Aufschluss geben, ob Ziele übernommene oder eigene Ziele sind, eigene Ziele = übernommene	Was haben die Leute von der Alphabetisierungs- organisation (gegebenenfalls die Leute im Radio) gesagt, wieso Sie an einem Kurs teilnehmen sollen? Was haben Sie sich gedacht?

	Ziele?	
Wie hat das Umfeld darauf reagiert?	<u>Motivation</u> Umfeld kann sich motivierend oder demotivierend auswirken.	Was hat ihre Familie und was haben Ihre Nachbarn dazu gesagt, als sie erfuhren, dass Sie an einem Kurs teilnehmen?
Ziele , Zielvorstellungen und erhoffte Veränderungen Was glaubten die Personen wird sich für sie ändern durch den Kurs?		
Welche Ziele und Anwendungsmöglichkeiten werden spontan als erstes genannt?	um über die subjektive Relevanz und Reihung der Anwendungsmöglichkeiten und Ziele zu erfahren und zu wissen ob explizite, reflektierte Ziele vorhanden sind.	Als Sie den Kurs begonnen haben/ gemacht haben, was haben Sie sich damals erhofft, wird sich für Sie durch das Lesen und Schreiben lernen, ändern? Hatten Sie Ziele, die Sie mit Hilfe des Lesens und Schreibens erreichen wollten?
Glaubten sie, dass ihnen lesen und schreiben im Beruf, im Alltag etc. helfen wird? Wie?	über die vermuteten Verwendungsmöglichkeiten , können eventuell Ziele formuliert werden	In welchen Bereichen dachten Sie, könnten Ihnen diese neuen Fertigkeiten nützlich und hilfreich sein?
Wo glaubten sie, werden sie lesen und schreiben anwenden?	<u>Anwendungsmöglichkeiten, Ziele</u>	Wo glaubten Sie werden Sie das Lesen und Schreiben nach Kursende anwenden? Für welche Situationen dachten Sie, könnte es nützlich sein, Lesen und schreiben zu können?
ob es Vorfreude auf Lesen und Schreiben können gab, nochmaliges Konkretisieren von Zielen und erhofften Anwendungsmöglichkeiten	um die Ziele zu erfahren und zu erfahren ob es eine positive Grundstimmung dem Lesen und schreiben gegenüber gab, die sich in Vorfreude ausgedrückt hat.	Freuten Sie sich darauf lesen und schreiben zu können? Wieso?
Was bedeutete der interviewten Person der Kurs? Wie war die Einstellung gegenüber dem Kurs? Spielten andere	um ein besseres Bild davon zu bekommen welche Faktoren motivierend oder demotivierend für die Kursteilnahme sein können	Gingen Sie gerne in den Kurs? Was gefiel Ihnen? Was nicht?

Motivationen wie Lesen und schreiben zu lernen eine Rolle z.B. Sozialkontakte, Unterhaltung		
Zielrealisierungen und Veränderungen		
Haben die Personen das Gefühl, dass sich für sie etwas durch Alphabetisierung in ihrem Leben verändert hat?	<u>Zielrealisierung/Veränderung</u> um zu erfahren ob sich laut Einschätzung der Leute etwas für sie durch Alphabetisierung geändert hat	Denken Sie, dass sich nach dem Kurs, als Sie dann lesen und schreiben konnten, für Sie irgendetwas verändert hat in ihrem Leben? Wenn ja, bitte erzählen Sie davon.
Was sind konkrete Beispiele wo sich etwas geändert hat: ökonomisch, politisch, sozial, persönlich?	<u>Zielrealisierung/Veränderung</u> um einschätzen zu können ob es in den verschiedenen Bereichen zu Änderungen kam und eventuell auch in welchen Bereichen vermehrt.	Können Sie mir konkrete Beispiele nennen, wo oder wann sich für Sie etwas durch das Lesen und Schreiben können, verändert hat. z.B. im Alltag, im Beruf, in der Familie, für Sie persönlich...
Können sie das Lesen und schreiben irgendwo tatsächlich anwenden? Was wird gelesen? Was wird geschrieben?		Erzählen Sie mir bitte von Situationen, in denen es nützlich war, lesen und schreiben zu können. Haben Sie in letzter Zeit gelesen oder geschrieben? Wenn ja was und wann ungefähr?
Wirkt sich das Schreiben und Lesen können positiv auf das Selbstbewusstsein aus?	<u>Zielrealisierung/Veränderung</u>	Gab es Situationen in denen sie stolz waren lesen und schreiben zu können? Gab es Situationen in denen sie froh waren lesen und schreiben zu können? Wenn ja, Bitte erzählen Sie davon.
Hat die Person nach dem Alphabetisierungskurs an weiteren Kursen, Schulungen, Ausbildungen etc. teilgenommen?	<u>Zielrealisierung/Veränderung</u> um zu wissen ob Alphabetisierungskurs Grundlage/Mittel für weitere Bildung/Ausbildung war. Um besser einschätzen zu können ob durch	Haben Sie nach dem Alphabetisierungskurs noch andere Kurse oder Ausbildungen besucht? Wenn ja welche?

	Alphabetisierung eine Integration in das u.a. formelle Bildungssystem erfolgt	
Wie reagiert das Umfeld? Ändert sich der soziale Status der Person?	<u>Zielrealisierung/</u> <u>Veränderung</u>	Wie hat ihr Umfeld, ihre Familie, ihre Nachbarn (ev. ihre KollegInnen) darauf reagiert, dass Sie jetzt lesen und schreiben können? Hat sich in Ihrer Beziehung zu den Nachbarn und den andern Familienmitgliedern etwas durch den Kurs verändert? Wenn ja, bitte erzählen Sie davon.
Glaubt die Person, dass sie durch den Alphabetisierungskurs noch andere Dinge außer Lesen und Schreiben gelernt hat? Wenn ja welche?	um zu wissen ob die Personen das Gefühl haben, dass der Kurs einen Mehrwert für Sie hatte, abgesehen vom Lesen und Schreiben lernen.	Wenn Sie sich an ihre Kurszeit zurückerinnern, haben Sie im Kurs auch andere Dinge außer Lesen und Schreiben gelernt oder besprochen? Haben Sie Dinge erfahren, die Ihnen neu waren, abgesehen vom Lesen und Schreiben? (z.B. Tipps für den Alltag) Wenn ja, was waren das für Themen /Dinge?
explizite Bewertung der Wichtigkeit von Lesen und Schreiben für die Personen in der Region und Zufriedenheit mit den Kursen		
Für wie wichtig halten es die InterviewpartnerInnen Lesen und Schreiben zu können? Für wie wichtig halten es die Leute als am Land lebende Menschen lesen und schreiben zu können?	Um die subjektive Relevanzzuschreibung von Alphabetisierung der Personen zu erfahren	Glauben Sie, dass es wichtig ist lesen und schreiben zu können? Wenn ja wieso? Wenn nein wieso nicht? Finden Sie es wichtig, dass die Einwohner von Tola lesen und schreiben können? Wenn ja wieso? Wenn nein, wieso nicht?
Zufriedenheit mit Kurs und Einschätzung der Relevanz	Um die subjektive Relevanzzuschreibung von	Wenn Sie jemand z.B. ihre Nachbarin, um Rat fragen

von Alphabetisierungskursteilnahme indirekt erfragt.	Alphabetisierung der Personen zu erfahren und ein wenig über ihre Zufriedenheit mit dem Kurs	würde ob sie an einem Alphabetisierungskurs teilnehmen soll oder nicht, was würden Sie ihr raten? Würden Sie ihr sagen, dass das eine gute Idee oder keine so gute Idee ist, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen?
Wie sind sonstige Einstellungen gegenüber Themen wie Schulbesuch der Kinder, Frauen- /Männeranalphabetismus		
Gehen die Kinder in die Schule? Mädchen und Buben?	Um die Einstellungen gegenüber der Schulbesuche zu eruieren, mögliche Geschlechterunterschiede festzumachen und etwas über die Möglichkeit zu erfahren, ob die Kinder in die Schule geschickt werden können (oder ob sie zb arbeiten müssen und so ev. ein ähnliches Leben wie die Eltern im Bezug auf Analphabetismus führen werden)	Haben Sie Kinder? Haben ihre Kinder die Möglichkeit eine Schule zu besuchen? In welche Schule gehen sie? (Primaria oder Secundaria) ?
Einstellungen im Bezug auf Wichtigkeit von Lesen und Schreiben für Frauen und Männer, ev. Gender- vorstellungen.	um Einstellungen im Bezug auf ev. Geschlechterunterschiede im Hinblick auf Alphabetisierung zu erfahren	Glauben Sie, dass es für Männer und Frauen gleich wichtig ist lesen und schreiben zu können? Für wen könnte es wieso wichtig sein? (eventuell Frage an verheiratete Frauen: Glauben Sie, dass sich dadurch dass Sie Lesen und Schreiben können etwas in ihrer Beziehung zu ihrem Mann verändert/ verändern hat? Wenn ja was?)

Abb. 15: Interviewleitfaden

INTERVIEWTRANSKRIPT

01 (Text weggelassen)

02 S: ¿Me puede contar en que consiste su trabajo?

03 F: El trabajo mío consiste en coordinar todo el trabajo para todo el municipio. Para ver si un técnico esta rindiendo al máximo a su territorio, y si no esta haciendo, buscar la forma como el podría rendir mejor. Gestionar a nivel departamental de alfabetización para solucionar los problemas que hay en el municipio. Gestionar este en las diferentes instituciones existentes en el municipio y departamental.

04 S: Si, ¿Y por qué piensa usted que es importante para la gente aquí en este municipio saber leer y escribir?

05 F: ¿Por qué es importante? Bueno la mayoría de importancia es que muchas personas que no tenían la oportunidad de aprender en su niñez, en su juventud por diversas circunstancias, por ejemplo por el escaso de recursos en algunos hogares, o por el trabajo. Aquí la gente, en el campo es muy exigente para los niños y jóvenes que vayan a trabajar en vez de estudiar. Hay muchos padres que dicen a sus hijos que el estudio no da a comer, pero si el trabajo en el campo si da a comer. Entonces la importancia que yo miro y siento es de que muchas personas que están vendadas, porque una persona que no sabe leer es como si fuera ciega. Es que ellos no pueden ver esa luz que nosotros vemos por saber leer y escribir, y yo siento la importancia que ellos también ven esa luz.

06 S: Yo vivo en una ciudad, y allá me imagino que uno esta casi perdido sin saber leer y escribir. Porque se necesita leer y escribir en muchas situaciones. ¿Me puede dar ejemplos en que momentos la gente que vive aquí en el campo necesita a saber leer y escribir?

07 F: Cuando ellos van a la ciudad, porque ellos salen a la ciudad a hacer compras, les dicen direcciones, por ejemplo le dicen de la farmacia tal tantas cuadras al norte, al oeste, al sur, o al frente de la farmacia tal, y entonces llegan a la ciudad y empiezan a ver, pero las letras no hablan con ellos. Entonces ellos tienen que preguntar. Entonces a ellos pasa esta vergüenza de que estén enfrente de la farmacia pero por no saber leer tienen que preguntar. Van como el ciego. Otro ejemplo es que hay muchas personas que pueden perder su casa, su terreno por no saber leer y escribir. La mayoría de las

personas que no saben leer ni escribir se meten fácilmente en una deuda, que después no la pueden cubrir. Porque ellos no pueden leer las condiciones, los requisitos, el peligro en que se van a meter. Los bancos les facilitan un folleto de información cuanto es el interés, que puede suceder cuando el no pague, y ellos reciben ese documento pero para ellos es una basura más en su casa. La voten al suelo o la meten en el fuego, o simplemente la guarden. A veces la usan para encender el fuego, encienden el papel que les podría salvar de perder su casa, su bien. Otro de los ejemplos es que hay muchos que para ir a pedir una ayuda de la alcaldía, a la hora de que ellos reciben esa ayuda ellos tienen que firmar. Y les da vergüenza poner una rayita, entonces todas esas cosas motivan a uno a seguir adelante. Cuando uno encuentra personas en las comunidades, y le dicen, bueno gracias al programa de la alfabetización, aprendí a leer y escribir. Entonces me di cuenta de que estoy haciendo una importancia para la gente que menos tiene la oportunidad.

08 S: Si, ¿Y para usted que son las cosas lo más difícil en su trabajo?

09 F: ¿Las cosas lo más difíciles en mi trabajo? Bueno, las cosas lo más difíciles, estamos hablando de una crisis económica, de que a veces uno quiere hacer mucho pero por el razón económico no le puede hacer. Por ejemplo los facilitadores de alfabetización, ellos lo hacen de forma voluntaria y son personas muy pobres también. Pero ellos tenían la posibilidad de ir a una escuela, por lo menos aprobar su primaria, su secundaria. Y yo quisiera reconocerlos algo de su trabajo. Pero por asunto económico no se puede hacer. Claro uno hace su reconocimiento así verbal, pero nuestro problema es que eso no llena. También tendríamos que dar un reconocimiento económico. Pero no podemos dar eso. Entonces los motivamos de forma verbal pero económica no hay nada para ellos.

10 Eso es una dificultad que tenemos. Otra dificultad que tenemos es por ejemplo aquí en esa oficina aquí tenemos una impresora donde imprimimos toda la información que sale de aquí, es que no hay para comprar una cinta, entonces tenemos que andar pidiendo para comprar cintas. Y a veces nos encontramos que nos dicen que si, y a veces nos encontramos que nos dicen que no, ¿ya? Otra dificultad es que nos asignan un medio de transporte una moto, pero no hay un mantenimiento para ella. Cuando el tiene problemitas no hay con que

- componer.
- 11 (Text weggelassen)
- 12 Después tenemos nuestras dificultades en nuestros hogares. No contamos con una remuneración económica adecuada, entonces descansen nuestros hogares también por ese programa. Por ejemplo un técnico de aquí que trabaja aquí gana 2500 Córdobas, 2500 Córdobas que traduciéndolo en dólares son 125 dólares que ellos ganan mensual. Y reciben un viático de 800 Córdobas, con eso ellos sumen un poco más de tres mil córdobas. Entonces estamos hablando de 150 Dólares.
- 13 S: ¿Y que son las cosas que lo más le gustan en su trabajo?
- 14 F: Bueno, viajar por diferentes comunidades del municipio, cuales son 65 municipios. Algunas en zonas muy quebradas, sobre todo en la época del invierno. Uno tiene que pasar ríos que son muy hondos. Cosas bonitas que hay pues, que la gente mira el esfuerzo que uno hace. Y eso es lo que más me motiva estar aquí.
- 15 (Text weggelassen)
- 16 Mi profesión, yo soy maestro de la educación primaria, y eso me ayuda a aconsejar los facilitadores y a capacitarlos. Aunque la educación de adultos es un poco más complejo.
- 17 (Text weggelassen)
- 18 S: ¿Y los facilitadores reciben una preparación o algo para enseñar los diferentes niveles a los adultos?
- 19 F: Bueno, a los de la alfabetización se lo da una capacitación personal. No se hace en grupos por lo mismo que no hay recursos para hacer una capacitación de todos los facilitadores que hay en el municipio. Porque ellos tendrían que venir de comunidades lejanas, que están como sesentas kilómetros de aquí, del casco urbano del centro del municipio. Y eso significa que tendrían un gasto alto. Además ellos necesitarían comida. Por eso solamente la podemos hacer para los del casco urbano de Tola. Entonces cada técnico tiene que hacerlo en su territorio, y este a los del primero, segundo y tercer nivel igual se capacita de manera directa, pero cuando nos viene el dinero para hacer las capacitaciones municipales, por lo menos una vez capacitamos. Lo que nos viene, no son grandes cosas, solamente me mandan un viatico para transporte

y alimentación. Si tenemos una cantidad de facilitadores que usan el método mixto, la capacitamos para el método mixto, y los del Yo si puedo para el Yo si puedo.

20 (Text weggelassen)

21 S: ¿Y ya se sabe más o menos cuanto tiempo van a seguir con su trabajo?

22 F: ¿Nosotros? Bueno, la alfabetización llega hasta el 19 de julio. Porque es cuando el comandante presidente de nuestro país va a declarar libre territorio libre del analfabetismo a Nicaragua. Pero eso no significa que el trabajo de nuestro ya va a acabar allí. Porque seguimos con la continuidad. Porque el problema de nuestro país ha sido que los gobiernos neoliberales ellos en los 80 fue una cruzada nacional de alfabetización donde Nicaragua prácticamente había quedado con un índice de analfabetismo bajo. Pero cuando pierden las elecciones la Frente Sandinista y viene el neoliberalismo y no se preocupaban por las personas que no sabían leer y escribir: Entonces volvió a subir el índice de analfabetismo a nivel nacional, y en el caso de nuestro municipio llego hasta 43 porciento según de los datos del censo de (unverständlich). Entonces al recibir de nuevo, la alcaldía, por que la frente sandinista aquí empieza con la alcaldía. El gobierno central todavía era neoliberal pero nosotros ya hemos tenido una alcaldía sandinista. Entonces la alcaldía sandinista empezó a implementar la alfabetización de nuestro municipio. Después cuando ya ganó la frente sandinista entonces empieza la alfabetización en nivel nacional de nuevo que ya no es una cruzada sino una campaña. Porque hay una diferencia entre cruzada y campaña.

23 S: ¿Me puede explicar esa diferencia?

24 F: ¿Qué es la diferencia entre cruzada y campaña? La cruzada nacional era masiva, participaba todo el mundo y todo el mundo se integraba. En la cruzada no había necesidad de que nosotros anduviéramos buscando si no que ellos mismos nos buscaran donde pueden alfabetizar donde pueden aprender. Ahora no. Tenemos que andar buscarlos, y no todo el mundo se integra en esto. Eso es la gran diferencia.

25 Pero entonces desde que termina la cruzada nacional, y vino el neoliberalismo no se daba continuidad. No había ni alfabetización ni primer nivel, ni segundo nivel, ni nada de eso. Por eso subió el índice. Entonces si nosotros el 19 de

julio cerramos aquí, y no hay continuidad volvemos a lo mismo. Y tendría que haber otra campaña de alfabetización más adelante. Entonces el objetivo de nuestro gobierno es que, terminando la alfabetización el 19 de julio seguimos con los poquitos que nos quedan, pero también seguir con la continuidad. He escuchado que en Cuba hay un programa que se llama “El Yo si Puedo Continúa”. Si no vamos a trabajar con eso, vamos a seguir con nuestro método mixto. Con el primer, segundo y el tercer nivel. Hasta sacar el sexto grado. Además también tenemos un bachillerato aplicado, que es el sabatino que se da aquí en el instituto. El objetivo de este bachillerato aplicado es que los que salen del tercer nivel de la continuidad que se integren en este sabatino. Para que ellos saquen su bachillerato.

26 Además en los terceros niveles a una parte de los participantes del tercer nivel, se les imparten cursos, cursos de diferentes modalidades, por ejemplo de repostería, de costura y belleza.

27 S: ¿Estos cursos son en Rivas, no?

28 F: Si, son en Rivas. A los que participan se les facilitan su viático, su transporte, su alimentación. Y le hacen los sábados y los domingos. Pero si tiene sus exigencias. Los alumnos tienen que estar constante sin fallar al círculo. Solo que sea por razones de fuerza mayor. Pero si ellos tienen que recibir beneficio de estos cursos ellos tienen que venir constante.

29 S: Usted me dijo que ahora no todo el mundo quiere integrarse en la alfabetización. ¿Qué piensa usted son las causas o argumentos de la gente?

30 F: Bueno, los argumentos. Uno es un argumento político. Piensa mucha gente que es sandinismo. Pero la educación no tiene colores políticos. Además hay mucha gente que por las condiciones económicas de nuestro país tienen que trabajar duro, salen cansados, y entonces la resta la importancia al estudio. Además hay muchos que dicen que para tener una forma de vida, para sobrevivir, no es necesario el estudio. O sea ya hicieron a vivir con esa, digamos con esta enfermedad. Ellos ya están acostumbrados a vivir así. Entonces, además hay muchas personas que tienen sus billetes y no saben leer, y hay un pobre y ellos le dicen:

31 Mira yo tengo plata, no necesito estudiar. Yo no sé leer ni escribir. Pero tengo billetes.

32 (Text weggelassen)

33 Y hay gente que antes de que yo entre en este trabajo, habían otros coordinadores que hicieron algunos errores, pues. Errores que no facilitaron pago a algunos maestros populares, que son los del primero, segundo, y tercer nivel, porque no hicieron la documentación al tiempo. Entonces trabajaron sin salario. Entonces dijeron que nosotros somos irresponsables en ese municipio, y eso nos restó credibilidad antes de los facilitadores, no antes de los iletrados. ¿Pero que hacemos cuando tenemos iletrados pero no tenemos facilitadores?

34 S: Si. Para hacer un resumen: ¿Qué piensa usted que se puede cambiar en la vida de la gente que aprende a leer y escribir? ¿Y que se puede cambiar en la sociedad?

35 F: Pues si, puede cambiar. Por ejemplo estos que empezaron con la alfabetización y después continuaron con el seguimiento, y salieron del tercer nivel, y ya salieron de estos cursos, ellos algunos están trabajando. Por ejemplo los que eran sastre, se le dio su maquina. El gobierno facilita también maquinas, y hoy pueden trabajar como sastres. Los que estuvieron para repostería se les dio un parte de lo que usan para repostería, y algunas están trabajando.

36 Y el que no esta trabajando por ejemplo le llaman para que haga un queque o algo. También le cambian en el sentido que ya no son engañados. Son personas que tienen su pulpería, y antes perdían una parte de su ganancia por no saber leer y escribir, y ahora pues ellos saben leer y escribir no perfectamente porque están empezando. Pero ya saliendo del tercer nivel, ya no les mienten. Entonces la vida de ellos hace un giro digamos de 85 grados. Por que es como estar en un extremo, dando la vueltecita, toda la vuelta al extremo y cuando regresa, regresa al mismo punto pero ya con otro visión. La visión que tenía al inicio allí en ese punto era una visión negativa, pero cuando regresa ya tiene una visión positiva. Cuando ya regresan sabiendo leer y escribir tienen otra visión.

37 Ya no se miran viejos, ya no se miran como burro. Porque eso es una expresión que usan ellos que no saben leer: Soy viejo, soy una burra, soy inútil. Entonces cuando el regresa ya no dice estas palabras sobre su mismo. Ahora la dicen positivas. Ahora dicen ya sé leer, ya no soy burro, ya no soy

viejo, ya no soy caballo. Incluso personas de treinta y cinco años, que tal vez no tenían una novia, ahora empiezan a escribir carta a una novia. Los papas pueden ayudar a sus hijos en la escuela. Ya no le dicen a sus hijos que no vaya a la escuela, ¿Para que vas a aprender leer y escribir? Ya dicen a sus hijos: hijo vaya a la escuela, porque ellos ya tienen otra visión. Además de esto ellos los ayudan a los niños a hacer las tareas. Un hijo de una persona que no sabe leer no rinde en la escuela. Porque nadie le apoya en su casa. Mientras sus papas ya saben leer y escribir ya hay un apoyo. Allá el se motiva a seguir adelante

38 (Text weggelassen)

- 01 S: ¿Me puede decir desde cuando trabaja en el Yo si puedo?
- 02 C: (Text weggelassen)
- 03 S: ¿Y en que existe su trabaja como técnico exactamente?
- 04 C: Anteriormente solamente lo que estaba la alfabetización, no como ahora también la educación de adultos. Antes eran dos cosas totalmente independientes. Pero ahora tenemos una unión de la alfabetización y de la educación de adultos. El nombre que nosotros recibimos es técnico de apoyo de alfabetización.
- 05 (Text weggelassen)
- 06 Les das las condiciones, les das lápiz, cuaderno, borrador, ellos van a poner solamente su tiempo, para que ellos en esta forma pueden aprender a leer y escribir. Aunque algunos tienen dificultades y no aprenden a leer y escribir pero por lo menos aprenden a poner su nombre.
- 07 (Text weggelassen)
- 08 Anteriormente se buscaba, se formaba puntos de cinco y más, pero ahora con el método mixto, porque hay dos métodos el método mixto y el Yo si puedo. Entonces el técnico se adapta al mixto. ¿Y el mixto cual es? Que en la misma casa cuando hay dos iletrados, tienes la facilidad de buscar a un familiar o alguien que tenga confianza con ellos, como un hijo, un nieto, un hermano, para que esta persona da clases a ellos en su casa.
- 09 S: ¿Qué dicen ustedes a los iletrados para convencerlos que se integren a las clases de la alfabetización?
- 10 C: Como te dijo anteriormente, los sensibilizamos nosotros. Tratamos como convencerlos, persuadirlos. Y hablamos con ellos sobre las dificultades que pasan a personas que no saben leer y escribir. Una persona que no sabe leer ni escribir, muchas veces se encuentra con personas que son malintencionada, algunas personas tienen propiedad, y como no saben leer y escribir y pueden tener mucho confianza en esta persona y sin saber pasan su propiedad a esta persona. Han ocurrido casos así. Entonces nosotros más que todo lo adaptamos a su vida real. Que si van a Rivas y les dicen que en tal tienda en tantas cuadro al sur, y ellos no se pueden orientar. Aunque hay un gran rotulo allí, no saben que dice. De la importancia de cómo el gobierno actual se esta ocupando, para que esta personas salga de la oscuridad. La importancia.

11 (Text weggelassen)

12 S: ¿Y los facilitadores reciben algo como una capacitación?

13 C: Con los facilitadores pasa algo. A los técnicos, nosotros como somos técnicos de apoyo, todo viene en una cadena prácticamente, tenemos un coordinador departamental y un coordinador municipal. Y este coordinador municipal tiene a sus técnicos de apoyo. Pero exactamente, se llama coordinador municipal, pero no es coordinador municipal es técnico municipal. ¿Por qué? Porque nosotros somos técnicos. El coordinador que tenemos aquí, que es Felix, no es coordinador sino técnico municipal, pero se lo nombraron de coordinador para que el tenga su grupo para que el pueda distribuir el trabajo, y en esta forma facilitarle. ¿Entonces que significa? El recibe una orientación (¿), y le mandan a capacitar a nosotros.

14 O a veces lo que hacemos es que anda el responsable del CIEJA. Y el coordinador lo capacitan. Entonces el coordinador viene al municipio y capacita su técnico de apoyo. Estos técnicos de apoyo capacitan a sus facilitadores.

15 Cuando existe un presupuesto se le hace una capacitación municipal, donde participan todos los facilitadores. Entonces les explicamos cual es el método, dependiente del método. Si el es del Yo si puedo, el Yo si puedo tiene una forma y el Método mixto tiene otra forma. Entonces allí les capacitamos, la forma como van a impartir las clases, también sobre dinámicos, tienen que tratar a ser facilitadores activos,

16 (Text weggelassen)

17 S: ¿Me puede dar otro ejemplo cuando se necesita leer y escribir aquí en las comunidades rurales?

18 C: (Text weggelassen)

19 S: ¿Y para usted que son las cosas lo más difícil en su trabajo?

20 C: (Text weggelassen)

21 S: ¿Y qué es lo que lo más le gusta en su trabajo?

22 C: Lo que lo más me gusta en mi trabajo es la sociabilidad, el comportamiento de diferentes costumbres. No significa que yo vivo en un país grandísimo, pero el lugar en lo que yo vivo, es más moderno, más actualizada, y como yo leo conozco muchísimo. Y comparto costumbres. Las costumbres que yo

tengo no las tiene la gente de las comunidades lejanas. Te hablan en otro tipo. Te hablan en el mismo idioma pero como quisiera decírtelo, tienen otro acento, otra forma de hablar. Me gusta este intercambio. Me gusta conversar con la gente

23 (Text weggelassen)

24 Hablemos de comunidades. Tu comunidad se desarrolla mejor. ¿Por qué? Porque tienen mejores conocimientos.

25 (Text weggelassen)

26 Unas comunidades tienen costumbres totalmente diferentes a otros. Entonces una persona aquí que no sabe leer ni escribir sinceramente seguir siendo, nunca va a defender su derecho y no la interesan sus deberes, una persona totalmente sin cultura.

27 (Text weggelassen)

28 S: ¿Y para usted es más fácil convencer iletrados que participen en las clases o convencer iletrados?

29 C: Sinceramente es más difícil a convencer a iletrados que a facilitadores. ¿Por qué? Porque un facilitador es alguien que ya sabe leer y escribir, tal vez no perfectamente pero si bien. Y es por eso que un técnico busca un familiar de la casa. ¿Por qué? Porque el siente algo por su familia, el va a querer enseñarla algo a su familia. Y eso es aprender a leer y escribir. Entonces es más fácil. En cambio un iletrado es más difícil por los costumbres, el aferramiento. ¿En que sentido? Yo ya estoy viejo, así naci así voy a morir. Hay otras por ejemplo por enfermedades, problemas visuales, no lo hacen porque no pueden ver. Si quieren pero no pueden ver. Pero nosotros realmente no tenemos las condiciones para ayudar.

30 (Text weggelassen)

31 Y contra las enfermedades no podemos hacer nada. Contra las costumbres y el aferramiento si. Cuesta pero se puede hacer algo.

32 (Text weggelassen)

33 Con esto te estoy diciendo que nosotros sembramos la semilla, la semilla de nosotros fue la alfabetización. Alfabetizamos a mil y pico personas.

34 (Text weggelassen)

35 S: ¿Usted sabe cuantas de las personas que se alfabetizaron por medio del

programa siguen con la educación de adultos? ¿Hay datos sobre eso?

36 C: Si, hay datos pero yo no les manejo exactamente. Porque el problema es, que toda esta gente saliendo por cada fase, que se alfabetizó, hay algunos que se promovían y otros que no. Promovían en un sentido que ellos desean a continuar. No le tenemos exactamente por cada fase.

37 S: ¿Y más o menos tampoco?

38 C: Eso sería por cada técnico. ¿Qué significa eso? Aquí tengo una base de datos de la alfabetización y se lleva una base de datos de lo que es educación de adultos, primero, segundo, tercer nivel. ¿Cuántas personas están? Entonces tendríamos que ver cuales ahorita están en el primer nivel, que se alfabetizaron. Y eso es por cada técnico. Por lo menos en el caso mío, yo te lo hago, porque yo le manejo. Sé cuales son la gente que se alfabetizó y ahora las tengo en un primer nivel.

39 (Text weggelassen)

40 Pienso que hay un porcentaje grande. Yo no lo sé exactamente, pero hay un porcentaje alto, tal vez más que 50 por ciento. Como 50 por ciento se integren a un primer nivel después del curso de la alfabetización.

41 (Text weggelassen)

42 Por cada fase te queda por lo menos un círculo. Círculos y puntos son cosas distintas. Punto es punto de la alfabetización para los iletrados. Círculos son las primeros, segundos, terceros niveles. ¿Ahora cuales son unas de las ventajas de la educación de adulto? Son dos horas. Lunes a viernes dos horas. En cambio se van a una escuela normal entran a las siete de la mañana y salen a las doce. ¿Y qué es lo que pasa? La mayoría de los jóvenes ayudan a sus mamás y papas en el campo, hablemos de las zonas rurales, donde se dedican al campo. Y así es difícil combinar las dos cosas. Salen de clase y van a trabajar. En cambio les propones: Vas a recibir dos horas y vas a tener los mismos privilegios que tienen los de la primaria. Vas a pasar tu secundaria y vas a entrar a un instituto vas a bachillerar.

43 (Text weggelassen)

44 Es poco tiempo, pero los libros ya vienen adaptados a este lapso de tiempo. Entonces por eso muchos aceptan.

45 (Text weggelassen)

46 Si quieren entrar a una universidad después de hacer su bachillerato aplicado,
ellos si pueden.

47 (Text weggelassen)

48 S: ¿Sus comunidades son las de Nancimí, no? ¿Son accesibles todo el año?

49 C: No, algunas si. Pero la mayoría de mías no.

50 S: ¿Entonces como hace en invierno?

51 C: Para llegar a mis comunidades antes tengo que pasar un rio. Y cuando se
llena este rio ya no puedo pasar. Y como te dije, la mayoría de las
comunidades allá en Nancimí son sobre la vega de los ríos, o sea sobre los
orillos, El rio va así y así y las casas van en los orillos, también hay lomas.
Entonces en invierno a veces es difícil. No importante de que lado intentas a
entrar. Si entras para las Salinas, tienes que cruzar un rio también. Hay
quebradas entonces no puedes pasar. Algunas si, por lo menos los que están
cerca de aquí del casco urbano aquí te puedes movilizar porque no hay rio. Es
accesible. A veces el camino también está muy (1 Wort unverständlich). Eso
hace que el trabajo sea más lento.

52 (Text weggelassen)

01 (Text weggelassen)

02 S: ¿Cómo funcionan las captaciones de la gente? ¿Qué son sus estrategias y argumentos para convencerlas?

03 D: Bueno la estrategia que utilizamos es visitar a la gente en su casa. Hablamos con ellos y les hacemos ver la importancia de saber leer y escribir. También les damos a conocer los métodos que son muy adaptados para ellos. Y muchos aceptan porque uno les dice que en tres meses, en tiempo corto ellos aprenden a leer y escribir. Eso les motiva porque como son adultos primera razón que ponen ellos es su tiempo. Tienen que trabajar. Pero cuando uno les dice que es corto, tres meses y solamente dos horas ellos ponen un poquito más de interés. Llevan sus dos cosas, su vida diaria, su trabajo y en la tarde o en la hora en que estén libres, estudien.

04 S: (Text weggelassen)

05 D: (Text weggelassen)

06 S: ¿Y para ti es más difícil encontrar gente que esta dispuesto a trabajar como facilitadora o más difícil encontrar gente que quiere participar en las clases como alumnos, digamos?

07 D: Lo más difícil es encontrar las personas que quieren estudiar. Sea en nuestro país, los que llamamos facilitadores son muchachos que agarramos de los colegios. Ellos son dispuestos y entusiasta, basta con decir a ellos que van a ir alfabetizar y a ellos los llena con orgullo. Se van a alfabetizar dos horas por día. Pero lo difícil es buscar gente que estudie y no te salgan. Pero los facilitadores, no tenemos ningún problema a encontrar ellos.

08 S: ¿Y porque piensas que es importante que la gente aquí aprenda leer y escribir?

09 D: (Text weggelassen)

10

11

12

01 Gedankenprotokoll Interview Eligio

02 *S: Wenn die Leute ihre drei Monate Alphabetisierung abgeschlossen haben, welche Möglichkeiten haben sie weiter zu lernen?*

03 *E: Nach der Alphabetisierung gibt es Kurse der Erwachsenenbildung Nivel 2,3, und manchmal auch 4. Im Rahmen dieser Seguimentos haben die Personen die Möglichkeit ihren Volksschulabschluss (Primaria) und später sogar ihr Bachillerato (secundaria aplicada) zu machen. Die Organisation dieser Seguimentos ist aber oft schwierig, weil die Alphabetisierung oft nur mit drei oder vier Personen in ihrem eigenen Haus etc. Statfindet und man für die weiterführenden Erwachsenenbildung einige Puntos zusammenlegen muss, damit zumindest 10-15 Personen zusammenkommen. Und die Leute wollen oft nicht wo anders hingehen zum Lernen, sie sind das auch gar nicht gewohnt, das ist manchmal schwer sie zu überzeugen, dass sie dort weiterstudieren.*

04 *S: Ja verstehe. Und wer unterrichtet die Seguimentos?*

05 *E: Im Idealfall sind es die Facilitadores, die schon die Alphabetisierung gut unterrichtet haben. So kennen zumindest schon ein Teil der Personen ihre Unterrichtenden und so ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie weiterlernen. Trotzdem müssen wir immer wieder in die Häuser der Leute gehen und sie überzeugen. Dass so dort weiterstudieren.*

06 *S: Wie machen sie das generell, die Leute für die Alphabetisierung und die Erwachsenenbildung zu motivieren? (captacion) Was sind eure Argumente um die Leute zu überzeugen?*

07 *E: Also wir, die tecnicos und coordinadores wir gehen von Haus zu Haus, von dem wir durch den Censo wissen, dass hier die Illetrados leben. Und plaudern mit Ihnen. Wir erzählen ihnen, von der Wichtigkeit lesen und schreiben zu können. Wir sagen ihnen, dass viele Leute reingelegt worden sind, weil sie nicht lesen und schreiben können. Und gerade hier bei uns wo viele Familienmitglieder haben, die in Costa Rica arbeiten, fragen wir sie wie sie denn tun, wenn ihre Kinder zum Beispiel einen Brief schreiben oder eine Karte schicken. Dass sie immer abhängig sein werden, dass ein Nachbar oder sonstwer ihnen vorliest, Und ob sie sich denn nicht wünschen selbst Karten oder Briefe schreiben zu können. Gerade wenn es um private Dinge geht. Ja*

und auch ob sie nicht auch andere Möglichkeiten haben möchten, ihren Lebensunterhalt zu verdienen, oder andere, einfachere Möglichkeiten haben möchten Geld zu verdienen, oder einfach mehr Geld zu haben. Und wir erklären Ihnen, dass sie dafür lesen und schreiben können müssen um weiterzukommen, und nicht immer so als Machetenarbeiter oder so leben wollen.

08 *S: Und wie reagieren die Leute?*

09 E: Ah, ganz unterschiedlich. Die einen verstecken sich sogar, wenn wir kommen (lacht). Und Sie glauben gar nicht wie viele von uns schon fast von Hunden gebissen worden sind, die die Leute rausgelassen haben, damit wir uns Ihnen und ihren Häusern nicht zu nah nähern können. Andere hingegen sind sehr motiviert und bieten uns auch einen fresco oder so an.

10 Und zum Beispiel vor ein paar Monaten hatte ich eine Gruppe zu betreuen, die wollten nicht mehr weiterlernen. DA hab ich gefragt was los ist, wo ist das Problem? Die waren unzufrieden mit ihrem Facilitador und waren unmotiviert weiterzulernen, Da hab ich gesagt, gut ich wird schauen, dass ich einen verantwortungsvolleren und verlässlicheren facilitador finde, aber lernen müsst ihr. Glaubt nicht, dass lernen so einfach ist. Glaubt ihr etwa, dass die ganzen Leute die Magister und so sind, dass einfach so (schnipst) gemacht haben. Nein lernen ist Arbeit, bereitet oft Mühe, aber wie schön ist es nachher etwas zu wissen...

11 Und stellen Sie sich vor, alle haben die Klasse abgeschlossen. Warten Sie kurz, ich glaub ich hab ein Foto von der Promotion dabei... Schauen Sie, da ist die ganze Gruppe. Viele sind mit der Familie gekommen. (Auf das Foto zeigend). Das hier ist die Mutter, hier die Schwester, nur der Vater ist nicht gekommen, weil er arbeiten musste... Ah und hier hab ich noch ein anderes Foto. Das ist aber eine andere Gruppe. Lauter „Behinderte“, Die zu unterrichten mochte ich gerne. Lustig war das oft und unterhaltsam. Ich glaub das ist die einzige Alphabetisierungsgruppe im ganzen Departamento [Bundesland] die aus lauter „Behinderten“ besteht.

12 *S: Ah ja, alle schauen sehr fröhlich aus auf dem Foto.*

13 E: Ja das sind die schönen Momente wenn man in der Alphabetisierung und der Erwachsenenbildung arbeitet, wenn man sieht, dass sie weiterkommen und

etwas erreichen.

14

- 01 S: ¿Me puede contar desde cuando trabaja en el Yo si puedo y en que consiste su trabajo?
- 02 G: Bueno pues tengo un año. Entré el año pasado, el 2008 el 29 de marzo. Me contrataron para darle la continuidad, que son los primeros, segundos y terceros niveles. ¿Cuales son los primeros niveles? Son los que salen de la alfabetización, entonces se integran a los primeros niveles, que es del primero al segundo grado. Y por tres meses. Y los que pasan el primer nivel pasan al segundo nivel que abarca el tercer y cuarto grado. Y el tercer nivel que abarca el quinto y sexto grado, donde salen ellos ya promocionado con su diploma, que lo acreditan como salido de la primaria.
- 03 Y allí estos estudiantes, a ellos se lo da la oportunidad de que entren ellos al sabatino, o al sabatino de distancia, que funciona los sábados todo el día. Ellos permiten que vengan a las clases los sábados porque un día de la semana no pueden por sus trabajos. Algunas trabajan y ganan para ir al colegio. Y es gratuitamente. Ellos sacan su primer año hasta quinto año. Y este la edad allí no importa. Allí son jóvenes y adultos. Allí esta abierto lo que es de edad. Y también se le da la oportunidad donde se mira comunidades más poblada pero pequeña también, y si esta largo un instituto entonces se organiza un bachillerato aplicado. Que se le da también sabatino pero es por encuentro (urbanos? unverständlich). Y se les busca un asesor que es una maestra titulada. Y a ellos sale beneficio también con sus materiales como son módulos. Los módulos ya vienen adecuadas para ellos y vienen integrado a la clase. Cada modulo dura tres meses.
- 04 (Text weggelassen)
- 05 A los que salen del quinto año se les da su diploma acreditado bachillerato. A los que estuvieron en los terceros niveles también se les benefician en los cursos de habilitación laboral, para motivarlos a ellos para que no salgan del círculo, para que sigan estudiar. Los cursos son de repostería, de cocinar, ebanistería, corte y confección, este, sastrería. Ellos se van a la casa de la mujer que funciona en Rivas.
- 06 Allí son fines de semana, dos encuentros, sábado y domingo, se les da su transporte, y este además al final del curso, son seis meses, al final del curso se les benefician, el que sacó cocinar, a el dan sus utensilios, cositas básicos

para cocinar, a el que sacó costura a el le dan su maquina de coser, y lo que es repostería se le dan los utensilios básicos como la batidora, y si tienen suerte hasta que se le da su cocina.

- 07 El año pasado a los estuvieron en repostería no se lo dio las cocinas solamente las cosas básicas, a los de costura si se les dio la maquina de coser. Y después ellos llegan a hacer práctica en sus comunidades. Por ejemplo los que aprendieron repostería ellos hacen pan y con eso ya sacan adelante, ya venden ya se ayudan. Y nosotros peleamos por ellos. Porque a nosotros nos mandan que hacemos informes si estas personas que salieron, como aquí las tenemos caracterizados quienes son, este si ellos están haciendo practica de lo que aprendieron. Para ver si ellos en verdad están haciendo lo que aprendieron, para salir adelante. Porque fue por el bien de ellos que les mandan a estos cursos. Si.

- 08 S: ¿Y los libros del primer nivel son los mismos de la alfabetización, no?

- 09 G: Si, los mismos cuatro libros. En el segundo nivel no. En el segundo son cuatro libros también pero ya son adecuadas al tercer y cuarto grado.

- 10 S: ¿La gente que empieza con la alfabetización ellos trabajan con sus facilitadores todos los cuatro libros en este tres meses y en el primer nivel otra vez los mismos cuatro libros?

- 11 G: Correcto. La diferencia entre la alfabetización y la continuidad es que en la alfabetización no se mira lo que es la matemática. Solo lo que es la escritura y la lectura. En el primer nivel ya va metido matemática. Y ya ellos van a hacer práctica más de la lectura y de la escritura. Eso es la diferencia.

- 12 S: Cuando ustedes hablan de la alfabetización ustedes hablan de facilitadores, pero cuando hablan del seguimiento hablan de maestros populares. ¿Que es la diferencia?

- 13 G: La diferencia del maestro popular con el facilitador es que el facilitador es el que trabaja es el que apoya a la alfabetización y le hace gratuitamente. El apoya da esta manera.

- 14 Y nosotros como técnicas, que somos, estimulamos a estas facilitadoras, regalamos pequeños regalitos, cositas así. El maestro popular es el que ya tiene su circulo con diez personas adelante, trabaja con más responsabilidad, dos horas, y a el viene su ayuda económico mensual. Aunque sea un poco

tarde, pero viene su ayuda mensual. Y al facilitador no le viene ayuda.

- 15 Y el seguimiento que nosotras le damos es que, nosotras vamos a supervisar en el horario de clase. Si un círculo está de tres a cinco, nosotras llegamos a las cuatro de la tarde para ver si en verdad este círculo está funcionando con estudiante con el maestro.
- 16 No sentamos en una esquinita, observamos la clase, contamos el número de estudiantes, cuantas personas llegaron, vemos a qué página ya han llegado en el libro, y observamos cualquier dificultad. Si miramos que tiene alguna dificultad el maestro, dejamos que termina la clase, o llegamos en la mañana o en un espacio que el maestro tenga, a asesorarlo. Asesoría técnica. Para que el mejore.
- 17 S: La mayoría de los facilitadores son estudiantes de la secundaria. ¿Los maestros populares también?
- 18 G: Los facilitadores son como usted ya dijo estudiantes de la secundaria. Los maestros populares son maestros normalistas o bachilleres. Eso es la normativa que existe. ¿Por lo que? Por lo que el maestro popular ya hace su planificación, ya hace su planchito de clase. Y el que no estudió quinto año y quedó en sexto grado, no puede, tiene esa gran dificultad. Por eso los maestros populares tienen que ser maestro formalistas o si no hay, por lo menos bachilleres. Porque para alguien que tenga menos que un nivel académico del sexto grado sería demasiado difícil.
- 19 S: ¿Hay también gente que entra al seguimiento sin hacer el curso de la alfabetización primero? ¿Por ejemplo alguien que aprendió a leer y escribir en la escuela pero después se salió de la escuela y ahora quiere integrarse en el seguimiento?
- 20 G: Sí, claro. Lógico es que como hay personas iletradas hay personas que llegaron en su tiempo antes a segundo grado, a quinto grado y allí dejaron sus estudios. Por trabajo. Porque antes no había más oportunidades como ahora. ¿Entonces qué hacemos? Estas personas les llamamos subescolarizados. ¿Entonces qué hacemos?
- 21 Se hace con la maestra popular se organiza, buscamos estas personas y hablamos con los líderes que nos ayuden. Porque ellos son los que conocen lo más a su gente en su comunidad, entonces que nos diga quiénes son las

personas que llegaron. Si vamos a montar un primer nivel, que personas llegaron a un segundo grado o al primer grado. Para estas personas juntas con las que salieron de la alfabetización integrarlas al círculo. Y así en el segundo nivel también. Buscamos los que salen de la alfabetización que pasan el primer nivel y buscamos a las personas que llegaron al tercero o cuarto grado.

22 (Text weggelassen)

23 S: ¿En los finales de los cursos, de los niveles hay algo como una prueba, un examen?

24 G: Si, en el primer nivel, ellos hacen por cada libro una prueba. Y al final hacen una prueba donde vienen los cuatros libros integrados. En el segundo igual. Son cuatro libros y viene una prueba por cada libro y al final una prueba general. La prueba viene mandado de Managua, y el maestro popular la aplica con sus estudiantes. Y en el tercer nivel también son cinco libros y hay una prueba por cada libro y al final también un examen general. En este examen general del tercer nivel, puede ser que nosotros vayamos a aplicarlo o el maestro o apoyar al maestro a aplicarlo.

25 S: Ya entiendo. ¿Y en la alfabetización es esta carta que escriben en el fin la prueba si saben leer y escribir?

26 G: Cuando al final de las doce semanas, al final el estudiante ya puede escribir, ya puede poner su nombre. Entonces viene una carta, un formato donde el va a escribir cualquier parágrafo al programa. Más que todo se ve agradecimientos que ellos ponen. Entonces estas cartas la traemos nosotros, y ya esta persona ya con su firma ya eso es el paso más grande que el va dar para estar alfabetizado (¿). Estas personas ya están alfabetizadas. El que no hizo carta es porque no pudo, no aprendió entonces no se alfabetizo. El puede integrarse del nuevo al curso de la alfabetización.

27 (Text weggelassen)

28 S: ¿Cuántas personas se necesita para formar un círculo o un punto?

29 G: Lo que es la alfabetización, como se esta trabajando con estudiantes, allí se puede trabajar de uno a uno, se puede trabajar de dos, de tres. No hay exigido que tengan diez. Algunos si, hay puntos de diez, puntos de ocho, puntos de cinco. Pero en los niveles ya se exige por lo menos diez personas.

30 (Text weggelassen)

31

32

33

34

35

36

37

- 01 S: ¿Me puede contar desde cuando trabaja en el Yo si puedo y en que consiste su trabajo?
- 02 H: Tengo dos años aproximadamente estar en el programa Yo si puedo, que en realidad es el programa ALFAEDA alfabetización y educación de adultos y jóvenes. ¿Cual era la otra pregunta?
- 03 S: ¿En que consiste su trabajo?
- 04 H: A si. Somos como técnicos integrales. Un técnico integral es el que capacita, organiza, sensibiliza a las personas digamos que no saben leer y escribir, integramos a las personas analfabetas y también les damos continuidad a estas personas que ya están alfabetizándose (1 Wort unverständlich)
- 05 (Text weggelassen)
- 06 A los diferentes edades. A los jóvenes que están fuera de la clase normal, o de los cursos regulares como le llamamos. ¿Por qué? Porque estas jóvenes que tienen ahora trece, catorce, quince años si los dejamos allá fuera, serán analfabetos del futuro. E integramos a los campesinos, a los obreros. Como dice un dicho: Al mundo (¿) y todo el mundo, que quiera aprender, salir de la ignorancia. Como llamarle tantos años de ignorancia, es realmente como una oscuridad.
- 07 Porque gente que no sabe leer no sabe lo que va a firmar muchas veces, entonces les explotan, y gracias a este gobierno digamos, a este nuevo gobierno que podrá tener 50 mil fallas por decir, pero si está interesado en la gente más humilde. Que el gobierno del señor presidente Daniel Ortega
- 08 (Text weggelassen)
- 09 Estamos luchando e inclusivo Potosí ya lo declaramos territorio libre del analfabetismo con 2. 89%. Eso fue un logro, verdad, un pueblo olvidado como este, verdad. Donde la cultura todavía no se ha desarrollado a profundidad. La ignorancia la incultura. Eso es una lucha que tal vez no se va a ver ahorita al fondo, o también no se va a valorar en el fondo. Porque estamos haciendo en un grupo prácticamente de cuatros prácticamente técnicos atendiendo a 12mil personas, más de 12 mil personas. Tratando de ayudarle. En el futuro si se va a ver ese cambio. Incluso la costumbre de ser más tratable (¿), de tener una mejor producción. Porque aquí también integramos a los campesinos, a la

gente que corta caña, a las amas de casa, etcétera. No ha sido fácil. Y tratamos también de integrar y de sensibilizar a los maestros, para que se unan para ayudar al pueblo. Porque un pueblo ignorante nunca progresa.

10 (Text weggelassen)

11 S: ¿Qué son sus estrategias para sensibilizar a la gente?

12 M: (Text weggelassen)

13

14 S: ¿Y porque piensa usted que es importante que toda la gente sepa leer y escribir?

15 M: Para que progresen, para que nuestro país progrese, para que salga adelante. Porque si este país tuviera como decimos en la oscuridad y la mayoría de la gente no sabe leer ni escribir no va haber progreso para Nicaragua.

16 H: Si, imagínate que un pueblo que tenga un nivel académico de analfabeta ¿Que se espera para el futuro? Mientras el propósito de nosotros además de alfabetizarlo es seguir elevando el nivel académico. Que la gente saque su primaria por niveles. Y esto estamos desarrollando también. Primero que no hay analfabetos y segundo que la gente logre un nivel académico de sexto grado de su primaria que la mayoría de Nicaragüense no lo tiene.

17 ¿Que se puede esperar para un pueblo que tenga un nivel bajo de escolaridad, un nivel bajo académico? Difícilmente puede progresar porque aquí se necesita más técnicos, técnicos en diferentes ramas, en diferentes especialidades y no solamente pensar en el doctor, en el profesional digamos, aunque también es importante hacerlo.

18 Pero si hay que toda esta gente que esta estudiando que se alfabetizó y esta sacando su primaria también el propósito es que saquen un curso técnico y un parte de esta gente ya la esta haciendo. Porque hay una especialidad en este trabajo que se llama habilitación laboral, entonces hay gente como una cooperación española y otra gente pues que quieren a Nicaragua, de camo(?) y sacan cursos de costura de belleza etc. y ojala que en otros países también pudieran ayudarnos para que otra gente también sigue estudiando.

19 (Text weggelassen)

20 S: ¿Me puede dar ejemplos cuando la gente aquí necesita leer y escribir?

21 M: Si claro (Text weggelassen)

22 S: ¿Que es para usted la cosa lo más difícil en su trabajo?

23 M: ¿Lo más difícil? Bueno a veces el poco presupuesto que a veces tenemos para movilizarnos a los diferentes comunidades, que tiene el municipio. Porque pasamos como digamos aquí, la madura y la inmadura, para llegar a una comarca de este municipio se ha tenido ir a pie, ir en bicicleta, en caballo, ir al raí, o sin dinero que es lo más importante, verdad, porque sin dinero no nos podemos movilizar, y ni un acin (¿) se ha hecho, se ha hecho porque lo hemos hecho todo para llegar hasta las personas que no saben leer ni escribir. Y así con todas estas cosas que hemos pasado se ha declarado el municipio y vamos a seguir adelante, porque si no damos la continuidad vuelve este municipio a tener un índice alto de analfabetos.

24 S: ¿Para usted también eso son las cosas lo más difícil?

25 H: Bueno una cosa también difícil es que al técnico el salario es muy raquitiquito, verdad como es la situación económica las cosas básicas todo caro, y lo que te pagan no corresponde con las cosas como están. Eso es difícil.

26 (Text weggelassen)

27 Y por supuesto como decía Mariela, la situación que a veces no contamos con un presupuesto para movilizarnos a las diferentes comunidades. Ves, hay demanda, hay demanda en las comunidades, cuando ya la gente conoce el programa, ya las explicaste, ya las sensibilizaste, ya las perseguiste (¿) o ya las convenciste, te demandan más atención, te demandan más materiales escolares, para que haya seguimiento y continuación. Y a veces el problema es que las materiales a veces no llegan al tiempo y en forma.

28 S: ¿Que son las cosas que lo más le gustan en su trabajo?

29 H: Las cosas que lo más me gustan es la satisfacción cuando uno mira que la gente aprendió y la alegría de la gente. Y la gente campesina, la gente digamos es una gente muy agradecida, eso nunca olvidan que tu las ayudaste, que tu las enseñaste.

30 M: Hay mucha gente también que te agradecen. Le agradecen el cuales ellos antes no sabían poner su nombre, ahora sí. Entonces eso agradecen mucho ellos.

- 31 También la satisfacción de uno es saber, porque uno llega hasta los hogares de cada familia. Y habían personas que te han mostrado el cariño, de conocer su hogar, de estar ahí y no es cualquiera, no es cualquiera que se le brinda, que se le brinda, pasa adelante, siéntate, sentir que ya tienen confianza con uno. Entonces eso me hace sentir agradecida. También cuando en las calles ellos saluden: Adiós, allí viene gente de la alfabetización, se acuerda cuando usted tal y tal cosa: Ya te conocen.
- 32 H: Te vuelves familiar.
- 33 M: Si eso es algo muy bonito.
- 34 H: Otra de las cosas bonitos, es que a veces no somos para ellos solamente de la alfabetización. Tal vez somos de otras cosas. Tal vez miren y saben que somos de alfabetización. Pero nos dicen mire nosotros estamos enfermos. ¿Usted podría decir a los del MINED si podrían venir? Ya ellos: No tenemos zinc. ¿No pueden preguntar por ayuda para nosotros en la alcaldía?
- 35 M: Si, es como un líder. Sos un puente. Porque tu estas casi permanentes y constantemente en las comunidades, y son diferentes comunidades, a veces hay largas distancias, y tu estas viajando mucho, entonces tienes la relación con las autoridades entonces la gente trata que vos les ayudes también en otros asuntos. Tu eres un puente no solamente un alfabetizador.
- 36 S: ¿Ustedes ya saben hasta cuando el programa ALFA EDA va a seguir?
- 37 M: (Text weggelassen)
- 38 H: Eso es un esfuerzo grande. Aquí hay estudiantes, productores, las alcaldías municipales, el cuerpo técnico municipal, la MINSA, la policía, entonces es un esfuerzo enorme. Y eso hace que una la gente realmente. Que la gente se vuelve gente. Que tengan corazón realmente o sea la solidaridad es importante entre la gente. Para que no se este matando, para que no hagan guerra, todas estas cosas. Lo que ha traído aquí en Nicaragua muerte.
- 39 (Text weggelassen)
- 40 No volver a esta época de guerra y de matanza. Gente que perdió su padre, perdió su madre etc. Entonces combatamos ahora la ignorancia, enseñándoles y traer el programa Yo si puedo. Y por supuesto también hay otra gente que son extranjeros, que no son Nicaragüense que están apoyando a la alfabetización, como usted también.

41 (Text weggelassen)

42 Eso también hace un hermanamiento entre las diferentes culturas, las razas.

Que somos seres humanos.

43 (Text weggelassen)

44

45

46

47

01 (Text weggelassen)

02 S: ¿Como funciona la captación de la gente?

03 L: Las visitamos casa a casa. Hacemos uno o dos o tres visitas. Las visitas que sean necesarios. Porque hay personas renuentes. Se les da varias visitas y tal vez a la tercera visita ellos aceptan y quieren estudiar. Pero hay otros que en la primera visita ya dicen que si, que se quieren integrar.

04 (Text weggelassen)

05 L: La única que era dispuesta a enseñar sin un salario sin nada, era una muchachita que salió del quinto grado. Pero ellos como son adultos ellos dijeron que no, como va a enseñarnos esta niña, más que ella es chiquita. Pero alguien que salió del quinto grado perfectamente puede alfabetizar. Pero los adultos no aceptaron.

06 (Text weggelassen)

07 S: ¿Qué es para usted la cosa lo más difícil en su trabajo?

08 L: En este municipio, por ejemplo donde yo voy a atender, son comunidades muy difíciles para atenderlas, sobre todo en invierno como hay muchos ríos que se vuelven peligrosos, difícil a cruzar, ni en caballo ni nada porque se llena un rio, me paso donde llego. Y no puedo nadar. Se hace mucho lodo (Schlamm) mucho barro (Lehmschlamm).

09 (Text weggelassen)

10 Yo busco a estas cien personas. ¿Pero si ellos no quieren? No podemos exigirles. Por estos casos es mentira que el país se va a quedar en cero por ciento. No podemos forzar a la gente.

11 (Text weggelassen)

12 Porque ellos lo han tomado de un punto de vista política. Yo encontré a muchas personas que dijeron que no, que yo no soy de esta partido. Es cierto que es algo político. Pero el presidente no anda viendo ni color ni tamaño, ni religión, ni nada. Porque el, lo que le interesa es que todos aprendemos a leer y escribir. Liberales, Sandinistas, conservadores, viejos, jóvenes. Eso es lo que a el interesa. No anda buscando solamente gente Sandinista porque son de esta filosofía política. El anda buscando a todos. Para que aprenden. Pero la gente que son bien renuente dicen que: Eso es político por eso no voy a estudiar. Pero la educación es para todos.

- 01 S: ¿Me puedes contar desde cuando trabajas en el Yo si puedo?
- 02 P: Entré el 22 de septiembre del año 2005, cuando iniciamos una pilotaje.
Iniciamos con una matricula de 86 personas y alfabetizamos 54 personas.
- 03 S: ¿Y en que consistía tu trabajo antes y en que consiste tu trabajo ahora?
- 04 P: No varía tanto. Cuando yo entré en el 2005 empezó como facilitadora,
luego pasé como supervisora y ahora estoy como técnica integral.
- 05 S: ¿Y que hacen los técnicos?
- 06 P: Los técnicos son técnicos territoriales. Se distribuyen a las comunidades a
captar iletrados, a organizar puntos de la alfabetización y círculos del CIEJA.
Primero, segundo y tercer nivel.
- 07 S: ¿Y qué te parece más difícil encontrar facilitadores o gente que quiere
estudiar a leer y escribir por medio del programa?
- 08 P: No es tan difícil encontrar facilitadores, porque nosotros trabajamos con los
colegios, y con los líderes de las comunidades.
- 09 (Text weggelassen)
- 10 S: ¿Qué te parece lo más difícil en tu trabajo?
- 11 P: Mhm, lo más difícil es a veces el traslado a las comunidades, que a veces
tenemos con que movilizarnos a veces no. Yo por lo menos en mi trabajo yo lo
veo muy difícil. Porque mi trabajo son las comunidades muy alejadas del
municipio. No tenemos suficientes vehículos. Contamos con una moto y son
varias comunidades y varios técnicos.
- 12 (Text weggelassen)
- 13 Para que Nicaragua avance más con estas personas, sacarlos de esta oscuridad.
Porque yo digo que una persona que no sepa leer y escribir vive en una
oscuridad totalmente. Eso es que nosotros, a veces lo hacemos por puro amor,
tal vez no lo hacemos por el poco que nos pagan. Porque no nos paguen un
salario bien bien, sino que es digamos una ayuda. Nosotros más que todo lo
hacemos por amor, tener amor a nuestro país, a las personas de nuestra
comunidad.
- 14 S: ¿En que momentos puede ser útil para los campesinos de las comunidades
tan lejanas como las tuyas saber leer y escribir?
- 15 P: (Text weggelassen)
- 16 S: (Text weggelassen)

17 ·

18 ·

19 ·

- 01 S: ¿Me puedes contar desde cuando trabajaste en el Yo si Puedo y en que consistía tu trabajo?
- 02 I: Yo comencé a trabajar en el Yo si puedo de manera voluntaria en el 2005, cuando se dio (sucedió?) un pilotaje del programa para ver si era factible o no para la población.
- 03 En ese entonces yo era facilitadora. Yo daba clases a un grupo de doce personas en mi casa, siendo uno de los mejores grupos a nivel municipal. Porque para ese entonces, como era un pilotaje, y eran iniciando solo había ocho puntos de alfabetización y asistían tres técnicos de Tola y un español. Ellos me daban seguimiento.
- 04 Sin embargo, una de las grandes dificultades que pudimos enfrentar nosotros al inicio, era de que no contábamos con los materiales suficientes, como las pizarras, tuve que pedir pizarra, porque no tenían. Pero cuando ya me dieron la pizarra, y me dieron el televisor y el VH yo comencé a dar clases a la gente, y había una gran motivación.
- 05 Sin embargo como siempre en todos los puntos querían desertar, salirse de la clase, y tenía que visitar a la gente en su casa a motivarlo y casi siempre antes de iniciar la clase yo decía de que eso era bueno aprender leer y escribir, que era un ejemplo para los demás municipios y para los demás personas porque es algo muy importante para ellos.
- 06 Y ellos se motivaban. Cuando teníamos supervisiones nacionales o departamentales siempre llegaban a mi punto, porque en mi punto siempre había mucha gente, y ellos se sentían bien y para hablar con ellos y también mis estudiantes estaban siempre motivados, porque: Ai, viene gente.
- 07 Y al fin cuando yo terminé a darles clase, a mi me gustó mucho, porque era mucho aceptación por parte de las personas. Y sintieron que habían aprendido bastante. Hubiera dos personas como en la última clase del video es que llevan flores a la maestra y llevan una carta. Entonces igual. Una mujer y un varón, me llevaron una flor a mí, y este pues me sentí un poco ah todo rara, porque ellos también me dieron una carta donde decía muchas gracias maestra por habernos enseñado mucho, que dios la bendiga y que gracias a usted ahora puedo escribir mi nombre y cosas así. Y entonces era algo que me llenaba mucho, y hasta me sentí un poco triste porque ahora ya no les voy a dar clase.

Para ese entonces no existía el seguimiento de la alfabetización. Pero si fue muy muy bueno. Y así pues terminamos la primera fase.

08 (Text weggelassen)

09 En ese entonces Tola alfabetizó 56 personas en ocho puntos de alfabetización. Luego cuando inició ya en el 2006 también agarré otro punto como facilitadora, y volví a ser la mejor facilitadora. Entonces en Tola se necesitaba un técnico para la alfabetización, y entonces la alcaldesa quería que fuera una mujer como maestra con experiencia. Sin embargo el encargado de la alfabetización que se llamaba en ese entonces Santiago Ruiz, el dijo: ¿Por qué no se diera la oportunidad a Idalina, que era una joven que había aportado mucho a la alfabetización. Entonces consensuaron y me dijeron que si. Y fue cuando yo ya inicié en la alfabetización. ¿Y no sé que más quieres saber de todo ese proceso?

10 S: ¿Y en que consistía tu trabajo como técnica?

11 I: Como técnica tenía que visitar las comunidades, buscar lideres, jóvenes o adultos que pudieran y que tuvieran la disposición para ser facilitadores. Luego visitar a las personas en las casas, para que ellos se metieran al proceso de la alfabetización.

12 Nosotros estábamos trabajando en un censo.

13 Pero todo el censo tiene un índice de falsedad, se podría decir. Porque nosotros visitábamos a las familias y había mucha gente que decía: Yo sé leer. Pero en realidad no sabían. Y habían otros que decían: Yo no sé leer, porque esperaban que si no saben leer les iban a dar algo como dinero o comida, o algo. Entonces ellos decían: ah ellos nos van a dar algo, entonces decían: No sé, aunque supieran leer y escribir. Entonces ese margen de errores hacía que a veces nosotros fuimos a visitar gente, que sabía leer y escribir, pero a la hora llegada decían “Yo si sé leer y escribir, cuando se daban cuanta que el programa era para gente que de verdad no sabe nada. No, ellos dicen, pero si algo sé.

14 S: ¿Entonces ustedes solamente preguntaron si pueden leer y escribir y no había una forma de examen o algo para ver si es verdad?

15 I: No había una verificación, entonces mentían ellos, hasta la hora de las clases. Cuando ellos decían pero si eso yo ya sé. Y eso era un problema para el

- facilitador, porque ellos si se iba esa persona, el tenía que buscar otra. Por eso.
- 16 Entonces lo buscábamos, visitábamos a la familia. En ese proceso te puedes encontrar con casos, donde la gente está siempre muy amable, muy cariñosa, que te dicen que si, que van a estudiar, mucha motivación. Pero también te puedes encontrar con casos donde personas que no quieren nada de la alfabetización. Porque ellos dicen que están muy viejos y que ya toda su vida pudieron vivir sin saber leer y escribir para que aprender ahora como ya son mayores. No necesito de la lectura pues, dicen ellos. Y otras personas como que, por ejemplo un señor decía que él ha pasado toda su vida haciendo ladrillos, metido en el fuego, que ahora ya su cerebro estaba quemado. Entonces si su cerebro está quemado él no quiere alfabetizarse, que ya no podía, que las letras no iban a entrar a él.
- 17 Y había otras personas que decían, que no podían ver. Entonces nosotros les decíamos que íbamos a dar lentes. Y había personas que se alfabetizaron no por querer aprender a leer y escribir. Si no porque querían las lentes. Entonces, pero ambos tenían un objetivo y así lo lograban [lacht]. Y así sucesivamente.
- 18 Al motivar jóvenes, facilitadores, personas iletradas, te vas a encontrar con personas que no saben leer ni escribir, que tienen mucha motivación de estudiar y también buenos facilitadores. Pero también te vas a encontrar con facilitadores malos, facilitadores que se reían de las personas. Por ejemplo cuando una persona no podía hacer una A o una B ellos se reían sobre las personas. Entonces esa persona se siente mal y ya no regresa al punto. Entonces cuando nosotros íbamos a visitar alguien, cuando no está asistiendo al punto, teníamos que visitar nosotros. Y lo visitábamos y ellos nos decían que ese chavalito se reía de mí, yo ya no vuelvo a ir. Entonces teníamos que cambiar el facilitador para que ellos se sientan bien.
- 19 Entonces los más dispuestos para dar clases son los jóvenes. Pero hay muchos jóvenes que son muy irresponsables e irrespetos. Entonces en estos casos teníamos que buscar adultos. A veces nos acoplamos, nos uníamos con las iglesias, que hay líderes allí y había también gente que no sabía leer ni escribir, entonces nosotras decíamos a los líderes de que ellos como líderes tenían que decir a sus hermanos que tenían que aprender a leer y escribir para que leerán la biblia. Porque no es lo mismo que ellos le dicen que ellos la lean.

La biblia, de dios. Entonces ellos dicen, si es verdad, entonces decían: hermanos tienen que leer la biblia.

- 20 Así fuimos buscando estrategias paraqué la gente pude alfabetizarse.
- 21 Pero habían casos extremos donde la gente no quería nada, era tan difícil.
- 22 Había puntos donde iniciaron con diez y terminaban con dos a veces, o con uno. Y a veces ellos decían, ah yo no voy a estudiar y todo se salieron, ¿Solo vamos a quedar nos dos? Mejor que vamos a salir nosotros dos también. Entonces nosotros íbamos, y decíamos: no por favor vayan, ellos no quieren, pero ustedes si, ustedes son otras personas, ustedes son responsable, ustedes son un ejemplo para ellos, pero si usted hacen lo mismo no van a ser diferente. Y comenzamos a utilizar metodologías pedagógicas en cada uno de los casos.
- 23 Pienso que el éxito de la alfabetización no es sentirse más que otros. Porque vieras es horrible encontrar a las personas que no sabe leer ni escribir porque ellos se sienten discriminados, se sienten inferior a las otras personas. Se sienten menos que todos. Y te dicen pero ah el sabe bastante, cosas así. Y no se dan cuenta que son seres humanos igual que todos, solo que les hace falta las letras.
- 24 Y yo siempre hice sentir a ellos que ellos eran personas adultas, y que no eran analfabetos, si no i-l-e-t-r-a-d-o-s, que no saben las letras, pero que ellos conocen una serie de cosas, que nosotros como jóvenes, como seres, no las hemos vividos. Y ellos pueden ser maestros de nosotros y nosotros maestros de ellos. Pero más bien ellos son más maestros para nosotros que nosotros a ellos, porque el único que a ellos les hace falte son las letras, y a nosotros nos hace falta todo ese experiencia que ellos han vividos en el transcurso del tiempo.
- 25 (Text weggelassen)
- 26 S: ¿Y que te parecía más difícil, encontrar gente que era dispuesto a trabajar como facilitador o captar la gente que quería participar como estudiante?
- 27 I: Era más difícil a captar gente que iba a recibir las clases. Un facilitador lo encuentras rápido, porque es uno. ¡Pero encontrar a diez personas dispuestos a estudiar! Que el no, que yo tengo que cocinar en mi casa, que nadie esta en la casa, que yo no miro, que no, que una serie de excusas para no estudiar. Siempre algo nuevo para no ir a las clases.

- 28 S: ¿Y por qué piensas que tanta gente no quería ir a las clases, tanta gente que tiene un montón de excusas por no estudiar?
- 29 I: Porque ellos piensan que alfabetizarse no es importante ya para ellos. Porque son personas ya adultas, mujeres hombres que han sobrevividos sin necesidad de aprender a leer y escribir, entonces ellos lo ven como un atraso para ellos, más bien un atraso para ellos alfabetizarse.
- 30 S: Ya me contaste de algunas estrategias para convencer a la gente. ¿Me puedes dar otro ejemplo que dijeron ustedes a personas renuentes?
- 31 I: Como por ejemplo decirles si a ellos no se sienten un poco triste, cuando sus hijos, sus nietos tienen una tarea en la escuela, y ellos no pueden ayudarles a ellos. Como pueden ellos sentirse bien si no pueden ayudarle y no es porque no puedan si no porque no quieren aprender a leer y escribir. Entonces, ellos lo meditaban bastante.
- 32 Otra estrategia era decirle, que no iba a ser aburrido, que era algo muy bonito, muy atractivo. Era con un televisor, con un VH, que es como estar viendo una telenovela. Y eso les llamaba mucha atención. ¿Es como ver una telenovela? Si es como una telenovela, no van a estar ustedes en una pizarra. Es nada más observar y es muy fácil, le decíamos nosotros también eso.
- 33 A veces utilizamos también: Figuerense que su vecina, ella va a ir también a estudiar. ¿No le gustaría a usted también? Se va con ella.
- 34 O decirle bueno si usted no quiere ir a un punto donde hay mucha gente, entonces usted se queda aquí. ¿No tiene alguien del sexto grado, del primer año aquí? Si tengo. Entonces hablamos con el muchacho o la muchacha, tu no quisieras dar clase a el, a motivarlo, entonces en su propio casa la daba las clases. Así sucesivamente.
- 35 Y a veces, lo que hacíamos era buscar a alguien muy responsable de la comunidad, a alguien que todo el mundo conoce. Y íbamos con esa persona, mire usted va a recibir clases con ella, y usted sabe que ella es una persona muy responsable, y ella la va a ayudar mucho. Ah bueno, si es con ella entonces voy a recibir clase. Una serie de estrategias para que ellos fueron. Pero al fin y al cabo siempre se salían. No todos terminaban. Era difícil encontrar a un punto donde todo los que iniciaron terminaran el proceso.
- 36 S: Me dijiste antes que vos piensas que es importante para la gente aquí que

- sepa leer y escribir. ¿Para qué y por qué piensas que es importante que la gente aquí aprenda a leer y escribir?
- 37 I: Para mi es muy importante saber leer y escribir, porque así no te van a engañar. Aquí hay muchas personas que se aprovechan de este defecto, más bien se podría decir de las personas, para explotarlos. Hay muchos, por ejemplo aquí en el municipio de Tola hay muchos proyectos de inversionistas. Y ningún empleado cuenta con seguro, y son obras muy caras, obras muy peligrosas para ellos, y no hay nada que se les pueda, que le saque beneficio, más que es su pequeño salario. Y ellos le hacen por su necesidad, y como no saben leer y escribir, tienen unos contratos falsos, donde ellos tenían nada más que firmar y vieras es bien triste ver que hay personas así que no hacen el esfuerzo para aprender, y ser diferente.
- 38 Porque así también siento que van a elevar su autoestima. Porque el autoestima de las personas que no saben leer y escribir es bien bajo. Se sienten siempre inferior a los demás, casi nunca están contentos, siempre ven a cualquier persona le ven más que ellos. Y eso es un problema grave. Por que lo primero es que debes creer en ti mismo.
- 39 Y si no sabes leer ni escribir. Es que no saber leer y escribir te priva de tantas cosas, sabes. E a la hora de firmar algo, a la hora de un trabajo, a la hora de una dirección, a la hora de cualquier cosa, es que en todo la tienes que utilizar. Y si no sabes y no quieres aprender, entonces estás mal, porque es mejor a veces hay muchas personas que no preguntan y no saben una cosa, paraqué los demás no se ríen de ellos.
- 40 Pero yo soy de la ideología de que nunca sea viejo para aprender, el viejo es aquella persona que no quiere nada. Pero yo pienso que la vejez no se lleva físicamente sino en el corazón, y el corazón siempre esta dispuesto, siempre cuando tú le puedes gobernar. Entonces para aprender a leer y escribir no hay fronteras. Nada más se necesita un poco de disponibilidad y un poco de motivación. Motivación y así te vas a sentir mejor.
- 41 Vas a elevar tu autoestima, vas a sentirte bien con tu familia, vas a poder ayudarle a tus hijos a tus nietos alguna tarea que tengan del primer grado del segundo grado, o lo que sea. Y una vez que comienzas la alfabetización no te quieres salir, porque has visto, que has aprendido, has visto que se puede y

cada vez quieres saber un poco más. Y eso es lo que nosotros queremos, queríamos pues. De que ellos cambiaran su vida, su forma de relacionarse con los demás.

- 42 Porque a veces ellos sienten que solamente hablan estupidez, dicen ellos. Entonces por eso casi no se relacionen con los demás personas, porque sienten miedo que ellos burlen sobre ellos. Entonces siempre son personas que viven cerradas en su mismo núcleo.
- 43 Siempre la mujer, el hombre, el trabajo, la casa y el ron. Eso si le gusta a la gente de las comunidades. Algunos van a una iglesia pero no hay mucho cambio en eso.
- 44 Además que, al principio se estuvo politizando la alfabetización, y las personas pensaban que era algo meramente político, y las personas que eran liberales no querían estudiar, porque decían que era algo de los sandinistas, pero cuando nosotros visitamos a esas personas y decíamos de que a nosotros no nos importaba el color político, ni la ideología, sino nos interesaba a ver una Nicaragua diferente, una Nicaragua donde nadie estuviera en la oscurana, porque eso es como estar en la oscuridad, y cuando uno sabe leer y escribir eso es como estar en la claridad, puedes ver todo.
- 45 Pero cuando siempre estas encerrado en eso, de que no saber leer y escribir, es como que estas en un nido donde solo tu y tus pajarillos pueden estar en este nido.
- 46 S: ¿Y que te gustó lo más en ese trabajo?
- 47 I: En ese trabajo, lo que me gustó más es compartir lo poco que yo sabía con las demás personas, adaptarme al lenguaje de ellos, a su nivel, que ellos sintieran mucha comunicación con migo, que ellos sintieran en confianza conmigo, siempre ellos: ¿Quiere café o un tibio o tajadas o leche de cabra?
- 48 Y para mi era un poco cansado ese cuando me regalaron un vaso de leche de estas beliues, y yo por ser buena gente, porque no podía decir no para que ellos no se sientan mal, entonces yo tenía que bebérmelo, pero al rato mi estomago era mal y un poco feo, pero yo tenía que hacerlo.
- 49 Entonces esas experiencias, convencer jóvenes para que se alfabetizaran, conocer por ejemplo las diferentes culturas de cada comunidad, ellos tienen en unos comunidades les gustan mucho las fiestas cosas así tomar ron, pero

habían otras comunidades donde todos eran evangélicos casi. Entonces tenías que adaptarte: Hermano aquí vengo, dios me ha mandado para que ustedes vayan a alfabetizarse hermano, entonces creo que es una revelación, en cambio que cuando estas en un lugar donde todo es fiesta adaptarte: Chicos vengo por aquí para pasar con ustedes. ¿No quieren jugar futbol? Los voy a traer un futbol pero tienen que alfabetizarse. Comenzaba, ya así, entonces todo el mundo me conocía. Idalina, Idalina, y siempre cuando iba a los colegios. Las maestras cuando me miraban, porque normalmente soy muy chica, y las maestras me miraban muy niña, pero cuando comencé a charlar con ellos: Mira profesora yo necesito a capacitar a los jóvenes en el proceso de la alfabetización. Si claro pase, y yo tardaba dos horas con los jóvenes para captarles.

50 (Text weggelassen)

51 Luego me fui a captar a las personas que querían estudiar con ellos.

52 (Text weggelassen)

53 S: Ya me contaste mucho sobre la alfabetización. ¿Hay algo más que no he preguntado que me quiere contar o decir?

54 I: Si, de que por ejemplo, alfabetización es algo muy muy bueno. Excelente para las personas y aquí en las comunidades es muy emergente. Pero las personas que lo dirigen no sirven para nada. Son las que menos hacen y son las que más maltratan al personal que en realidad está trabajando. Eso. En la alfabetización todo me gustó, excepto las personas que me dirigían. Porque ellos eran cualquier cosa, menos lideres y personas con capacidades de comunicación de pedagogía. Yo no soy maestra. Así decía una vez una señora, que el problema en la alfabetización era porque la gente no era maestros, no todos eran maestros, que ahí se necesitaban solamente maestros. Pero yo me comparaba con un maestro y un maestro no me quedaba. Porque un maestro esta acostumbrado que entra a la siete de la mañana y sale a las doce del mediodía. En la alfabetización entras a cualquier hora y sales a cualquier hora, no tienes día no tienes rol o hora, como si no tienes familia. Y entonces, eso son cosas que no valoran las personas que dirigen. Ellos nada más te exigen y exigen pero no valoran tu trabajo. Eso. Nada más.

55

56

57

- 01 S: ¿Y usted tenía dudas al principio o ya participó del primer momento?
- 02 I1: Si como ya había estudiaba yo antes yo ya sabía más o menos, eso los otros alumnos no sabían y uno tenía a enseñarles.
- 03 S: ¿Y le gustaban las clases?
- 04 I1: Si, era divertido. [lacht]
- 05 S: ¿Y ahora como ya terminó el curso hay ocasiones en que usted puede utilizar eso escribir y leer?
- 06 I1: Si, esto ellos han venido, cuando van a traer los libros y vienen a cada rato a preguntar y nosotros le dijimos pues a el (Eligio?) que trajera los libros. Y ellos vienen a preguntar siempre.
- 07 S: ¿Y por que quería participar en las clases?
- 08 I1: Aprender más verdad. Pues nosotros no sabíamos nada. Algunos cosas pues y aprendimos más pues, como se escribe pues y todo eso.
- 09 S: Y ¿usted piensa que algo se ha cambiado para usted después..?
- 10 I1: Si porque yo antes hacía las letras rápido y ahora como ella explica todo, como se escriben los nombres, las otras palabras, pues nosotros poníamos igual las letras, los nombres de nosotros, la misma letra, y ella dice que no, que eso son con letras de cartas, todo eso.
- 11 S: ¿Y antes de participar en las clases de la alfabetización había situaciones en que pensaba a ahora sería muy bueno saber leer y escribir?
- 12 I1: Si, este es bonito saber leer y escribir. Porque mi papa no sabe leer ni nada. Y nosotros le dijimos pero como vive en la playa no puede venir el.
- 13 S: ¿ Me puede dar ejemplos concretos en que situaciones usted necesita leer o escribir algo o casi no le necesitan aquí?
- 14 I1: [lacht verlegen] Pues si. [lange Pause]. Hay no sé como decirle.
- 15 Este, hay no sé
- 16 S: O hay por ejemplo, después de terminar el curso usted escribió algo?
- 17 I1: Si, escribí un papel, mandé un papel a mi mamá que estamos bien aquí, todo eso. Como ella vive allá largo, si.
- 18 S: ¿Entonces se comunican con ella por cartas?
- 19 I1: Si.
- 20 S: ¿Y con cuantas personas vive usted aquí?
- 21 I1: Pues tengo mi familia. Mi marido y mi hijo que tiene un año.

- 22 S: Y? Había más personas que participaron en las clases?
- 23 I1: Si mi hermano, mi hermana, este el otro pequeño que es hijo de mi hermano, todos. Todos juntos. Solo mi papa y mi mama no.
- 24 S: ¿Y usted sabe como hacen sus padres para leer las cartas que escriben ustedes?
- 25 I1: Solo mi mama sabe leer y escribir. El no. Solo ella sabe.
- 26 S: y si alguien como por ejemplo una vecina viniera por acá para preguntarle a no sé si es bueno participar en una clase, ¿que le aconsejaría?
- 27 I1: Pues a veces viene la muchacha del otro lado que quiere dice, pero le da pena dice venir, pero digo aquí estamos solo nosotros, solo los muchachos de la otra casa, no tengas pena, le digo yo. ¡Ven! Y ella dijo que va a venir también. Pero ella dice que esta muy viejo que no sé que pero es importante saber leer y escribir le digo yo. Y mi hermana también le dice pues.
- 28 S: ¿Y por qué piensa usted que es importante saber leer y escribir?
- 29 I1: Por un trabajo, por alguna necesidad que uno tenga. Es importante.
- 30 S: Yo tengo un montón de preguntas [lacht]
- 31 I1: [lacht]
- 32 S: ¿En cual trabajos por ejemplo se necesita saber leer y escribir aquí?
- 33 I1: Por ejemplo mi hermana ahorita este quiere entrar a la zona franca aquí en Rivas, y ahorita anda en el centro de salud, donde va a hacer algunas exámenes le pues le dijeron que escribiera unas cosas allí. Por eso es importante. Por un trabajo saber leer y escribir. El marido mío no sabía este, solo poner su nombre, pero no podía. Y ahora ya si el entiende más o menos. Ahora ya va a preguntar ¿cuando van a traer para seguir?
- 34 S: ¿Y usted tiene niños?
- 35 I1: Si tengo un niño de un año. El esta durmiendo ahora.
- 36 S: ¿Y el va a ir a una escuela cuando este más grande?
- 37 I1: Si, claro.
- 38 S: Entonces ¿aquí hay una escuela?
- 39 I1: Si, por allá más adelante.
- 40 S: ¿Y usted piensa que es más importante saber leer y escribir para una mujer o para un hombre?
- 41 I1: Es igual. El papa dice que tiene que ir su niño decía que no quiero que sea

un burro como yo, dice. Eso dice.

42 S: ¿Y había también cosas que no le gustaban a usted en las clases de la alfabetización?

43 I1: mhm, no todo.

44 [Ehemann der Interviewpartnerin und Eligio kommen vorbei]

45 I2: Hola

46 S: Hola, mucho gusto.

47 I1: Yo estaba diciendo que vos no sabías escribir ni leer, y que ahora sabes más porque también participaste en las clases. Ahora más o menos sabe.

48 S: A, y ¿usted trabaja aquí?

49 I1: Si, trabajo en el campo.

50 S: ¿ Para su trabajo no necesita leer y escribir?

51 I2: No, no le necesito. Si pero me estoy preparando para conseguir un trabajo mejor. Para salir adelante.

52 S: [Pause]: Y había otras situaciones fuera de la carta que escribió a su mama, cuando necesitaba a leer o escribir algo?

53 I1: Si a las radios (¿) saludamos allá a ellos, a veces teníamos problemas pues, y necesitamos que nos ayudaban nosotros mandamos cartas para la radio para que oyeran.

54 S: ¿Y aquí hay correos para mandar cartas?

55 I1: No. No.

56 S: Entonces ¿Como hacen?

57 I1: O sea no es tan cerca la radio. Nosotros andamos en bicicleta por aquí por Pompoa. Por allí nosotros andamos a ver. O si no con el papa de la señora de ahí que queda cerca, el la llevaba por aquí no más, como el trabaja allí en la radio.

58 S: Porque yo pensaba ¿Como hacen para ir par allá?

59 I1 [lacht]

60 S: ¿Y usted piensa que se ha cambiado algo en su vida en comparación con antes de su participación en las clases?

61 I1: Si mucho. Ha cambiado bastante. [Pause]

62 S: Si. ¿Y sus vecinos ya sabían leer y escribir?

63 I1: Algunos no. Por ejemplos los al frente ellos no sabían. Como ellos le dieron

libros para que escucharan por la radio, porque por la radio sale también, dicen que también ya más o menos saben. Allí se ponen y aprenden.

64 S: ¿Y donde estuve este clase de la alfabetización?

65 I1: Aquí la hicimos. Aquí poníamos una mesa.

66 S: ¿ Y la facilitadora ya han conocido antes?

67 I1: Si es mi hermana. Antes ella también aprendía leer y escribir con el Yo si puedo. Y después nos daba clases.

68 I2: La quiero contar una experiencia que tenía cuando no podía leer. Fíjense que una vez pues yo no sabía leer . Y me bebo una botellita pensaba que era leche por que llevaba un dibujo de una vaca. Y yo me lo bebí casi todo hasta me di cuenta que era otra cosa. No era de alimentarse uno pues. Era un medicamento para las vacas. Entonces yo me bebía y me dijeron después que era pura (Name des Medikaments¿). ¡Nunca voy a olvidar eso!

69 S: ¿Y había otra experiencia cuando pensaba ahora sería importante saber leer y escribir?

70 I2: A no, eso fue la única. Como yo ya sé leer ahora entiendo bastante, y siempre leo antes de tomar. Para decir eso es bueno y eso es malo. Por eso ya no.

71 S: Y ahora hay situaciones en cuales piensa ahora es bueno saber leer y escribir. Hay situaciones en le usa..

72 I2: Fíjense que una vez, cuando todavía no andaba con esta muchacha, yo tenía una novia, y la muchacha me mandaba papelitos, como no sabía leer yo pagaba para que me leyeran. Entonces el se daba cuenta de lo que me mandaba a decir. Ves entonces me quedó eso como experiencia. Que ellos se daban cuenta lo que me mandaba decir la muchacha. Y después se burlaban de mí pues. De no sé que: o tal vez por hacerme la recha(arrechar¿) a mi, inventaban cosas en veces de escribirla lo que les dije. Entonces ahora ya no, ya no vuelvo a pagar. Bueno además ahora ya tengo mi compañera. Pero por esas experiencias yo ponía más mente y atención a los estudios. Ya ahora es difícil que me pase algo mal. Ya no me pasa nada así.

73 S: ¡Qué bueno!

74 I2: Si, ahora cuando me dicen, anda hacerme un mandado, en tal rotulo allí dice, me voy con esa para hacer el mandado. Ya no me pierdo.

- 75 S: ¿Entonces a usted han servido sus estudios?
- 76 I2: Si, y a mi me gustaría seguir con los estudios para andar adelante. El estudio es una gran cosa, le digo pues. Es bueno estudiar, saber bastante porque si uno no sabe todo le pasa a uno.
- 77 I1: Mi papa es lo mismo. Allí trabaja en eso mismo trabajo, y dice que a el le han ofrecido buen trabajo dice. Allí mismo, pero por eso de no saber leer, y le pagan mejor pues, pero el mismo no puede leer ni escribir, ni por eso.
- 78 I2: A mis muchos me dicen. Anda a trabajar en la zona franca, me dicen. No digo, no es que no me gusta digo, pero es que no sé leer. Pues antes me decían. Y me dijeron: Pero vos puedes aprender, estas joven, me dicen. Si voy a buscar como ponerle mucha mente al estudio les digo porque este trabajo en que ando esta bien pesado. Y salimos tarde. Pues no hace mucho vine del corte de la caña. El cuerpo se agota (¿). Me gustaría buscar un trabajo más suave. En eso trabajo nos levantamos a las tres de la mañana. Si a las tres de la mañana. Y a las doce del día, del mediodía vengo. Si mire es un trabajo bien duro.
- 79 S: ¿Y ahora como usted ya sabe leer y escribir puede buscar otro trabajo o va..?
- 80 I2: Ahora voy a buscar otro. Voy a ver si esta muchacha (la facilitadora?) le sigue con los estudios, para sigo estudiando yo, para sacar una cuenta, para sumar las cosas y todo esto y para leer mejor. Leer mejor.

01 S: Para ver si ustedes han beneficiado o no del Yo si puedo.

02 I: Para mi me beneficio del Yo si Puedo por que a lo menos yo no sabía muy bien, ahora yo ya llegue al segundo nivel, y ahora ya no me engañan, ya no me pierdo. Antes no. Me mandaron a una farmacia en Rivas y no sabia nada. Quería entrar a una farmacia y yo no sabía nada. Y entré a una ferretería para preguntar por medicina. Me daba pena. Ahora me dicen en tal parte hay un rotulo ya lo leo, aquí es. Me salió inteligencia pues, para mi es una gran cosa eso. Claro que yo agradezco la enseñanza que me daban. Para mi fue una gran cosa, si.

03 S: ¿Como fue la historia del hecho que usted no sabía leer ni escribir antes?

04 I: Claro que es una cosa tan atrasada, uno es como uno que no mira, ciega. Le dicen las cosas e ideay, no sé nada. Dicen mira eso, y las letras no hablan con uno. Yo hablé con las letras pero las letras no con migo. Ya no. entonces yo me siento bien con eso.

05 S: Si. ¿Pero porque usted no sabía leer y escribir antes?

06 I: Bueno, como pequeño, a lo menos a mi me pusieron aquí en la escuela. Yo aquí estuve estudiando, yo me creí en este pueblo, pero mucha vagancia era. Me dediqué solamente a jugar par allá par acá en estas calles para arriba para abajo con mi trompo de beisbol y yo no ponía mente ni a las tareas ni a la escuela. Antes no había colegio, caminamos en casa en casa. Cuando llegue ya a ser hombre me repetí tantas veces, yo decía voy a ser bueno machetero, no sirvo para nada, Yo lloré me pusieron diez años en clase.

07 S: ¿Y en diez años no aprendió?

08 I: No aprendí ni poner mi nombre y es tan fácil. Y con esta cosa del Yo Si Puedo me puse inteligente. Ya firmo rararara [macht Handbewegungen als würde er unterschreiben]. Era otra vez no podía; ¡fírmame aquí en ese papel! No podía. Este proyecto me hizo andar para delante. Me vuelve más inteligente. Gracias a dios.

09 S: ¿Y como se dio cuenta usted que hay cursos o clases del Yo si puedo?

10 I: Por que a mi me vinieron a visitar aquí. Fue un amigo mío, me dijo “Te voy a apuntar para que aprendas.” “No hombre dije yo soy un viejo para que joda vas a hacer eso,” dije. Si Don Carlos dijo vamos a ofrecer estudios para ustedes los viejos. ¿Para que? Dije, yo no aprendí cuando estaba chavaló,

- ahora viejo no voy a aprender viejo, no hombre.
- 11 Y me dice: No digas eso, vas a ver que aprendas algo. Pero pensé y dije no, voy a hacerle pues. Por que es bueno. Y el tenía razón, pasó el primer nivel, el segundo y yo pasé rapido. Me daban las clases y yo me ponía más inteligente.
- 12 Cuando ganaron en las ochentas vino también la alfabetización. Y la alfabetización yo me ponía obstáculo. “No yo estoy ocupado, me pusieron a estudiar aquí en la casa y yo “No voy a pescar”, yo buscaba el modo de escaparme para no estudiar. Pero ahora cuando vino el Yo si puedo dije ya no hombre, ya me voy a preocupar por que ya es demasiado. Por que a veces me salieron bonitos trabajos (¿) Pero como no sabía leer ni escribir me dijeron no, no, no puede. Entonces me puse la pila un poquito. No digo que sé cantidades pero si sé algo y ya no me engañan.
- 13 S: ¿Que le dijeron su familia, sus vecino, cuando ustedes le dijeron que van a estudiar?
- 14 I: No todos, bueno algunos me dijeron “Sos loco vos. Perdiendo tu tiempo.” Se reían. Y dijeron no aprendieron chiquito como van a creer que aprenden ahora. Pero eran equivocados.
- 15 S: ¿Se ha cambiado entonces su vida gracias por saber leer y escribir ahora?
- 16 I: Si claro.
- 17 S: ¿En que sentido o como?
- 18 I: Cambio por que yo me siento más alegre y mas mejor.
- 19 S: ¿Y hay otros personas en su familia que no saben leer y escribir?
- 20 I: Si claro que no saben. Allí dentro. Mi mama no sabe nada, mi tía tampoco. Por fin esta gente no sabe por que no le pusieron a estudiar nunca.
- 21 S: Y como hacen ellos para no sé, cuando tienen que...
- 22 I: Ah, ellos tienen hijos, le pusieron a estudiar. Entonces “Ven hija, aquí me mandaron este papel” y ellos dicen “eso dice tal y tal cosa”. Sus hijos las ayudan, tienen sus hijos.
- 23 S: ¿Alguna vez le ha pasado algo malo por no saber leer y escribir? ¿O se sentía mal por no saber leer y escribir?
- 24 I: Claro. Toda la vida me sentí mal por no saber eso. Yo mismo, yo mismo. Quería aprender un poquitito para saber un poco como ahora. Ahora si yo me levanté.

- 25 S: ¿Y ahora, después de terminar los cursos usted ha escrito o leído algo?
- 26 I: Si, sigo leyendo tonterías algún periódico o alguna cosa para practicar, y escribimos una carta cuando salimos del curso, yo escribí una carta a mi papa para decirle que gracias a dios ya sabía.
- 27 S: ¿En que momento hace uso de leer y escribir actualmente?
- 28 I: Bueno yo me siento alegre.
- 29 S: Me puede dar un ejemplo
- 30 I: No, he trabajado y yo no sabía yo no puede firmar en alguna hacienda dijeron. Hay que firmar para pagarle. Yo dije no hombre, yo no puedo firmar. Entonces hasta que me ponían en miedo, por que me dijeron. No te vamos a pagar, además era una vergüenza. Ahora ya no pasa eso, cuando me pagar yo digo ¿y cuantos papeles tengo que firmar? Ya sé firmar. [lacht]
- 31 S: ¿Entonces usted piensa que es importante saber leer y escribir?
- 32 I: Si claro. Para mi es una importancia que me dieron.
- 33 S: ¿Y había cosas que no le gustaban a ustedes en el programa de la alfabetización?
- 34 I: El único que no me gustó era que a veces venían a veces no venían, entonces eso no me parecía. Y me cambiaban tantas veces el maestro. Primero me daba uno, después otro después otra vez otro. Así fue pero ideay, uno tiene que seguir sus estudios, esforzarse de su parte. Aunque me están cambiando casi diario el maestro. Aquí se apartaron como seis, aquí para dar clases. Se apartaron. Y había maestros que casi se reían sobre nosotros. leyendo
- 35
- 36 S: ¿Y en las clases del Yo si puedo enseñaron también otras cosas fuera de leer y escribir?
- 37 I: Si a sumar, poner sumas, rectas, los números.

- 01 S: ¿Como sabía usted que hay un programa en que se puede aprender leer y escribir?
- 02 I: ¿Que como sabía?
- 03 S: ¿Como se dio cuenta?
- 04 I: Yo me di cuenta bueno por medio d' ella y otras personas me dijeron y allá estuvimos. La hija mía daba clases, y allá estuve recibiendo clases.
- 05 S: ¿Que dijo la gente para convencerla que participe en las clases?
- 06 I: Bueno, nos convencieron por que habíamos unos que decían, no es que yo no tengo lugar, no tengo tiempo. Y decían ideay pero es una necesidad que aprendemos a leer y escribir. Entonces yo les dije que si, que para mi si desocupa (¿) un poco de mi tiempo. Solo lo que dije yo horneo, porque yo horneo, yo horneo tortillas dulces y otras cosas para salir a vender. Y yo llega tarde pues no recibo clases, pero si yo estoy aquí yo voy.
- 07 S: Si, ¿Por qué quería participar usted? ¿Que fue su motivación?
- 08 I: Bueno, para salir adelante, para aprender leer y escribir y salir adelante. Porque digo yo, tal vez mañana me sale algo, algún trabajo e ideay no sé leer ni se poner mi nombre Por lo menos puedo poner mi nombre.
- 09 S: Si, ¿Y la puedo preguntar por qué no sabía leer y escribir antes de hacer el curso?
- 10 I: Bueno, mire, cuando antes, cuando chavala uno hasta después ya grande uno dice va si yo hubiera aprender a leer, yo era muy ruda, para estudiar yo era muy ruda. Mi mamá me mandaba al colegio y yo me dormía con las patillas así, dormía
- 11 S: [lacht]
- 12 I: Pero después así fui creciendo entonces yo después decía si hombre, ahora si pero después ya no aprendí, pero ahora después decía yo Si puedo aprender a leer y a poner mi nombre y aprender algo dije yo. Y si yo me esforcé pues, si como dicen no sé leer, bien bien a decir que le voy agarrar una carta y bien bien la voy a leer pero ya bastante, bastante
- 13 S: ¿Y usted piensa que es importante saber leer y escribir?
- 14 I: Claro. Es muy muy importante.
- 15 S: ¿Y por qué?
- 16 I: ¿Sabe por que? Mire, si mañana como quien dice viene digamos para decir

así ella y me dice hace un papel que me va a correr que me va a sacar que sé yo, y me dice firme aquí, y como no sé leer yo firmo. O me dice ella sabe firmar. Yo le digo que si. Ponga su nombre por aquí, yo lo hago. Ideay yo lo hice como porque no sé leer entonces y en cambio cuando yo ya aprendo a leer y ya sé leer ya recibo y digo: Voy a leer primero este papel para ver para que es. Ves, para eso es importante. Porque hasta de su casa le pueden sacar uno, cuando no sabe nada de eso. Me pueden sacar de mi casa porque ideay como no sé leer y yo firmo, y después llegan a sacarme de mi casa, y yo les pregunto ¿y por qué? Ideay porque aquí esta su firma. La vamos a sacar.

17 S: ¿Y antes de participar en los cursos se sentía mal por no saber leer y escribir? ¿O había situaciones en que pensaba ai, ahora sería muy bien saber leer y escribir?

18 I: Bueno, fíjense que había veces, como dicen no desocupado mi tiempo, o había veces también cuando me daba vergüenza. Para ir a aprender a leer y escribir me daba vergüenza Yo me sentía porque hubo. Entonces hubo que hagan clases allí en la escuela. Y no me parecían pues las que daban clases porque yo decía, porque en realidad aquí hay personas que saben leer y se burlan de los que no saben leer y se ríen. Porque tal vez vengo yo y por decir así que voy a poner mi nombre Lucia, y pongo en lugar de Lucia, silla pongamos, y ellos se ríen. Entonces uno se siente, el que no sabe leer, yo me pongo a pensar yo que no saber leer yo me siento mal le digo yo. Que no aprendí a leer digo yo pequeña bueno ya vieja yo me siento mal digo yo, por no saber leer, porque hay cosas, digo yo, que bueno que a uno lo golpean por no saber leer.

19 S: Claro, claro. ¿Y usted piensa que se ha cambiado algo en su vida gracias por aprender leer y escribir?

20 I: Pues, claro que si. Porque por lo menos por decir Voy a ir en el camino me preparo con un papel allí voy leyendo algo. Y aunque no leo verdad rararara allí voy leyéndolo y eso es bastante pues.

21 S: ¿Y me puede dar otros ejemplos cuando escribe o lee algo? ¿Cuando hace uso de estos conocimientos?

22 I: No, allí había si unos nombres que salían en el Yo si puedo, había algunos nombres que nosotros le decía pues la muchacha que estaba dando las clases

venía y decía. Mira lean la allí, la voy a parar. Léanlo para que miren, y pueden escribirlo escribanlo. Si. Yo leo la biblia, voy a las reuniones de la iglesia católica aquí y allá leamos la biblia. Allí en la iglesia nos ponen a hacer este escrito de lo que estamos leyendo. Yo ya sé copiarlo yo mismo.

23 S: ¿Y usted tiene hijos o nietos?

24 I: Tengo hijos y tengo nietos.

25 S: ¿Y ellos tienen la posibilidad de ir a una escuela?

26 I: Buenos mis nietos si, están en la escuela. Están yendo a una escuela mis nietos. Pero mis hijas una esta este es decir, ella aprendió a leer, pues no sacaron de viaje verdad la carrera, pero gracias a dios aprendieron a leer. Así que no la van a engañar, como digo yo. Como todavía y me siento que no sé leer bien. Porque me agarra como nervio agarrar un papel, y poner como dicen: ven toma este papel léamelo. Entonces me agarra como nervio yo no sé porque será, será el mismo tiempo que uno pues yo me sentía así pues como con vergüenza, me siento nerviosa. Me siento como allí en Rivas donde iba a una escuela donde mi trabajo, habían unas muchachas pues que sabían un poco más que yo y entonces se ponían a reír. A mi me da una cosa, decía yo, no me da como vergüenza que me miran que estoy leyendo una vieja en medio de gente joven. Pero cuando llegaron los del Yo si puedo me dijeron ¿por qué le da vergüenza? No, si esto es común. Usted va a aprender como un niño, y no...

27 S: ¿Y cuando por ejemplo una vecina le preguntaría no sé si es una buena idea participar en una clase del Yo si puedo, Que la aconsejaría?

28 I: Yo la aconsejaría que fuera, que vaya porque es muy bueno aprender a leer.

29 S: Si, ¿Y usted piensa que es más importante para una mujer o un hombre saber leer y escribir?

30 I: A mi me parece que es igual. Igual es importante para mujeres y para hombres.

31 S: ¿Y hay otra cosa que yo no he preguntado que me quiere contar sobre la alfabetización?

32 I: ¿Sobre la lectura del Yo si Puedo?

33 S: Si, por ejemplo.

34 I: Es muy lindo. A mi me gustaría que volvieran para algunas que tal vez no

sabemos bien bien.

35 S: ¿Entonces a usted le gustaría seguir estudiar si tendría la posibilidad?

36 I: Si a mi me gustaría, claro que si que a mi me gustaría seguir estudiando. Y
creo que aquí también hay muchas que pudieran seguir estudiando.

- 01 S: ¿Como se dio cuenta usted que hay esa posibilidad de aprender leer y escribir?
- 02 I: Porque vinieron de una organización, y entonces vinieron a decir si quería entrar a las clases de la educación de adultos. Entonces iba por las tardes, de tres a cinco.
- 03 S: ¿Y usted ya ha conocido a la facilitadora, a la que daba las clases?
- 04 I: La señora que me daba clases era la Doña Sarao en ese entonces.
- 05 S: ¿Y usted era la única de su familia que participó en las clases?
- 06 I: Si, solo yo. El no [zeigt auf ihren Ehemann]. El quería ir, pero el no tenía lugar. Como el vive trabajando en el campo en la agricultura. El no sabe nada también, pero parece que el trabajo no le daba lugar para estudiar. El no, yo si.
- 07 S: ¿Que dijo la gente que vino del programa para convencer a usted que vaya a las clases?
- 08 I: Pues a mi me dijeron que íbamos a estudiar. Al principio pensaba que no voy a aprender eso. Pero al ver los libros yo cambié mi mente. Yo dije a mi mismo, a yo tambien puedo aprender eso. No me parecía tan difícil. Y a mi me gustó pues, porque yo iba aprendiendo, yo no sabía nada, y ahora por lo menos ya agarro una biblia, ya leo unos veciculos (¿), y ya sé poner mi nombre. No sabía poner mi nombre, ahora si. Entonces aprendí algo.
- 09 S: Si. ¿Y usted piensa que es importante saber leer y escribir?
- 10 I: Claro que si.
- 11 S: ¿Y por qué?
- 12 I: Porque por lo menos uno busca la manera de hacer. Si voy a un hospital, hacer algunas cartas pues. Hago algunas cartas, pero nada más que no las, como se paro eso pues, yo no pude más. Pero la carta pues yo la puedo hacer con varias letras, pero en el asunto de la lectura si. Porque si voy a un hospital, a ella por lo menos la metieron [zeigt aufs Enkelkind]. Por lo menos me puedo orientar. Sala de emergencia, Salida, Entrada, salgo por acá, entro a una sala donde hay una operación- no. Porque este hospital aquí esta grande. Ya me perdí. Yo ya ando viendo, como es, que se dice aquí. Entonces es importante saber leer.
- 13 Ya por lo menos hago mi nombre. Usted sabe que en el hospital y en el centro de salud piden la firma. Y da pena cuando uno tiene que poner su dedo.

“Firme aquí”, puedo ir a un banco aunque no tengo ni reales ni nada [lacht], me exigen firmar, poner mi nombre.

14

15 S: ¿Y antes de participar en el curso había situaciones en que pensaba: A ahora sería muy bien saber leer y escribir?

16 I: Claro que si.

17 S: ¿Me puede dar un ejemplo?

18 I: ¿Para qué?

19 S: ¿Para situaciones en que se sentía tal vez enojada o en que la ha pasado algo malo por no saber leer y escribir antes?

20 I: Claro que si, porque es triste llegar a una parte y uno no sabe, y tiene que decir, yo no sé nada. A donde es que me mandan me pierdo, porque no sé leer. Pero ahora como sé leer me siento muy agradecida de ellos, de ellos que han venido en esta organización para los que no saben enseñarles.

21 S: Si. ¿Y que piensa usted se ha cambiado en su vida gracias por saber leer y escribir ahora?

22 I: Claro que si. Pues el cambio es que ahora por lo menos algo sé.

23 S: ¿Y después de salir del curso había otra ocasiones en que necesitaba a leer o escribir algo?

24 I: Me gustaba pues allí hacer más en la lectura, en las tareas que me dejaban, que escribía. Nada más que en el asunto de la matemática soy bastante ruda (¿). Por eso les digo, es triste no saber. Como yo voy a dar una cantidad de reales, yo yo no sé. Me engañan. Me enseñaban la matemática, pero como soy bien ruda (¿) no la puedo bien.

25 S: ¿Y usted piensa que es más importante saber leer y escribir para una mujer o para un hombre?

26 I: Igual para ambos, los dos.

27 S: ¿Me puede contar porque no sabía leer y escribir antes de participar en el curso?

28 I: ¿Por que no sabía? Porque éramos muy pobre. No había estas ayudas, no había esa opción. Y no había facilidad de ir a una escuela. Muchos hijos tuvieron mi mama, como doce. Entonces uno enseñaba un poco al otro, y el otro a los demás. No había facilidad. Muy pobre la situación. Muchas

personas. Lo mismo pasó con el. El no sabe nada.

29 S: ¿Y piensa que eso se ha cambiado un poco ahora? ¿Qué la situación para los niños de ahora es diferente?

30 I: Si, eso pienso. Ahora hay más posibilidades. Ahora hay más facilidades. Y el asunto del gobierno, le dan su lápiz y su cuaderno y todo. Es bonito eso.

31 S: ¿Y usted tiene niños?

32 I: Si tengo niños, y este aquí [zeigt auf das weinende kranke Baby auf ihrem Arm] es nieto. Tengo otro niño que tiene seis años que esta en primer grado ahora.

33 También hay pocas facilidades. No tiene lápiz, no tiene cuaderno, pero vienen cositas para ellos. Un cuadernito, un lápiz algo así, tal vez cuando menos lo esperemos vienen unos y le dan. Este muchacho también. Estudia los sábados, esta en el sabatino, esta estudiando porque queremos que sepa algo. Pero como como la situación aquí es duro, el tiene que trabajar, por eso solamente va los sábados. Antes cuando no sabía leer ni escribir, el venía con sus tareas, y me decía: Mama, ¿Como hago? Porque había una clase que el no entendía. Entonces siempre tenía que buscar a alguien: Quien puede ayudar a mi hijo. Al Al no saber yo, tenía que buscar quien le ayude.

34 S: ¿Y ahora usted puede ayudarle?

35 I: Ahora si sé. Pero no sé suficiente para ayudarle ahora, porque ya va a un grado avanzado. Ya no sé suficiente todavía. Pero a la chiquita a ella si puedo ayudar un poco.

36 S: ¿Y hay otras momentos cuando usa usted poner su nombre, firmar, o leer algo?

37 I: Cuando hay una reunión, alguna oportunidad de taller, que hacen aquí a veces. Entonces hay que poner su nombre.

- 01 S: ¿Y como se dio cuenta usted que hay ese programa del Yo si puedo en que se puede aprender leer y escribir?
- 02 I: Si, es bonito aprender porque uno que no sabe es como que esta fuera de su mapa.
- 03 S: ¿Y como sabía usted que hay cursos en que se puede aprender leer y escribir?
- 04 I: Pues, porque la que daba la clase es mi señora, mi esposa.
- 05 S: ¿Y usted piensa que es importante saber leer y escribir?
- 06 I: Si, porque pienso si uno no sabe leer ni sabe leer los rótulos. Tiene que leer para saber donde va a ir, su destino a donde va. Eso para, porque a mi todo el tiempo me gustaba andar este de aquí a Rivas. Cuando me toca a viajar para Matagalpa, Coríntico (¿) y todo eso, tengo que ir por (¿) los rótulos. Entonces por eso, poco sabía pero ahora sé un poquito más. Quería salir un poco adelante. Firmar y cosas así. Uno esta perdido cuando no sabe leer ni escribir.
- 07 S: ¿Y usted piensa que algo se ha cambiado en su vida gracias por aprender leer y escribir?
- 08 I: Si. Cuando uno no sabe bien leer uno a veces se enreda. Es importante. Yo lo hago un papel para qué lugar va a ir y solo va leyendo para que lugar va y uno mire el papel para saber y no equivocarse su camino.
- 09 S: Si. ¿Y como reaccionaron sus amigos, sus vecinos cuando se daban cuenta que usted va aprender leer y escribir?
- 10 I: ¿Algunos amigos me preguntaron: Para que vas a gastar tu tiempo en ese? Pero la mayoría de la gente era de acuerdo, que voy a aprender. [kurze Pause]
- 11 Para ser franco, yo a veces cuando ella daba clases y a mi me tocaba a trabajar trabajar a veces yo perdía. Y yo me ponía viendo tele. Antes de las clases yo me ponía ver el tele, y cuando a mi me tocó a trabajar ya sabía que va a dar. Y entonces ya por eso ya poco pues estudiaba con ella.
- 12 S: ¿Y antes de participar en la clase usted ha tenido una situación o una experiencia en que se sentía mal o enojado porque no sabía leer y escribir?
- 13 I: A veces me enojaba por yo mi mismo pues. Pero normalmente eso era cosa normal que uno no sabe leer. Ya sabiendo leer uno se siente diferente, y uno entiende más.
- 14 S: ¿Y en que ocasiones o cuando necesita usted ahora leer y escribir algo?

- 15 I: Por lo menos si me manda, o me toca ir a dar un papel, una firma o todo, uno tiene que leer y escribir. Uno se entiende allí.
- 16 S: ¿Usted piensa que es más importante saber leer y escribir para una mujer o para un hombre?
- 17 I: Las dos cosas igual.
- 18 S: ¿Y le puedo preguntar también, por que usted antes de participar en las clases no sabía leer y escribir?
- 19 I: Como no. Escribo más que leo. Para mí, para el que sabe leer ya es fácil leer y escribir. Pero para el quien sabe escribir y no leer no sabe que esta poniendo. Porque así era yo antes. Me decían: Va a poner esto o va a firmar esto y yo me ponía a pensar que tengo que creerlo que me digan los otros. Por eso pienso que es más importante saber leer.
- 20 S: ¿Y usted cuando era niño tenía la posibilidad de ir a una escuela?
- 21 I: Para mi tenía la posibilidad de ir a una escuela pero al mismo tiempo como chavalo mi abuelo y mi mamá me obligaron mucho a trabajar. Entonces cuando yo estaba comenzando a ir a la escuela y también tal vez el rio ya crecía, llovía mucho en invierno ya no había pasada como dos o tres meses. No había pasada, ya perdía la clase. Y me ponían a trabajar en el campo. Casi no aprendía a leer.

- 01 S: ¿Como se dio cuenta usted que hay esta posibilidad de ir a un curso, donde se puede aprender leer y escribir?
- 02 I: Este, primero pues andaba la muchacha buscando gente para ayudarle a uno a aprender. Entonces ella mismo me avisó entonces fuimos. Y la gente dijo que esta bueno, que vaya a aprender leer y escribir.
- 03 S: ¿Y por qué quería participar usted?
- 04 I: Porque primero me gustaría aprender bien bien a leer, porque es muy útil. Ve, y así pues puedo mandar mis hijos a la escuela y yo les puedo ayudar con las tareas y todo. Y por lo menos ahora voy a las reuniones para los niños, las reuniones de los padres en la escuela. Allá uno tiene que firmar, bueno para que ellos de la escuela puedan controlar la asistencia. Ya puedo firmar, y no tengo que preguntar a alguien otro. Además allá a veces dan folletos, informaciones para los padres, y cosas así.
- 05 S: ¿Ahora, después del curso en que otras ocasiones usa usted escribir o leer algo?
- 06 I: A pues a veces cuando necesito algo de la pulpería, yo lo apunto en un papelito y mando la niña.
- 07 S: ¿Y antes de hacer el curso, había situaciones en que se enojó por no saber leer y escribir o en que pensaba: Ahora sería muy útil saber leer y escribir?
- 08 I: Si.
- 09 S: ¿Y me puede dar un ejemplo, contar de una situación así?
- 10 I: Si, por ejemplo cuando una todavía esta soltera pues, y a veces los novios le mandan cartas, y uno no sabe leer. Entonces da pena pues, si una tiene que preguntar a la amiga: Me hagas el favor a leerme la carta. Me enojé en eso. Porque pues después la amiga peleó a una dice si Juliana, María tal cosa, tal cosa. Y también para responder a la carta se necesita saber leer a escribir. Además es feo cuando uno no sabe sumar. Es uno que no sabe contar y sumar es que como se descontrola. Es fácil engañar a alguien que no sabe. Pues uno se siente feo no saber leer y escribir. Ver las letras y sé que no sé leer para saber que sale en ese libro. Me sentía mal por ser una ruda, una burra, por no saber nada. Da vergüenza poner el dedo.
- 11 S: ¿Usted piensa que es más importante para los hombres o para las mujeres saber leer y escribir?

- 12 I: Pues, a mi me parece para los dos, porque para las dos personas iguales. En los trabajos también piden eso. Por ejemplo cuando una mujer quiere trabajar como domestica, una tiene que cocinar con receta, y los patrones no van a estar para explicar eso es para eso, y eso para eso.
- 13 S: Si, por eso. ¿Y usted cuando era niña no tenía la posibilidad de ir a una escuela?
- 14 I: No, mi mama no tenía la posibilidad de mandarnos a la escuela. Éramos cuatro niñas, y no alcanzaba para cuatro.
- 15 S: ¿Y usted piensa que se ha cambiado algo en su vida gracias por saber leer y escribir ahora?
- 16 I: Si, gracias a dios ha cambiado bastante. Me sirvió bastante pues ir al curso.
- 17 S: ¿Y me puede dar otro ejemplo cuando le sirve saber leer y escribir?
- 18 I: Cuando salgo y me dicen en tal parte hay un rotulo, si no supiera leer, ¿como llegaría? A veces tenía que andar preguntando, eso da pena. Además ahora también sé un poco de la matemática. Pues cuando yo llego a una venta y el dueño de esta venta no sabe como dar el vuelto. Entonces yo digo a el: Dos tomates a cuatro pesos son ocho pesos. Yo le doy veinte pesos y usted me va a dar 12 pesos de vuelto. A si, me dice, así tiene que ser. Si y a veces quiero decir algo a mi mama. Y yo la escribo, porque ella no vive aquí, ella vive en las Salinas.
- 19 S: ¿Hay correos por aquí o como hace para mandarla carta a las Salinas?
- 20 I: No, pero cuando me doy cuenta que alguien va para allá, yo le mando el papel así.
- 21 S: ¿Usted trabaja en la agricultura?
- 22 I: Ahorita ahorita estoy en la creencia de cerdos. Pero mi marido pues siembra y todo eso.
- 23 S: ¿Y hay alguien otro de su familia que participó en las clases del Yo si Puedo, o solamente usted?
- 24 I: Pues solo mi marido y yo. Nos fuimos juntos a las clases.
- 25

- 01 S: ¿Usted me puede contar por qué quería participar en las clases del Yo si Puedo?
- 02 I: Pues, porque es importante saber leer y escribir, para que no engañen a uno. Además yo quería conseguir un trabajo aquí en la costa, en uno de los hoteles. Unos amigos míos han trabajado en la Rancho Santana, y me dijeron que allá los patrones piden que uno sepa leer y escribir cuando quiere trabajar allá. Por eso cuando la gente del Yo si puedo vino a preguntar si a mi me gustaría estudiar, yo me integré en ese curso.
- 03 S: ¿Y usted ha conseguido un trabajo aquí en la costa?
- 04 I: Si, ahora trabajo también en la Rancho Santana. Hay muchos extranjeros allá, y a veces uno tiene que apuntar algo para ellos, por ejemplo una dirección, el horario de los buses, o un número telefónico, algo así. Por eso los jefes piden que uno sepa escribir y leer.
- 05 S: Y ¿Antes de participar en las clases del yo si puedo, a usted ha pasado algo malo por no saber leer y escribir o había situaciones en que pensaba: Ahora sería muy útil saber leer y escribir?
- 06 I: Si, Cuando me fui a Costa Rica a trabajar, uno tiene que firmar, y te piden cosas que no puedes hacer. Uno se siente como perdido en una ciudad que no conoce, sin saber nada. Te da cólera contra uno mismo, porque mis padres me mandaron a la escuela pero yo casi no iba. Me salí, dije que ya no voy a seguir estudiar. Mejor voy a ir a buscar un machete, dije yo.
- 07 S: ¿Entonces usted tenía la posibilidad de ir a una escuela cuando era niño pero no delató mucho en la escuela?
- 08 I: Por ser franco, pequeño me metieron a la escuela, pero me gustó más ir a trabajar que estudiar. No puse interés al estudio, era aburrido además teníamos que levantarnos muy de la mañanita. Y a los otros pasó el mismo, pues por eso solamente dos saben, la María y la Silvia. El resto no sabe, bueno firmar si pueden.
- 09 S: ¿Como le gustaban las clases del Yo si Puedo?
- 10 I: Me gustó todo en las clases. Si a mi no me hubiera gustado no hubiera ido a las clases. Nos daban las cosas con claridad. Uno entendía algo. Solamente que nos dejaron así, sin enseñar más, eso me molesta. Los del Yo si Puedo ya no siguieron- nosotros nos quedamos como en el primer semestre, y

quisiéramos a aprender más, pero ya no vinieron a enseñar. Quien sabe si van a volver. También me gustaría aprender un poco de inglés. Porque los extranjeros que vienen por aquí, o sea que viven en la Rancho Santana, ellos hablan inglés.

11 S: ¿Y en que momentos fuera de su trabajo necesita usted leer y escribir algo?

12 I: A mi no me mandan tarjetas o cartas así. Así no más por boca nos comunicamos aquí en la comunidad. Por eso no hay tanta necesidad para eso aquí, para escribir cartas así. Pero cuando salgo, ahora me puedo orientar mejor. Y a veces leo los periódicos. No rarara, pero algo entiendo.

13 S: ¿Donde compra usted los periódicos?

14 I: No, yo no los compro. Pero tenemos algunos periódicos en la Rancho, pues para que los lean los turistas. Y a veces no hay tanto trabajo entonces me siento un ratito en la pausa y leo lo que se dice en las letras grandes. Es que a mi me molesta la vista.

15 S: ¿Y no usa lentes?

16 I: Es que las lentes son caro, y solamente las venden en Rivas. Pero voy a ver si me puedo conseguir unas.

17 S: ¿Para quien piensa usted es más útil saber leer y escribir, para un hombre o para una mujer?

18 I: Pues, yo digo que para ambos igual.

19 S: ¿Y hay algo que no he preguntado que me quiere contar en respeto de ese tema?

20 I: Pues si. Digo yo que es importante saber leer y escribir. Es importante aprender más, aunque a veces uno no puede, por el tiempo o por la vista. Sé que hay gente renuente aquí, gente que no quiere. Pero vale la pena estudiar. Pues, digo yo.

- 01 S: ¿Usted me puede contar por qué quería participar en las clases?
- 02 I: Pues si, es bonito porque por lo menos cuando comenzó eso que vino, no podía ni leer ni poner mi nombre. Y usted sabe que es importante para uno, cuando llega a un banco o adonde llega poner su nombre. Y por lo menos pues, gracias a dios ahora puedo poner mi nombre. Yo les agradezco mucho, que estuvieron aquí. Por lo menos aprendí a poner mi nombre, y como le digo no podía antes.
- 03 S: ¿Y qué le parece más útil o más importante saber leer o saber escribir?
- 04 I: Si, es que o sea que es importante. Las dos cosas son importantes.
- 05 S: ¿Y para qué son útil para usted?
- 06 I: O sea eso es útil para todo pues. Si, porque es bonito uno donde quiera caminar uno camina. Por lo menos cualquier papel, o un rotulo, o un bus, o es importante pues saber si.
- 07 S: ¿Y antes de participar en las clases a usted ha pasado algo malo por no saber leer y escribir antes?
- 08 I: A si usted sabe que tal vez uno se iba como le digo tal vez ¡Fírmeme aquí! E ideay no podía. No podía firmar y tal vez me decían ponga el dedo pues. Y fíjense que una vez quise trabajar en el (pantel?) _____de carretera allí en Nandaime, pero yo no podía firmar, pues me dice que no, que pues no me van a dar trabajo. Porque no podía firmar. Pues entonces después me vine a practicar. Siempre estaba intentando pero no podía. Gracias a dios le pedí pues que me traiga algo como eso. Y cuando vino yo me puse de fila, yo les agradezco mucho. Ahora llego pues donde llego, no es que por lo menos no leo muy bien, pero por lo menos donde quiero yo llego. ¡Ponga su nombre! ¡Firme aquí! Eso es el principal. Y por lo menos puedo yo, pues con mucho.
- 09 S: ¿Entonces usted piensa que se ha cambiado algo en su vida gracias por saber leer y escribir ahora?
- 10 I: Si, claro.
- 11 S: ¿Y me puede dar otros ejemplos cuando usted lee o escribe algo? ¿En que situaciones escribe o lee algo?
- 12 I: [Pause]
- 13 S: Por ejemplo por su trabajo,
- 14 I: A no, es importantísimo por todo. Si por todo. Y como a veces tal vez más

atrás digo yo tal vez fuera por la pobreza: Tal vez de su mama, de su papa, tal vez yo supongo yo, que sé yo, tal vez no le pusieron a la escuela. No es como ahora los hijos, son más diferente. Porque por lo menos ya ellos ya van a un grado, y ellos lo superan a uno. Ve, y eso nosotros no pudimos. Si.

15 S: ¿Y usted piensa que es más importante saber leer y escribir para un hombre o para una mujer?

16 I: Le digo que para las dos cosas. Para el varón y para la mujer es importante.

17 S: Si viniera ahora una vecina o alguien y le preguntaría “A no sé si voy a participar en un curso del Yo si puedo, porque no sé si me va servir.” ¿Qué aconsejaría usted a esta mujer?

18 I: Que vaya al curso, porque es importante. Por ejemplo un vecino mío dijo que no, y yo le dije que si que esta bueno. A veces hay muchas personas que el bueno les parece mal a ellos.

19 Si tal vez usted sabe le dan los cuadernos, le dan clase en sus casas si es posible, le dan todo. Fíjense que a veces le daba clase esta muchacha, hija mía. Fíjense a veces le daba clases ¿Vas a ir? Vine, y no vino. No es que no tengo lugar, estamos trabajando, la pobrecita se va a darles clase. A veces faen (¿) están ocupados y ellas van a buscar les hasta en su casa. Si, a veces, porque yo mismo venía a hablar con ellos. No, hoy no, Como le digo, eso hace a veces la gente. Es incomoda. Es incomoda. El viernes parecen más.

20 S: ¿Y usted trabaja en la agricultura?

21 I: Si, soy agricultor.

22 S: ¿Y para trabajar en la agricultura también se necesita saber leer y escribir?

23 I: Si, bueno uno le necesita cuando quiere hacer un presto en el banco y todo lo primero que dicen es “Veni, firmarme aquí, veni firmar” en un papel y va y va. O cuando uno quiere comprar algo un producto o algo grande, uno tiene que firmar para que uno pueda pagar en (Raten?). Y por lo menos cuando uno ya esta acostumbrado a firmar es fácil. Pero usted sabe que tal vez uno no puede... Es importante, es importantísimo.

24 S: ¿Y hay otra cosa que no he preguntado que me quiere contar, sobre el programa, o sobre la importancia de saber leer y escribir para usted o sobre cualquier cosa?

25 I: No, el programa es muy bueno. Yo les estuve diciendo a unos muchachos de

Guascoto, que es de Panzoaca para adelante. Tal vez usted no ha ido, tal vez no conoce.

26 ¿Pero ha escuchado de Cuascoto, no?

27 S: Si, eso si.

28 I: Yo les he platicado allá a ellos, porque allá tengo un pedacito de tierra yo. Y yo les he platicado a ellos le digo yo que es bonito, y que milagro y que lastima que no ha entrado aquí en Cuascoto, dije yo. En veces dije yo, les dan televisor para que aprendan. Y cuando no les dan televisor ellos se meten a enseñar a uno o ponen uno que sepa, aquí. Que milagro, pero no ha entrado, no vinieron por aquí me dijeron. Que raro le digo. Si porque yo les era platicando a ellos porque estuvo bonito. Si porque tengo tierra allá, y a veces voy para allá para trabajar. Y a veces me quedo allá. A veces esta lloviendo mucho, así que me quedo. Y me pongo a platicar, les platico que es bonito.

29 S: Si. Yo a veces he encontrado a gente que no quiere aprender, porque dice yo he vivido todo mi vida sin saber leer y escribir- ¿para que voy a estudiar ahora?

30 I: Si, es verdad. Hay muchos que tienen esa costumbre. Y usted sabe que personas así cuesta, convencer y como le digo es importante. Por lo menos esta muchacha yo la miraba yo mismo, que a veces ella se fue para dar clases, y la gente no viene, y ella tenía que buscarles hasta en sus casa. Y a veces no quieren ni muy bien (¿). No quieren ni muy bien (¿).

31

- 01 S: ¿Usted me puede contar por qué quería participar en las clases?
- 02 I: Porque es muy bonito aprender, saber. Por lo menos nosotros no sabíamos que significaba la letra A. Y ahora sabemos, muchos niños cuando nos daban clases aquí a nosotros, muchos niños se acercaban así, agrupado, porque incluso ni en la escuela conocían que significaba la letra A. Porque tenía su número. Y por lo menos yo no tampoco lo conocía, y ahora yo ya lo conocí. Y muchos niños que se acercaban también le conocieron así, verdad. E incluso en todas las letras así yo conociendo el número, conociendo la letra. Pues cosas que ni en la escuela enseñaban. Porque mis chavalos están en la escuela y ellos no la conocían tampoco. Y fue una gran cosa eso, que les toman en cuenta. Para mi fue muy bonito, porque por lo menos lo que no sabía lo sé ahora. Como le fue muy bonito, quisiera seguir más adelante.
- 03 Porque yo tuve un diploma, por primera vez. Porque incluso aquí han apoyado para que se levantó aquí el Yo si Puedo. Aquí lo van a apoyar. Entonces, yo tuve un diploma en primer nivel. En primer nivel creo yo pero no sé.
- 04 S: El diploma del primer nivel- eso significa que usted ha estudiado como seis meses. ¿Es correcto?
- 05 I: Si yo creo que si. Yo lo tengo pues el diploma. Ahora no sé pues continuar. El que está interesado me imagino que si. Es como un niño pues, que llega a la escuela- si la interesa a el, el pone atención y si no le interesa pues... Aunque los dos estén en el mismo grado, el nunca pasa. Si entonces pues yo quisiera salir adelante.
- 06 S: Y ¿Usted piensa qué es importante saber leer y escribir?
- 07 I: Claro que si. Porque mire, si pasa por una parte, no sabe ni por donde pasar porque no puede leer el rotulo. Y en que cambio aunque no conozco el recorrido allí voy: Que dice aquí, que dice allá, por lo menos conociendo las letras. Allí voy. Por eso es importante.
- 08 S: ¿Para usted es más importante saber leer o saber escribir? ¿Qué necesita más?
- 09 I: Las dos cosas son muy importantes. Porque que me sirve solamente saber escribir y no saber que se dice. Y que me sirve leer y no saber las letras como van y a donde van y nada. Entonces para mí las dos cosas son importantes.
- 10 S: ¿Y antes de participar en las clases a usted ha pasado algo malo por no

saber leer y escribir? ¿O había una situación en que se sentía enojada por no saber leer y escribir?

11 I: Pues no, porque tal vez en el aquel entonces mis padres no me podían darme estudios. Entonces no me sentía mal, pero ahora me siento más alegre porque vino el programa del Yo si Puedo. Que nos iban a enseñar. Como le digo algunas tal vez querían y otras tal vez no querían, pero la verdad es que nos entusias mó muy bien este programa cuando las letras y los números, todo eso. Porque yo por lo menos conocí bastante de eso. Como yo le digo, aquí se agrupaban niños y decían, miren la letra tal, miren el numero tal, entonces pues para mi fue muy bonito, o es muy bonito. Pues porque lo sigo. Ahora vinieron los libros dos, y allí vamos. Pues yo ahora como ya medio sé leer, entonces le digo “que dice aquí.” Como ella es la...Entonces, para mi está bonito el programa.

12 S: ¿Y ahora en que situaciones necesita usted leer algo o escribir algo? ¿Puede dar ejemplos concretos cuando usted necesita leer o escribir?

13 I: Por ejemplo ahora como hay el Pali en Rivas, entonces yo por lo menos allí podía llegar con el precio y yo no sabía. Y por lo menos yo ahora voy y digo me voy a llevar este jabón porque vale tanto, este vale menos, y este vale más. Entonces ahora yo ya distingo los precios, los números. Y ya cuando me dan la factura, también les digo tanto gasté. Porque ya miro verdad lo que gasté. Porque antes tal vez yo llegaba y el precio (¿) hablaba conmigo, pero yo con el no, porque no sabía. O tal vez decían vale tanto, pero en verdad valía menos o valía más verdad, para mi digo yo es muy importante.

14 S: ¿Y usted piensa que es más importante saber leer y escribir para un hombre o para una mujer?

15 I: Pues, mire, para los dos sexos es bonito cuando sepan. Yo sé y el tal vez no sabe. Porque no todo el tiempo tal vez voy a ir a hacer esas compras, tal vez no todo el tiempo yo voy a andar allá, Tal vez [vertreibt ein Schwein, dass vor dem Regen in die Küche geflüchtet ist] Entonces también este. Pues a mi me gustaría que el también aprende. Porque el también esta... Pero parece que el es un poco más dejadito y yo soy un poquito más - Siempre así es pues hasta en la escuela - inteligente.

16 S: Y cuando usted empezó a participar en las clases, ¿Usted ha pensado que tal

vez se va a cambiar algo en su vida cuando va a saber leer y escribir?

17 I: Pues, si dije yo. Algo debe a traer este programa, dije yo. Entonces cuando aquí vinieron comenzaron a venir, y ellos a mi me preguntaron ¿Quiere aprender a leer y a escribir? Si dije yo. Soy ama de casa e incluso el es agricultor. A mi me toca a dejar comida, a mi me toca a salir a la huerta y a la ciudad. Entonces dije yo si, dependiendo la hora, si. Entonces para eso van a estar en la comunidad, y buscar quien les va a dar clases. Para que el tiempo que se da, ella se valora. (¿) Así fue. Una chavala, incluso la otra grande, ella comenzó primera. Entonces aquí estaba el tele, y ella le ponía. Como digo muchos niños se agruparon, del barrio y tranquilo pues.

18 S: Y ¿Ahora usted dice, si yo tenía razón se ha cambiado algo en mi vida?

19 I: Pues, se ha cambiado algo, eso no digo. Pero si cuando me mandan a hacer un mandado, cuando me mandan a comprar veneno, cuando me mandan una factura, y me dicen tanto vale, y antes me daban la factura y yo no sabía ni cuanto valía, Pero ahora pues si. Además llamar por teléfono me costó mucho, y ahora es más fácil para mí, porque ahora sé que se dice en las tarjetas.

20 S: Bien, ¿Y hay algo otro que no he preguntado que me quiere contar?

21 I: Pues, si usted quiere me puede hacer otra pregunta.

22 S: Bueno, usted me contó que en el Pali usted necesita a leer algo. Entonces a mi me gustaría saber si hay situaciones en que ¿Usted necesita también a escribir algo o solamente a leer algo?

23 I: Si por ejemplo, yo tengo mis niños en la escuela, entonces tal vez yo mando alguna notita al profesor, yo le pongo saludos, aunque no me vaya muy bien las letras, pero del poco que he aprendido yo le mando saludos y una notita. Porque no va a ir a la escuela, porque no va a asistir, algo pues. Yo me siento más alegre, porque puedo mandar este notitas yo. A veces los chavalos son bandidos. Y cuando les dije: ¡Hazme una notita! Ellos tal vez ponen lo que ellos quieren, entonces las dos cosas son muy importante, saber leer y saber escribir. Nada sirve solamente saber escribir sin saber leer. Por lo menos eso dos cosas he aprendido yo. Leer no corrido, ni escribir tampoco muy bien. Pero más o menos, así que se entiende. Y yo en todos los momentos que tengo, aunque el día ella me da clases a veces estoy ocupada, yo me pongo a practicar. Tengo interés pues. Tengo mi biblia y vivo tancaniando (¿). La

verdad es que no veo muy bien. No sé pero no veo muy bien fíjense. La otra vez yo le dije a ella que me consiguieron anteojos, y me consiguieron anteojos pero tampoco eran muy fuertes. Entonces me cuesta pero yo leo.

24 S: ¿Y cuando usted era niña no tenía la posibilidad de ir a una escuela?

25 I: ¿Cuando yo era niña? Pues tal vez no, tal vez mis padres no tenían, o tal vez como nosotros vivíamos largos, delatamos una hora de camino y solo, entonces tal vez por eso no le ponían tanto, una hora solo. Tal vez por eso no aprendimos.

01 S: ¿Como se dio cuenta usted que hay este clases en que se puede aprender leer y escribir?

02 I: Bueno, de un programa del Yo si puedo. Pues yo estudié más jovencito y después dejé estudiar por la situación económica pues, y me metí en este programa porque ya me estaban olvidando las letras. Ya la volví a revivir. Y ahora ya les escribo como que estoy en la escuela otra vez.

03 S: ¿Usted piensa entonces que se ha cambiado algo para usted gracias por participar en las clases?

04 I: Si.

05 S: ¿Y me puede dar ejemplos que se ha cambiado?

06 I: [Stille]. ¿En que forma dice usted?

07 S: En la forma que usted quiere contar.

08 I: Bueno como le digo yo, ya poco podía leer y escribir y hoy en día yo puedo escribir y leer nuevamente. Como sabía antes.

09 S: ¿Y para que piensa usted es útil saber leer y escribir?

10 I: Para todo. Para que no le engañan a uno. Ahora usted sale a trabajar a fuera a veces le dan este contrato y usted le puede leer si le sirve o si no le sirve. Si no sé leer, solo agarro y firmo y ya esta y no sé que estoy firmando.

11 S: Si es verdad. Y ¿para usted es más importante saber leer o saber escribir?

12 I: Pues las dos cosas. Solo saber una cosa. Yo sé leer y escribir bien bien.

13 S: Y antes de participar en el curso a usted ha pasado algo malo por no saber leer y escribir tan bueno, o había situaciones en que se enojó o se sintió un poco mal por no saber leer y escribir tan bueno?

14 I: No, pues como lo digo a mi me estaba olvidando eso y yo gracias pues que vino este programa ahora no me le perdí porque yo reviví todo eso.

15 S: ¿Y antes de participar en las clases había la experiencia que, o en que se enojo por no saber leer y escribir tan bueno?

16 I: Si yo sabía pues que al principio va a ser duro. Porque era como que volviera a empezar. Pero aquí, ella es mi cuñada, entonces con ella tenía confianza, entonces ella me enseñaba las letras y a escribir como ya me estaba olvidando.

17 S: ¿Y ahora como ya sabe leer y escribir bien, que ha escrito o que ha leído?

18 I: Yo estoy trabajando. No sé si usted se da cuenta allá en la oquinau

(Straßenbau?) Allí lo dan a uno a ver cuanto sacamos y todo eso si yo saco mi cuenta, porque y lo hago bastante también a la matemática y no me engañan, porque ya lo reviso y volví (¿) eso en la memoria nuevamente en eso me da este, como le podría decir este me da, [starker Regen setzt ein] me ha beneficiado a participar.

19 S: ¿Entonces usted necesita escribir, leer y sumar para su trabajo?

20 I: Si claro.

21 S: ¿Y también para otras cosas fuera del trabajo?

22 I: A veces para enseñarla a mi niña que esta estudiando, y a veces la mamá no está y yo le ayudo a ella a hacerlas tareas, o a enseñar. Esta en tercer grado.

23 S: Y que piensa usted: ¿Para quien es más útil o más importante saber leer y escribir, para una mujer o para un hombre?

24 I: Para mi que ambos.

25 S: Usted me contó que antes sabía leer y escribir más o menos pero no tanto. ¿Y había situaciones en que le pasó algo malo por no saber leer y escribir tan bueno?

26 I: Allá en Costa Rica si.

27 S: Allá en Costa Rica si. ¿Que pasó allá?

28 I: Es que firmé un contrato. Me fui a trabajar en una empresa allá y firmé un contrato y no me convenía últimamente y ya firmando yo tenía que agarrar lo que me dieron. Entonces después cuando regresé aquí y escuché de este programa, dije a mi esposa: voy a estudiar.

29 S: ¿Entonces esta experiencia era una motivación para usted aprender leer y escribir mejor?

30 I: Correcto, así es.

31 S: ¿Y hay algo otro que no he preguntado que me quiere contar, no sé por ejemplo sobre la importancia de saber leer y escribir?

32 I: Es importante en todos los aspectos, para hacer unas compras, ya en Rivas uno puede decir en Rivas en tal lado hay un rotulo así, allí donde es más barato tal cosa y cuando voy yo puedo decir: Aquí es donde me dijeron. ¿Y por que? Porque sé leer. Entonces me meto allí y yo lo compro más barato. Eso digo en todos los sistemas es importante saber leer y escribir bien.

- 01 S: ¿Usted me puede contar porque quería aprender leer y escribir?
- 02 I: Bueno, casi ya pues no me interesa, casi ya no. La experiencia que yo ya tengo son bastante Ya las experiencias (?) son en la mente. Pero es bonito saber. Yo pues por lo menos sé leer más o menos, escribir letras molde más o menos pero necesito más práctica, necesito práctica para leer más rápido. Porque sin práctica uno se queda y nada nada nada. Necesita practica si. Y es bonito pues, sería bonito agarrar la práctica.
- 03 S: ¿Y que le parece más importante o más útil saber leer o saber escribir? ¿Que le sirve más?
- 04 I: Las dos cosas.
- 05 S: ¿Y para que son útil para usted?
- 06 I: Pues yo sobre todo quería aprender firmar. Bueno mi firma ya yo pongo bien. Tal vez podría encontrar un trabajo más... pero no yo ya tengo mi trabajo eso de hacer las guitarras. Yo trabajé añal en Masaya, en una fábrica de guitarras en Masaya. Era fina. Y entonces allí trabajamos así,
- 07 S: ¿Y para eso trabajo no era necesario saber leer o escribir?
- 08 I: No, es que nosotros lo aprendíamos desde chavalitos. Desde chavalitos nos enseñaron hacer guitarras. Y así aprendimos. Y usted sabe el trabajo lo hace maestro a uno. Ves. Con un trabajo uno se hace maestro. Y así fue. Claro que sería bonito, pero, es que voy a practicar, voy a practicar. Esta muchacha allá ella sabe bastante. Me voy a poner a practicar todo eso de escribir letras y cartas. Eso programa fue corto, tres meses. Pero bueno bastante yo entiendo. A A leer letras molde.
- 09 S: ¿Y antes de aprender leer y escribir a usted ha pasado algo malo por no saber leer y escribir?
- 10 I: Claro que si, claro que si.
- 11 S: ¿Me puede contar de eso?
- 12 I: Bueno cuando yo trabajé en las ciudades me salieron trabajos pero lo que hacía yo era salir huyendo porque no sabía nada de eso. Salía huyendo. Y buenos trabajos me salieron, pero ideay cuando ellos veían que yo no sabe leer y escribir, por lo menos si quiera un maestro de construcción, yo soy, yo lo hago, hacer casas como eso, en solo eso no me gustaba porque ideay llegaba el jefe decía pongamos por treinta metros de una casa. ¿Cuantos es lo que se

lleva? Allí era donde yo me ponía fregado. ¿Cuanto lamina se lleva una casa de tantos metros por tanto por tanto? Vea, y eso era lo que me fregaba a mi también. ¿Ya? Y allá fui que yo salí.

- 13 A, Yo fui machetero, trabajé con mi machete y hacha. Entonces, llega y dice: ¿Quienes de ustedes saben leer? Llegamos a una hacienda a le decían esta este este, mhm ¿Como la decían? Y dicen ¿quienes de ustedes saben leer? El que sabía leer iba de capata. Y entonces yo no sabía, y los que sabían iban de capata- ese trabajo es más suave, más suave. [lacht] Y nosotros como no sabíamos íbamos de machetero, volamos la machete [lacht] y fue la ranca (?) . Si a mi me han pasado varios casos de estos. Yo trabajaba pues en el asunto de carpintería pero a mi me gustaba ir en los veranos, ir con mi machete. Yo conocí la hacienda de Somoza, y la de San Carlos, Es grandísimo esta hacienda de Somoza.
- 14 y las haciendas del norte y las de la isla. Íbamos en un barco. Erzählt die restliche Zeit von der Arbeit am Feld als Machetero bzw. vor allem den Weg im Schiff zu den Haciendas
- 15 S: Y usted piensa que se ha cambiado algo en su vida gracias por aprender leer y escribir?
- 16 I: Yo pienso que ya casi no. Porque ya soy muy viejo, ya me siento viejo. Además tengo ahora esta enfermedad que la columna esta floja, la columna se me pone floja. Miro diario las noticias y allí presentaron a unos americanos que hacen esas operaciones, pero son carísimos...

- 01 I: De que yo soy miembro de una aldea/aldea (¿) que hicieron los americanos aquí donde vivo yo. Y cada vez que vamos a participar en capacitaciones que teníamos, yo no era capacitado para eso. Porque venían los técnicos y todos los que ----- (asesoraban?) el programa, la cosa ese de la (aldea?)----- y ponían cosas y a veces me decían. Y yo no podía hacer nada. Y ahora que Chago trabaja del programa de estudiar y de ese yo fui el primero quien vino, porque es interesante saber leer y escribir. Y yo he deseado seguir estudiando, pero ideay nadie
- 02 S: ¿Y que le parece más útil, saber leer o saber escribir?
- 03 I: Las dos cosas son buenas.
- 04 S: ¿Y para que son útil además de esta capacitaciones?
- 05 I ¿Este como?
- 06 S: ¿Para qué es importante para usted saber leer y escribir?
- 07 I: A, es importante porque figúrense que usted va a una ciudad y si hay un letrero uno se dirige por lo que sabe leer, por los rótulos. Y escribir también por una, por una, tal vez va a ir a un banco. Allá uno tiene que saber escribir. O si le van a contratar a uno un ratito para in trabajo, uno tiene que poner su firma, para todo es importante saber leer y escribir. Sobre todo la firma.
- 08 S: ¿Y después de terminar el curso, usted ha escrito algo o ha leído algo?
- 09 I: Este, no, no terminando ya, como terminó ahora la capacitación no he seguido estudiando yo, ya no hay maestro.
- 10 S: Si, ¿y fuera de las clases hay momentos en que escribió algo?
- 11 I: Si, si yo escribí.
- 12 S: ¿Y que escribió por ejemplo?
- 13 I: Yo escribía por ejemplo sobre lo que tenía en el libro, de la primera lección, segunda lección, tercera lección. Lo que estuvimos viendo por un televisor, donde un profesor nos decía todas las cosas. [lacht]
- 14 S: Y además este. ¿En que momento usted hace uso de leer y escribir?
- 15 I: Yo hago uso de la lectura cuando compran un periódico, me pongo a leer cosas así. También a veces me pongo a hacer ejercicio de escribir cosas como mi nombre o los nombres de los otros. Para uno saber si puede escribir cualquier nombre, me ¿Me entiende? ¿Eso era lo que me esta preguntando usted?

16 S: ¿Y usted piensa que es más importante saber leer y escribir para una mujer
o para un hombre?

17 I: Para las dos personas es importante.

18 S: ¿Y usted piensa qué se ha cambiado algo en su vida gracias por saber leer y
escribir ahora?

19 I: Claro que si, que ha cambiado. Porque es importante. No saber escribir y no
saber leer está de viaje, como que uno es ciego, mire. [hält sich die Augen zu
und lacht]

20 Tiene una venda.

21 S: ¿Por qué usted no sabía leer y escribir antes?

22 I: Esto de no saber leer y escribir yo, era por la misma pobreza que teníamos
en ese tiempo. Que mi padre era muy pobre y mi madrecita también. Ellos
lucharon por dar me estudios a mi, pero ideay como eran pobrecito no
alcanzaba para los estudios. Entonces yo me dediqué al campo. Ya abandoné
el estudio. Entonces después que yo no sabía leer ni escribir vino una cruzada
de la alfabetización que la hizo Daniel Ortega. Y en esta cruzada estuve yo
también.

23 S: A, ¿en los años ochenta?

24 I: Si, yo estuve en esta cruzada. Y Pedro era el profesor que me daba a mí.
Era un gemelo.

25 S: A, ¿Entonces usted ya sabía leer y escribir después de esta cruzada en loas
años ochenta?

26 I: Yo ya tenía una iniciativa, ya una idea como es. Pero no sabía mucho.

27 S: ¿Y antes de saber leer y escribir a usted ha pasado algo malo por no saber
leer y escribir?

28 I: Ya le he contado.

29 S: Si es cierto. ¿Y hay otro ejemplo fuera de ese?

30 I: Otro ejemplo que a veces yo quería poner mi nombre y fallaba. Como decir
alguna cosa, como dije yo, como para sacar un dinero, uno falla con su
nombre uno. ¿Y también que es el triste de no saber leer y escribir? Todo lo
hizo la secretaria. Venga para poner su dedo...

31 Pero eso si es todo.

32

- 01 S: ¿Usted también me puede contar por que quería aprender leer y escribir?
- 02 I: Pues, mi propósito porque quería aprender era que yo voy a las reuniones. Y participo en las reuniones de esta gente. Entonces mi propósito, a mi me interesa es saber por que allí le dan folletos. Son las reuniones de las Sandinistas. Allí uno necesita saber y leer, porque allí le pasan lo que están sacando cuenta, en un pizarrón, cuando yo voy a esta reunión. Pero mi problema es, que yo a mi me falta un poquito para los estudios. Algo poquitillo en la matemática. Todo lo entiendo yo. El mejor libro que me pongan yo conozco todas las letras, pero el problema que yo tengo es la vista.
- 03 Yo no puedo leer los números chiquititos. ¡Que va! Tal vez con algunas lentes yo mire bien. Que sean de mi medida de mis ojos. Pero yo no respondo, ¡Que voy a agarrar un papel y voy a leerlo así, verdad! Pero me hace falta un poquito.
- 04 S: Si, ¿y las letras grandes puede leer?
- 05 I: Si las letras grandes yo las miro bien, pero las chiquitas no. Entonces eso es el problema que yo tengo.
- 06 S: Si. ¿Pero generalmente usted piensa que es importante saber leer y escribir?
- 07 I: Si es importante, porque como le digo, cuando le llaman a una reunión y es algo penoso presentarse y no saber, que le entregan un folleto para leerlo y esta allí uno en eso. Es algo penoso. Y para mí pues, mi idea es seguir estudiando y adelantarme, ves. Adelantar mis estudios. Pero parece que estoy bastante atrasada. Pues a veces me pongo _____ y me preocupo, ¿como lo hago yo? Ir a un estudio, ir a estudiar para aprender lo que me hace falta. Multiplicación poca. Porque estuve en las casas nuevas. Allá me enseñó la hija de la Sarai. Y esta muchacha, la hija de la Sarai ya me ha enseñado entonces cuando aprendí aquí. Pues aquí aprendí, pero ya más antes me enseñaban pero poquito. Porque yo necesito más practica. Ahora gracias a el yo aprendí, el allá es nuestro maestro. Pero yo quisiera subir más de nivel. Ves, porque uno necesita ir bien, conociendo más en los estudios.
- 08 S: ¿Y cuando usted era niña no tenía la posibilidad de ir a una escuela?
- 09 I: Éramos una familia grande. Mi mama no tenía la facilidad de dar nos estudios a todos. Y la que se pudo preparar fue nadie más que mi hermanita la

María, ella es la muchacha que trabaja. Nada más. Pero yo quería estudiar, pero yo me salí de los estudios porque éramos muy pobres. Y yo me fui- Mire esta clase de brutalidad lo que yo hice chavala, que ahora me encuentro a repetir: por la pobreza. Yo me salí de mis estudios y le dije a mi mama: No podemos, no puedes darme más estudios. Pero con mi dolor de mi alma, porque a mi me gustaba ir a la escuela. Y mi profesor decía “Pero eres buena estudiante, sos un buen elemento, ¿como vas a salir?” Pero la pobreza no podíamos nosotros prepararnos. Porque éramos un montón den niños que tenía mi mama. Entonces yo le dije a ella: Yo para ayudarte mama, le dije yo, yo me voy a salir del estudio y voy a trabajar. A ir a trabajar lejos, para los ricos, andar llorando y sufriendo, porque yo no quería salir del colegio. Imagínese, para ayudarle yo a ella. Porque no teníamos facilidad de darnos estudios. Y ahora yo me encuentro bien a repetir lo que hice. Entonces yo me salí del colegio y fui a trabajar donde los ricos. Porque mi mama no me podía dar estudios, no a muchos niños no se podía dar estudios. Entonces yo le dije, que no voy a seguir estudiar. Aunque mi sueño era estudiar, me encantó estudiar y sentirme bien, aprender algo y conseguir un día un trabajo, trabajar distinto. Sino que ir a trabajar a los ricos, quienes como mula me trataron, cuidando perro, unos perrones que eran como lobos. ¡Dales comida a los perros! Y yo lloraba porque quería estudiar. Y pues por la pobreza, no me podían preparar a mí. Y pues así nos quedábamos una montonera de brutas. Porque lo digo bruto, porque siempre me comen las letras. [hat Tränen in den Augen]. Ve, y me falta un poquito.

- 10 S: ¿Y ahora usted lee o escribe algo por ejemplo en las reuniones?
- 11 I: Si pero hay cosas que, una letra no como o cuando yo voy a escribir y eso es que a mi me achanta (¿) o no conozco con que letra se escribe una palabra, o un nombre de una persona minúscula o mayúscula. Pero yo a veces si escribo. Así mi nombre u otras palabras y letras minúscula o mayúscula. Yo a veces tengo este complejo. Yo estoy bien desarrollado. Y eso es lo que lo más me hace falta. Yo mismo lo hecho ver y eso me lo corrige.
- 12 S: Y para usted, ¿que piensa que es más importante saber leer o saber escribir? ¿Que le sirve más?
- 13 I: Pues, sacar cuentas. Pues yo saco cuentas pequeñas hasta mil, hasta dos mil,

hasta tres mil, así. Pero cantidades va, pero la suma, la sumas me comen. Estoy cruda en las cosas de las multiplicaciones, para hacer cuentas así no contar si. Contar los números, los conozco. Pero las sumas me comen. Me encuentro bien desarrollado yo soy inteligente pero hasta mil, mil pues, bastante cantidades. yo cuento los números. Pero en estas cosas, las multiplicaciones soy bastante poco poco.

14 S: ¿Y en que momentos o en que situaciones hace uso de leer y escribir?

15 I: ¿Como es? ¿Como qué?

16 S: ¿Cuando usted lee o escribe algo?

17 I: O sea que yo digo: voy a poner un nombre, yo lo escribo y después yo lo leo correctamente. Pero a veces tengo un [unverständlich]

18 S: ¿Y hay algo más que usted lee?

19 I: Pues a veces leo los rótulos, o los folletos que me dan.

20 S: ¿Y usted piensa que es más importante saber leer y escribir para un hombre o para una mujer?

21 I: Pues, todo es importante. Para mi sacar cuentas, leer y escribir. Todo es muy importante.

22 S: Y ¿para quien piensa usted que es más útil saber leer y escribir, para un hombre o para una mujer?

23 I: A mi me parece para los dos. A veces el hombre busca a una novia, y quiere escribirla una carta. Y la muchacha la quiere leer. ¿Pero si los dos no saben? Se quedan aplacada (¿) porque no saben [lacha]. Así es.

24

- 01 S: ¿La puedo preguntar por qué quería aprender leer y escribir?
- 02 I: Para avanzar un poquito más. Porque cuando dicen, veni firmar, y uno tiene que poner su dedo, da pena eso. Sabe porque da pena, porque en ese tiempo tal vez las madres no han tenido recursos y eran muy pobres, y no tenían el dinero a poner los hijos a un colegio bueno. Solo los ricos. Y un pobre no tenía recurso para poner su hijo al colegio. Por eso hay muchos atrasadas en la vida. Se quedaron así, sin estudiar. Porque yo conozco bastante personas que se quedaron sin estudiar. Es como el que se queda sin bautizar. Llega hombre, ni se bautizan ni llegan a la comunión, así dicen, igual pasa con estudiar.
- 03 S: ¿Y antes de aprender leer y escribir con el Yo si Puedo, había situaciones en que se sentía como enojada por no saber leer y escribir o la ha pasado algo malo por no saber leer y escribir antes?
- 04 I: Si, triste si. Que va a sentir alguien que quiere estudiar yo no le dejen, no le dan apoyo. Mi mama me regaló. Yo me crecía donde una gente que eran abogados. Óigame bien, abogados. Y ellos me podrían enseñar hasta que, hasta que ser una abogada yo. Yo quería superar, y hubiera sido cualquier cosa, abogada. Si yo hubiera tenido otra vida, yo no estuviera aquí [weint]. Pero solamente me mandaron donde una viejita, una escuelita para cinco pesos mensual. [weint]
- 05 S: ¿Entonces cuando usted era niña no tenía la posibilidad de ir a una escuela?
- 06 I: [pause] A mi me regalaron, a me tuvieron una gente que tenía reales. Pero a mi me pusieron a una escuelita, que cinco pesos al mes valía no más. Pero que podían enseñar allá, si la maestra era viejita, mire, viejita era. Ya estaba casi de ochenta años la viejita. Tenía ella un gran patio, y a veces no nos ponía a estudiar, si no a limpiar y a veces un poco a jugar. Por eso no aprendí leer y escribir en el aquel y entonces. Y en las noches entendía a aprender yo sola. Tenía una bombilla e intentaba a leer las letras en los periódicos que compraron los ricos donde vivía. Como es ese letra, que podría significar eso y eso. Yo me interesaba solita. A las siete de la noche y llegaba a las diez de la noche estudiando. Y después yo preguntaba a otra persona, venive que es ese letra, que significa esa palabra. Así. Para ver si era correcto. A pues, así es, ya puedo leer entonces, dije yo. Alegrísima era yo, cuando yo supe una lectura así de viaje corrido. A pues ya puedo leer decía yo en el aquel y entonces. Y

yo seguí solita. Me ponía también a hacer los números. Y al fin y al cabo, nadie me engaña en eso de los números. Mire yo no estuve en un colegio bueno, pero a mi nadie me engaña, no, no, no. Nadie me engaña. Mire. Yo me ponía con unos granos de maíz o sea de frijoles a contar hasta que me doliera la cabeza. Pasa de mil, de dos mil, de tres mil, de cuatro mil, de cinco mil granitos. Por eso digo yo que nadie me engaña en cuestión de que voy a contar un dinero, rarara yo lo cuento. Yo no me confundo, ni me van a engañar en un vuelto. Fijense que hay personas, que de un billete de quinientos, que va, no se dan cuenta cuanto reciben de vuelto. No saben. Mire cuando me das 500 pesos, y las cosas que compras valen 200 pesos, entonces te doy 300 pesos de vuelto. Pero hay personas que no saben nada.

- 07 S: ¿Y se ha cambiado algo en su vida gracias por participar en las clases del Yo si puedo?
- 08 I: Yo, digo que si. Porque ahora sé leer y escribir mejor. Nosotras, mis hijas y yo tenemos una pequeña pulpería, y ahora puedo ayudar más. Antes siempre cobraba, era la cajera, pero ahora puedo hacer también otras cosas.
- 09 S: ¿Y hay otras situaciones, fuera de su trabajo en la pulpería, en que usted necesita a leer y escribir algo?
- 10 I: Pues cuando salgo a Rivas. Busco el bus en que se dice “Nancimi - Rivas” o “Salinas- Rivas”. Además a veces leo la biblia. Tengo una en azul. Y escribir para mandar una carta a mi hija mayor, una mensaje algo, así. Si uno esta fuera del país para escribir y ver si todo esta bien.
- 11 S: ¿Y cuando por ejemplo una vecina preguntaría a usted “A no sé si es bueno ir a un curso para aprender leer y escribir porque no sé si es importante para mi” que la aconsejaría?
- 12 I: Mire, por el caso que viene alguna vecina y me dice hágame una carta porque no puedo, y yo la aconsejaría que vaya a integrarse a la educación de adultos. Diría que fuera pues a aprender, que es bueno.
- 13 S: ¿Y cuando diría: ¿pero para qué o por qué? ¿Qué le diría?
- 14 I: Para aprender leer, para no ser ignorante. Que a veces por no saber leer, a uno le engañan. O le mian (¿), sos una burra, no sabes nada, porque hay gente que uno le dice así, por no había estudiado, la gente que sabe, como si quiere estar más. Piensan que es más que la gente que no sabe.

15

16

- 01 I: Tres meses fueron.
- 02 S: ¿Y por qué quería participar en las clases?
- 03 I: Pues para aprender más.
- 04 S: Para aprender más. ¿Por qué quería aprender más?
- 05 I: Pues para aprender más, para saber y conocer más.
- 06 S: ¿Y usted piensa que es importante saber leer y escribir?
- 07 I: Si, claro que si.
- 08 S: ¿Y por qué o para qué?
- 09 I: Para que a uno no le engañen.
- 10 S: ¿Y a usted ha pasado algo malo antes de aprender leer y escribir por no saber leer y escribir?
- 11 I: Si, porque no sabía nada.
- 12 S: ¿Y que paso?
- 13 I: Pues, si una vez me perdí, porque no sabía a donde ir, donde pasar, y no podía leer los rótulos que había. Por eso me perdí, porque no sabía.
- 14 S: ¿Y había tal vez también situaciones en que se sentía enojada por no saber leer y escribir?
- 15 I: Claro, que uno se siente enojada cuando no sabe nada, porque anda como ciego uno. No sabe nada. No sabía ni sumar, ni nada. Ni sacar cuenta, y ahora ya saco cuentas.
- 16 S: ¿Entonces ustedes aprendieron a leer, a escribir, y a sumar allá?
- 17 I: Si, eso aprendimos.
- 18 S: ¿Y qué la parece lo más útil de estas tres cosas- sumar, escribir o leer?
- 19 I: Las tres cosas son importantes.
- 20 S: ¿Y para que son útiles para usted?
- 21 I: Para que no le engañen a uno en el vuelto o en vender. Hay tiempos en que vendo. Y cuando uno vende o compra es importante saber cuanto voy a dar de vuelto, o cuanto vuelto tengo que recibir, así pues.
- 22 S: ¿Y para quien piensa usted es más importante saber leer y escribir, para un varón o para una mujer?
- 23 I: Pues yo digo que para una mujer es más importante [lacht].
- 24 S: ¿Y me puede explicar por qué piensa eso?
- 25 I: Es que a las mujeres les engañan.

- 26 S: ¿Y a los hombres no engañan?
- 27 I: ¿Sera que engañen también a este hombres [schaut in Richtung ihres Mannes und lacht? Tal vez si, pero para las mujeres hay más peligro que las engañen. Que se las lleven para otro país.
- 28 S: ¿Y ahora como ya sabe leer y escribir, en que momentos usa usted leer algo o escribir algo?
- 29 I: Yo hago cartas, tengo familiares a quienes hago cartas y les mando. Si.
- 30 S: ¿Y también necesita leer algo?
- 31 I: Yo me pongo leer los libros. Tengo una biblia chiquita. Leo mi biblia pero a veces me da sueño. [lacht] Es que normalmente casi no salgo. De la comunidad a la iglesia. Entonces normalmente solamente necesito leer para leer la biblia.
- 32 S: Si, la entiendo. ¿Cuando usted era niña, no tenía la posibilidad de ir a una escuela?
- 33 I: No, solo fui a la escuela un año. Pero mi mama, no me dejaba ir a la escuela. Nos ponía a trabajar y así tenía que dejar la escuela. Así nosotros quedamos, nada sabíamos.
- 34 S: ¿Y usted piensa que para los niños ahora se han cambiado las cosas?
- 35 I: Yo digo que si. Pues por ejemplo el niño que está allá el va al preescolar, y el ya sabe poner su nombre. Pienso que para los niños ahora la situación es más fácil. Primero porque ahora hay una primaria y una secundaria aquí. Además ahora se preocupen que la gente estudie algo Por ejemplo el proyecto en Tola es una buena cosa. Pongamos yo tengo dos hijas en este edad, pues tengo más pero las otras ya están fuera. ¿Y como haría yo para que ellas puedan estudiar? Y allá las dos si pueden, Hasta con el pasaje les ayudan.
- 36 S: ¿Y usted piensa que se ha cambiado algo en su vida, gracias por saber leer y escribir ahora?
- 37 I: Yo digo que si. Porque yo ahora voy donde quiero, me dirigí por las rótulos donde cruzar. Ahora ya no me pierdo.
- 38 S: ¿Como reaccionó su familia y sus vecinos cuando usted dijo: Ahora voy a aprender leer y escribir?
- 39 I: A mi me dijeron que estaba bueno, que iba aprendido. No era como antes. Antes uno sabía poner sus letras pero no sabía que decía. Y ahora si ya sé.

- 40 S: Para finalizar, ¿Por qué piensa usted que es importante para la gente que vive aquí en esa comunidad saber leer y saber escribir?
- 41 I: Pues digo yo, que es importante por que ahora no van a engañar a uno como antes cuando le engañaban. O tal vez le mandan un papel y quien sabe que es lo que decía. ¡Y uno qué va a saber de este papel!
- 42 S: ¿Y como hizo usted antes, cuando no sabía leer y escribir y tenía que...?
- 43 I: Yo le daba a leer a otros de mi familia. Y mi hermana también me hice los papelitos de regreso para mandar.
- 44 S: ¿Entonces usted era la única en su familia, o en su casa que todavía no había podido leer y escribir?
- 45 I: Éramos dos. Mi hermana mayor y yo. Nosotras dos participamos en las clases.

- 01 S: ¿Usted me puede contar porque quería aprender leer y escribir?
- 02 I: Pues yo quería aprender y saber para que nadie me engañe.
- 03 S: ¿Y que le parece más útil saber leer o saber escribir?
- 04 I: Saber leer y escribir. Así escribo lo que quiero y donde quiero.
- 05 S: Si, ¿y me puede dar ejemplos concretos para que es útil saber leer y escribir?
- 06 I: Para algo, para una carta, para enviar una carta o algo, para un trabajo, una cosa pues. Yo por ejemplo tengo dos hijos en Costa Rica y yo les escribo. Entonces necesito saber escribir para mandarles una carta, y necesito leer cuando ellos me envían una. Por eso quería aprender.
- 07 S: ¿Y aquí hay correos o tiene que ir hasta Rivas para mandarlas?
- 08 I: No a Rivas. Y hay también gente que viaja de aquí a trabajar o a vender, y con ellos uno puede enviar cartas para Costa Rica. Así se manda. Y de allá par' acá, se manda con las mismas personas.
- 09 S: ¿Y para quien piensa usted es más importante saber leer y escribir, para un hombre o para una mujer?
- 10 I: Para los dos igual.
- 11 S: ¿Y antes de aprender leer y escribir la ha pasado algo malo por no saber leer y escribir?
- 12 I: Claro, porque yo quería, yo no sabía tal vez antes yo no sabía como, tal vez algún novio cuando estaba joven. E ideay, y yo rogaba a los demás que me hagan cartas. A veces otros me ayudaban. Pero por eso pues yo quería aprender. Yo puse mi mente a aprender.
- 13 S: Si, ¿Y cuando usted era niña no tenía la posibilidad de ir a una escuela?
- 14 I: No, es que cuando yo era niña aquí todavía no había escuelas. Por eso aquí hay mucha gente que no sabe. Y cuando ya era crecido ya había las primeras escuelas, pero eran lejos y uno tenía que pagar. Por eso solamente los ricos podían mandar sus hijos a al escuela en ese tiempo. Pero como después andaba un muchacho de la isla dando estudios, allá fue donde yo aprendí [in der Cruzada in den 80 er Jahren].
- 15 S: Si, ¿Y usted piensa que se ha cambiado algo en su vida gracias por aprender leer y escribir?
- 16 I: Pues, yo digo que si.

- 17 S: ¿Y me puede explicar en que sentido?
- 18 I: Por lo menos, cambio porque ahora sé, y a donde quiera ir yo voy, y leo todo, los rótulos y todo pues. Y antes me sentía cerrada la mente. Y ahora ya no. Yo he trabajado en Managua como empleada. Ese trabajo conseguí porque he sabido leer y escribir ahora. En este trabajo ellos dan libros para cocinar a uno. Y yo ya me dirigía por los libros porque ya sabía.
- 19 Eso era un cambio grande. Uno no sabiendo esta mejor dicho como cerrado. No sabe nada.
- 20 S: ¿Y hay otros situaciones en que lee o escribe algo?
- 21 I: ¿De como qué?
- 22 S: De como usted ya me ha contado por ejemplo de su trabajo, y de las cartas. ¿Hay otros momentos en que necesita leer o escribir algo?
- 23 I: Claro, mando cartas y mis hijos me escriben. Todo los que me mandan puedo leer yo. Por lo menos no tengo que preguntar a nadie, y nadie se da cuenta de lo que me escriben mis hijos. Y mis hijos no me mandan solamente cartas, sino también a veces dinero. Y usted sabe que uno tiene que firmar para para recibir ese dinero.
- 24 S: Si. ¿Como reaccionó su familia o sus amigas cuando usted les contó que va a aprender leer y escribir? ¿Qué le dijeron?
- 25 I: Nada. Alegre estaban porque yo aprendí. Estaban alegres.
- 26 S: Que bonito. ¿Hay algo que no he preguntado que me quiere contar? ¿Por ejemplo sobre la importancia de saber leer y escribir?
- 27 I: El estaba dando clases, y yo participé y pasé. Me preguntaron si quería aprender más. Y yo les dije que si, porque a mi me gusta aprender más sobre la matemática, porque ya me esta olvidando. Una olvide las cosas rápido cuando no esta practicando.
- 28 S: Es verdad. ¿Y piensa que uno olvida más rápido la matemática o escribir y leer?
- 29 I: La matemática, eso se olvida más rápido. Porque uno no se pone pues estudiando lo repasando, y eso se olvide.
- 30 S: ¿Y al principio como se dio cuenta usted que hay este programa, este clases en que se puede aprender leer y escribir?
- 31 I: Porque a mi me decían los demás. Porque como vinieron por aquí y estaba

un sobrino mío dando las clases. Y me dijo: Va a aprender tía. Vaya a las clases. Y yo al principio no quería. Pero después yo dije: Bueno voy a ir. Porque yo soy de esa edad (¿) Y yo me fui. Allí estuvimos. Me gustaba, Me gustó estudiar.

32 S: Entonces su sobrino la daba clases. ¿Y que dijo el para convencer a usted para que vaya a las clases?

33 I: Que el me daba con buena manera. Que uno aprende así, que el va dar clases con buena manera, pero con cólera uno no aprende. Y entonces el me decía y yo me iba. Ve.

34 S: ¿Y usted pensaba que se va a cambiar algo, cuando va a saber leer y escribir?

35 I: Claro, yo pensaba que iba a cambiar, porque ideay no sabiendo nada. Donde aprendía miraba yo y escribía y leía. Es que me siento como alegre que aprendí. Así es.

- 01 S: ¿Usted me puede contar porque quería aprender leer y escribir?
- 02 I: Si, bueno claro que es importante saber leer y escribir, es que así nadie lo engaña a uno. Recoger sus propios conocimientos, y al no saber leer con facilidad le engañan los que saben.
- 03 S: ¿A usted ha pasado eso, que le han engañado por no saber leer y escribir?
- 04 I: Es correcto. No podía ni dar un vuelto de un billete grande
- 05 S: Si,
- 06 I: porque no conocía los números, entonces gracias a dios yo aprendí algo en la cruzada nacional que iba en los ochentas. Aprendí bastante pues.
- 07 S: Si: ¿Y que le parece más importante o más útil saber leer o saber escribir?
- 08 I: Bueno, para mi es importante saber las dos cosas pues. Yo aprendí medio escribir y medio leer. Pero lo que no aprendí mucho eran los números. Y eso es importante para alguien quien quiere hacer un negocio, o andar comprando o vendiendo.....uno tiene que manejar los números.
- 09 S: Entonces para usted, de eso tres cosas lo más importante son los números.
- 10 I: Si, para mi lo más importante son los números.
- 11 S: ¿Y de saber leer y escribir, cual le parece más importante de eso dos cosas?
- 12 I: Bueno, leer porque a veces cuando so sé leer puede ser que alguien me dice necesito que me firmes aquí, y lo mejor estoy firmando mi sentencia de muerte porque no sé leer y ni sé que estoy firmando.
- 13 S: ¿Y cuando usted era niño no tenía la posibilidad de ir a una escuela?
- 14 I: Si cuando yo me levanté en el tiempo de Somoza aquí en Nicaragua, era rareza que a estos rinconcitos viniera un maestro,
- 15 S: Si,
- 16 I: Entonces no había la posibilidad. Yo recuerdo que había una escuelita con maestro en las Salinas.
- 17 S: ¿Hasta allá?
- 18 I: Si, entonces para viajar desde aquí sería demasiado difícil.
- 19 S: Si yo sé que es muy lejos. ¿Y ahora usted piensa que se ha cambiado algo en su vida gracias por aprender leer y escribir y sumar ahora?
- 20 I: Si claro, yo siento que ha mejorado. Porque aquí en esto barriocito me nombraron de directivo de varios cosas, de varios proyectos que se hacían aquí en el barrio. Tuve una cooperativa y me decían va a ir a una reunión, va a ir a

un banco. Y cual eran mis nervios cuando me decían vení firmar. Me sudaban las manos, me puse nervioso porque ni sabía poner mi nombre, que era mi firma. Entonces eso me motivó a decir: quiero aprender a firmar.

21 S: ¿Y ahora?

22 I: Ahora ya no tengo que ponerme nervioso. Ahora a cualquier institución a cualquier banco puedo ir, y cuando me dicen firme aquí. Yo digo, si hombre y hago ralarara [macht mit der Hand schnelle Bewegungen als würde er etwas unterschreiben].

23 S: Qué bueno. ¿Me puede dar otros ejemplos en que situaciones usted hace uso de escribir y leer?

24 I: Hmm

25 S: ¿Si puede contarme de otras ejemplos cuando escribe algo o cuando lee algo? Situaciones en que necesita a escribir algo o lee algo.

26 I: Hmm, Si claro, este, este, este otro ejemplo es que que le podría decir yo, es que de alguien que me esta leyendo una cosa que a lo mejor yo miro y me esta leyendo mentiras, y así puedo decir no hombre me estas mintiendo.

27 S: Si, claro. [Pause]. ¿Y para quien piensa usted es más importante saber leer y escribir- para una mujer o para un hombre?

28 I: Yo diría que igual es importante. Porque tanto es útil la mujer en cualquier país del mundo que el hombre.

29 S. Si, ¿y usted piensa en general para que necesita la gente aquí que vive en esta comunidad leer y escribir?

30 I: ¿Que quien le necesita?

31 S: ¿O para que necesita la gente saber leer y escribir?

32 I: Bueno aquí es importante para toda la comunidad, porque aquí para ser realista casi todita éramos analfabetos, y así con la cruzada en las ochentas y esta nueva cruzadita que están haciendo ahorita la gente nadie se va quedando sin saber o aprender a firmar por lo menos.

33 S: Mhm, ¿Y hay algo que no he preguntado que me quiere contar?

34 I: No, pienso que son buenas las preguntas que me hizo. Creo que no tengo más para **recalcar**.

35 S: Ah, yo tengo otra pregunta si usted esta de acuerdo. ¿Qué es para usted la diferencia entre la cruzada de los años ochenta y la campaña ahora?

36 I: Claro que esta cruzadita, la cruzadita le digo yo a esta, para mi fue casi más importante la de los años ochenta porque fue con más tiempo, con más dedicación. Porque, por lo menos aquel hombrito que vino aquí de la isla de Ometepe se vino a estar aquí por tres meses, y la clase era con **ejecución** todo los días, todo los días. Mientras que ahora ha sido más **relámpago**, con una metodología más mejor pero más **relámpago** (?). Eso era la diferencia que los brigadistas llegaban a convivir con la familia, eran como un miembro más de la familia. Había mucho intercambio. Era como un hijo más mío si era mujer o era barón, aquí convivíamos. Y trabajó con nosotros. Ahora los facilitadores dan clases pero a su tiempo, siempre eso dos horas.

37

38

39 Anmerkungen:

40 Vater von Danilo lernte in den 80 er Jahren in der Cruzada lesen und schreiben. In der jetzigen Kampagne hat er sein Wissen aufgefrischt und vertieft. Er hat dabei aber nicht an den Alphabetisierungskursen teilgenommen, sondern Danilo und seine Brüder haben ihn in der Freizeit dabei unterstützt mit Hilfe der Bücher des Programms zu lernen. Lesen und Schreiben hat er nach eigenen Angaben in den 80 er Jahren mittelmäßig gelernt, was ihm aber am meisten fehlte war der Umgang mit Zahlen. Jetzt wo er rechnen kann hat er eine Pulperia in seinem Haus aufgemacht und hat so ein kleines Einkommen.

41

42

43 Danilo war der Facilitador der Leute in Ajal und hat nicht nur lesen und schreiben wie es im Normalfall in der Alphabetisierung üblich ist unterrichtet, sondern auch Zählen und Rechnen.

44

- 01 S: ¿Cuanto tiempo estudió usted con el programa del Yo si puedo?
- 02 I: ¿A la semana?
- 03 S: no, ¿Cuantos meses?
- 04 I: [überlegt lange] Tres meses
- 05 S: Y ¿Usted me puede contar porque quería aprender leer y escribir?
- 06 I: Porque yo no sabía.
- 07 S: ¿Y para que pensaba usted es bonito saber leer y escribir?
- 08 I: Pues, porque usted sabe que es importante saber leer y escribir para que si no, sin saber nada. También pues así uno puede vender. Ya no le pueden engañar.
- 09 S: Si, ¿A usted, antes de participar en clases ha pasado algo malo por no saber leer y escribir?
- 10 I: Si.
- 11 S: ¿Me puede contar de eso?
- 12 I: A veces me confundía en dar vuelto así como yo vendo.
- 13 S: ¿y que vende?
- 14 I: Rosquillas. Entonces me costaba pues mucho. Por eso decidí cuando el daba clases allí yo me metí para que si yo aprendo.
- 15 S: ¿Que piensa usted que es la cosa más importante saber leer, saber escribir o saber sumar?
- 16 I: Las tres cosas. [lacht]
- 17 S: ¿Me puede dar ejemplos para que sirvan o para que sean útiles?
- 18 I: [lacht verlegen] Usted sabe que para todo es útil saber leer. Porque ahora cuando uno no puede firmar un papel, no hay nada. Y así también para saber leer así no le engañan a uno. Que tal vez le digan a uno firmar aquí y uno tal vez ni sabe que es lo que esta firmando, y saber este sumar para contar pues cuanto tiene, cuanto vale, todo eso si es importante.
- 19 S: Si, ¿Y cuando usted se integró en las clases usted pensaba o deseaba que se va a cambiar algo en su vida gracias por aprender?
- 20 I: Si.
- 21 S: ¿Y en que sentido?
- 22 I: En el sentido de saber que ya no me iban a engañar.
- 23 S: ¿Le pasó eso que le han engañado?

24 I: Si, muchas veces.

25 S: ¿Para quien piensa usted es más importante saber leer y escribir- para un varón, un hombre o para una mujer?

26 I: Para ambos, igual.

27 S: ¿Y usted cuando era niña no tenía la posibilidad de ir a una escuela?

28 I: No.

29 S: ¿Y ahora usted tiene niños?

30 I: Si.

31 S: ¿Y ellos tienen la posibilidad de ir a una escuela?

32 I: Si. Es que antes era largo pero ahora es más cerca. La chavalita va aquí en Lajal a la primaria y las grandes van a la secundaria en San Ignacio. Pero San Ignacio tampoco es cerca.

33 S: ¿En que momentos usted lee o escribe algo?

34 I: En ayudarlos pues a los chavalos. Más que todo a la pequeña. Ayudarla a sumar, a leer las palabras, a todo eso. A hacerle dictados.

35 S: ¿Y en otras ocasiones también? ¿Hay otros momentos en que necesita a leer o escribir?

36 I: A si, Había un momento en que me daba pena a mi de decir no sé escribir no sé leer, me daba vergüenza, tal vez tenía otra conocida y yo le preguntaba si me puede firmar aquí. Y ahora gracias a Danilo y a eso que vino de allí yo aprendí a firmar y todo eso.

37 S: ¿Es necesario muchas veces firmar algo?

38 I: Bueno, cuando me invitaban a reuniones si.

39 S: ¿Que reuniones son por ejemplo?

40 I: Los reuniones del colegio. Y en cada reunión uno tiene que firmar la asistencia. Si los padres vinieron a la reunión de la escuela. Todo eso.

41 S: ¿Y usted era la única de su familia que participó en la clase?

42 I: Pues si. Es que yo soy la única de mi familia que vive aquí. Los otros viven en Nancimi.

43 S: ¿Y como se dio cuenta usted, que hay ese clases del Yo si puedo, en los que uno puede aprender leer y escribir?

44 I: Pues, El vino a levantar un censo aquí este quienes son los que quieren aprender leer y escribir.

45 S: ¿Y que pensaba usted?

46 I: [lacht] que, que, pues yo al principio pensé que es imposible para mi que iba a aprender. Pero gracias a dios aprendí algo.

47 S: ¿Y porque usted cambió su opinión? Porque usted al principio pensaba que no puede aprender...

48 I: Pues, yo vi pues, que hombre todavía estoy joven, dije yo.

49 S: ¡Y tenía razón!

50 I: Si porque aprender es algo útil.

51 S: ¿Y me puede dar otro ejemplo cuando usted necesita escribe algo? ¿Escribir solamente necesita para firmar o también para otras cosas?

52 I: No, solo para firmar. A veces como yo casi pues yo viví en el tiempo en que daban los tres meses de clases yo asistía, pero yo casi viví solamente en el hospital con mi niña enferma.

53 S: ¿Y usted piensa que se ha cambiado algo en su vida ahora gracias por saber leer y escribir?

54 I: Pues yo pienso que si.

55 S: ¿Y en que sentido?

56 I: Pues en el sentido que yo no sabía nada, nada, y yo aprendí a firmar y a medio leer. Y me siento un poco diferente porque ahora puedo firmar.

57 S: ¿Y ahora había situaciones en que usted se sentía orgullosa porque ahora sabe firmar?

58 I: Hombre si. O tal vez así en el hospital. Me decían da la firma a eso y yo no podía, y me daba algo de vergüenza, de pena de decir que no sabia. Y ahora si puedo.

59

01 S: ¿Por qué quería participar en las clases?

02 I: Porque me gusta estudiar y leer.

03 S: ¿Y por qué quería aprender leer?

04 I: Porque es bonito, porque tal vez algún día uno quiere trabajar de alguna cosa y allí aprende más. Y para que no me engañen. Porque cuando dicen “firme aquí o ponga su dedo” y uno no sabe que esta firmando, es fácil engañar a uno. Si uno no sabe leer, lo engañan. Es importante saber, porque así uno se puede defender. Uno aprende para defenderse.

05 S: ¿Y qué le parece más importante saber leer o saber escribir?

06 I: Las dos cosas.

07 S: Las dos cosas. ¿Y para que son útiles?

08 I: Porque si tal vez uno pues, lo que no sabe algún un día uno llega que sabe y enseña a los que no saben. Por el caso que hago un mandado, o voy largo, tengo que apuntarlo para que no se me olvide. Y por un trabajo, por saber firmar, uno tiene que firmar algo cuando quiere un trabajo.

09 S: ¿Qué son los trabajos, para quienes es necesario saber leer y escribir?

10 I: Computación, Cajera, en el banco, en la alcaldía.

11 S: ¿Y hay trabajos así aquí no más en la comunidad para cuales es necesario saber leer y escribir?

12 I: Yo creo que casi no.

13 S: ¿Solamente en la ciudad?

14 I: Trabajos así, trabajos importantes hay solamente en la ciudad. Pero por ejemplo yo como ya participo bastante tiempo en el programa, a mi me daban la oportunidad de aprender repostería los sábados en Rivas. Y para eso uno tiene que leer las recetas, y apuntar lo que dice la maestra. Y cuando terminé el curso me daban las cosas que uno necesita para hacer repostería en su cocina, hasta un horno me regalaron. Y al principio era la única en Nacimi que sabía repostería, por eso mucha gente pidió queque para los cumpleaños u ocasiones así. Ya no tenían que ir hasta Rivas para comprarlo. Pero ahora ya hay más mujeres que ya saben hacer repostería, por eso vendo menos. Solamente en ocasiones especiales. Por ejemplo ahora tengo mucho trabajo, me pidieron 30 queques para el día de la madre. ¡Imagínense, treinta!

15 S: ¡Es mucho!,

- 16 I: Los fines de semana trabajo en un hotel en San Juan, y allá me piden saber leer y escribir. Te dicen firme tal y tal cosa, o compra tal cosa, o apunta tal y tal cosa...
- 17 S: ¿Antes de participar en las clases, cuando todavía no sabía leer y escribir le ha pasado algo malo por no saber leer y escribir?
- 18 I: Pues ya sabía leer y escribir un poco. Gracias a dios no me pasó nada malo por no saber leer y escribir tan bueno. Pero pienso que antes cuando yo pide a alguien otro que me escriba algo, no me escribió lo que quería yo. Mientras aprendiendo leer y escribir, ahora puedo escribir lo que yo quiero.
- 19 S: ¿Entonces usted ha tenido la posibilidad de ir a una escuela cuando era niña?
- 20 I: Pequeña era como cuatros años en la escuela. Pero me daba pereza estudiar y mucho peleaba, por eso mi mama me sacó de la escuela.
- 21 S: ¿Y usted piensa que es más importante saber leer y escribir para un hombre o para una mujer?
- 22 I: Para una mujer digo yo.
- 23 S: ¿Y por que?
- 24 I: Bueno, la mujer tiene más posibilidades buscar un trabajo, cosas así. Tiene más posibilidad (¿) la mujer que el hombre. Porque el hombre se dedica al campo.
- 25 S: ¿Y en que trabajos podría dedicarse una mujer?
- 26 I: Este, este, cosas importante como secretaria, abogada así.
- 27 S: ¿Y que piensa usted que se puede cambiar en la vida cuando uno aprende a leer y escribir?
- 28 I: Uno tiene su futuro mejor, puede buscar un trabajo, puede salir más fácilmente. Si uno sale a la ciudad puede leer los rótulos así que no se pierda. Ya sabe leer y escribir su nombre. Además ya no es tan fácil engañar a alguien que sabe leer y escribir, verdad.
- 29 S: ¿Hay algo más que no he preguntado que me quiere contar?
- 30 I: Pues es que, además de leer y escribir cuando uno ya sabe más, allí enseñan también el inglés. Por eso también me gusta ir. Porque quiero saber, porque en la escuela no me enseñaron el inglés. Además quiero hacer mi bachillerato, porque pequeña no tenía la posibilidad.

01 S: ¿Cuanto tiempo ya ha participado en este programa?

02 I: Como 4 meses. Dijeron que van a venir algunos señores, pero como nunca
vinieron, la muchacha empezó. Ella da las clases y nosotros ya hemos hecho
bastante.

S: ¿Y porque quería participar usted en las clases?

03 I: Para aprender a leer pues. Porque es muy bueno eso. Antes el papel habló
04 conmigo, pero yo no con el papel, pero ahora si yo hablo con el papel y el
conmigo.

S: ¿Y por qué piensa usted eso, que es bueno saber leer? ¿Para que es útil?

05 I: ¿Para que es útil? Útil es para cuando uno anda en una ciudad y uno no sepa
06 un lugar, y hay tal rotulo para tal lugar allí, allí dicen. Entonces uno tiene que
saber las letras.

S: ¿Y para usted es más importante saber leer o saber escribir?

07 I: Las dos cosas.

S: ¿Y para que es útil saber escribir?

08 I: Pongamos cuando uno quiere escribir una carta a una chavala, y leer cuando
09 recibe uno [lacht]. Escribir una carta y después hay que leerla a ver si va bien
10 o si va mal. Para todo eso es bueno. Pero lo más importante para mi era
aprender a firmar, a poner mi nombre.

S: ¿Usted necesita escribir también para su trabajo?

I: No, no escribo nada. Como solo ando trabajando en el campo aquí. Para eso
11 no se necesita escribir, solamente mi machete. No se necesita eso aquí. Pues
12 solamente firmar algo de vez en cuando.

S: ¿Y usted piensa que se puede cambiar algo en su vida cuando sigue

13

estudiando y sabe leer y escribir mejor?

14 I: Si puede ser, porque aquí hay unos trabajos que cuando uno sabe leer y escribir les dan a uno. Pero cuando uno no sabe nada de eso, le dan los trabajos a otro.

S: ¿Cual trabajos son por ejemplo?

15 I: Por lo menos, porque así hay bastante en una empresa, pongamos de
16 secretario así pues, de estar allí mirando los piones (¿), capatá (¿), todo eso. O en la zona franca. Porque yo por eso perdí trabajo por no saber leer y escribir.

S: Que lastima. ¿Y había otras situaciones o experiencias antes de aprender leer y escribir en que se sintió mal o enojado por no saber leer y escribir?

17 I: O sea, yo no me sentía mal, porque éramos pobres. Porque mi mama me sacó porque éramos pobre y tenía que trabajar en el campo. Y ya crecido. Mi
18 mama me dio la vida. No me sentía tan mal, pero ahora cuando vino este programa yo me siento más alegre.

S: ¿Que dijeron sus amigos, su familia, pues las otras personas cuando usted les contó que va a participar en este programa?

19 I: Todo dijeron que es bueno. La que me daba la clase era hermana mía. Ella estudió pues. Porque ya éramos más grande y podíamos apoyar más a la familia. Y ella era más joven, ella podía estudiar entonces.

20 S: ¿Y me puede dar otro ejemplo cuando sirve saber leer y escribir cuando uno vive aquí?

I: ¿Otro ejemplo? Si, pongamos como ahorita me pasó un caso. Yo no sabía
21 leer la etiqueta y el manual de instrucciones para la botella de veneno. Y yo eché a un arroz eché unos líquidos equivocados. Como no sabía leer, yo quemé todo mi arroz. Quiero que nos apoyen aquí también, para ver si
22

llegamos más a saber más. Porque eso es muy bueno.

23 S: ¿Para quien piensa usted es más importante saber leer y escribir, para una mujer o para un hombre?

24 I: Igual sirve. Igual porque es bonito porque usted sabe hacer, usted sabe escribir no sirve solamente para hacer cartas a las mujeres, no [lacht], pero usted sabe, para mandar una carta a una empresa, o a la alcaldía, o a un amigo pues, que necesita algo, uno le envié una carta un papelito algo, pues escrito. Por eso es bueno también.

S: ¿Y usted cuando era niño no tenía la posibilidad de ir a una escuela?

25 I: De que empecé yo chichito, yo estudié solo dos años. El primer grado si,
26 pero en el segundo grado me sacó mi mama, yo me salí de la escuela. Porque éramos pobre. Pero ahora como hay este programa, me integré a eso y me siento bien con este programa. Yo tengo un hijo, bueno todavía es jovencito, pero cuando estará más grande, le vamos a mandar a la escuela, aquí tenemos una primaria cerca.

S: ¿Y ahora como usted ya ha terminado el curso de la alfabetización, en que ocasiones hace uso de leer y escribir?

27 I: Por lo menos cuando compramos el televisor teníamos que firmar. O para
28 hacer un crédito en una tienda. Y cualquier papel que veo yo lo leo. Y como me pasó eso con el arroz, ahora siempre leo lo que estoy comprando, y depende de que se trate, a veces también leo los manuales. Pero usted sabe que en tres o cuatro meses uno no aprende correcto, sería bonito aprender un poco más. Por eso sigo estudiando. A ver si puedo superar un poco.

CV - Silvia Kreczy

Persönliche Daten

Geburtsdaten: 15. 03. 1985, Dornbirn
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

1991 – 1995: Volksschule, Wien 18
1995 – 2003: Realgymnasium, Matura, BRG18



Studium

WS 2003 - Individuelles Diplomstudium
WS 2009 **Internationale Entwicklung**, Universität Wien
Studienschwerpunkte:

- Analyse der Entwicklungszusammenarbeit
- Projektmanagement
- Methoden der Entwicklungsforschung
- (Globale) Bildung
- Lateinamerika

WS 2003 – abgeschlossenes Bachelorstudium
WS 2008 **Publizistik und Kommunikationswissenschaft**, Uni Wien
Studienschwerpunkte:
Öffentlichkeitsarbeit und Printjournalismus.
Themen der Bakkalaureatsarbeiten:
Bakk 1: **Spendenwerbung vs. Bildungsarbeit** von in der EZA tätigen NGOs– Ein Spannungsfeld?
Bakk 2: **Internetnutzung, Bildung und Lernen.**
Zusammenhänge vor dem Hintergrund regionaler und globaler „Wissensklüfte“

Weitere Ausbildungen

2008 Lehrgang zur **Sprachkursleiterin für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache**

Seit 2000 Zahlreiche Fortbildungen betreffend **Kinder- und Jugendsport** & Ausbildung zur staatlich geprüften Lehrwartin für Kunstturnen

Auslandserfahrung

April – Juli 2009: **Forschungsaufenthalt in Nicaragua** für Diplomarbeit

Sept. 2006 - **Volontariat bei “Esperanza del Futuro”**
Februar 2007: (Englischunterricht, Betreuung der projekteigenen Bibliothek und Freizeitgestaltung für Kinder und Jugendliche) **und** bei der **Alphabetisierungsorganisation** „Yo si puedo“ beides in Tola, **Nicaragua**