



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

“Evaluation des Projektes ‚Inklusive Lehrredaktion‘ unter
Bezugnahme der Selbstbestimmungstheorie“

verfasst von / submitted by

Yvonne Strohmayer, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 840

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

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Germain Weber

Inhalt

1 Einleitung.....	8
2 Theorie	9
2.1 Theoretischer Hintergrund.....	9
2.2 Begriffsdefinitionen und aktueller Forschungsstand	10
2.3 Das Projekt „Inklusive Lehrredaktion“	12
2.6 Fragestellungen	14
2.7 Relevanz der Thematik	14
3 Operationalisierung der Fragestellung	16
3.1 Beschreibung der verwendeten Instrumente	16
3.2 Datenerhebung im Detail.....	18
4 Methode.....	26
4.1 Stichprobe.....	26
4.2 Ethische Überlegungen	27
4.3 Durchführung der Erhebung.....	28
4.4 Auswertung der qualitativen Erhebung.....	29
4.5 Auswertung der quantitativen Erhebung.....	37
5 Ergebnisse.....	37
5.2 Kategorie 1: Selbstwirksamkeit/Kompetenz.....	40
5.3 Kategorie 2: Autonomie.....	48
5.4 Kategorie 3: Soziale Eingebundenheit.....	51
5.5 Kategorie 4: Bewertung der Inklusiven Lehrredaktion	56
6 Diskussion und Ausblick	60
7 Limitationen	64
Literaturverzeichnis.....	66
Abbildungsverzeichnis	70
Tabellenverzeichnis	71
Abkürzungsverzeichnis	72
Anhang	73
Abstract (Deutsch)	73
Abstract (English).....	74
Fragebogen	75
Informed Consent	79

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit soll das Projekt „Inklusive Lehrredaktion“ (IL), welches 2015 ins Leben gerufen wurde, evaluiert werden, wobei der Fokus vorliegender Exploration auf den TeilnehmerInnen bzw. deren subjektiven Empfindungen liegt. Am Projekt, mit Sitz im Gebäude der Tageszeitung *Kurier*, gefördert vom Fonds Soziales Wien (FSW), nehmen sechs TeilnehmerInnen mit intellektuellen Beeinträchtigungen (IB) teil, welche alle eine Förderbewilligung des FSW für Berufsqualifizierung nach § 10 Chancengleichheitsgesetz Wien (CGW) haben. In der IL verfassen die TeilnehmerInnen Artikel in leichter Sprache. Primäres Ziel ist es, diese in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen zu unterstützen und schlussendlich in ein Dienstverhältnis an den ersten oder zweiten Arbeitsmarkt zu vermitteln. Theoretische Grundlage der Arbeit stellt die Selbstbestimmungstheorie (SDT) der Motivation von Deci und Ryan (1985) dar, wobei in dieser Theorie davon ausgegangen wird, dass der menschliche Wille zur Motivation von drei Grundbedürfnissen abhängt: vom Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, dem Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung sowie dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Da die Befriedigung ebendieser Bedürfnisse in der Regel zu einer höheren Motivation und Zufriedenheit führt (Deci et al., 2001), wird diese Theorie hier herangezogen um die subjektive Zufriedenheit der TeilnehmerInnen in der IL zu erfassen.

Erfasst wurde die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen der IL primär mittels qualitativer Methoden, wobei hier die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zum Einsatz kam. Um die Ergebnisse zu verdichten, wurden die Forschungsfragen zur Veranschaulichung zusätzlich noch mittels drei fundierter quantitativer Fragebögen erfasst.

Trotz der immensen Wichtigkeit der Thematik gibt es bisher nur wenige Studien in Bezug auf die berufliche Integration von Menschen mit IB sowie kaum Studien, welche das subjektive Empfinden bzw. Erleben von Menschen mit IB an diversen Programmen erheben (Biewer, Fasching & Koenig, 2009). Es besteht zudem nach wie vor der Irrglaube, dass Konstrukte wie Selbstbestimmung für Menschen mit IB keine oder nur eine geringe Gültigkeit hätten, was Wehmayer und Garner (2003) jedoch widerlegen. Vielmehr sei es die Umwelt, welche den Grad der Selbstbestimmung maßgeblich mitbestimmt. Diese gilt es langfristig in ihrem Denken und Handeln diesbezüglich zu verändern.

2 Theorie

2.1 Theoretischer Hintergrund

Theoretische Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet die Selbstbestimmungstheorie (SDT) der Motivation von Deci und Ryan (1985). Diese Theorie postuliert, dass sich menschliche Motivation nur unter der Berücksichtigung bestimmter Grundbedürfnisse betrachten lässt. So entspringt der Wille zu motiviertem Handeln dem Wunsch nach der Befriedigung dreier wichtiger psychologischer, angeborener Grundbedürfnisse: Dem Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, nach Autonomie oder Selbstbestimmung sowie nach sozialer Eingebundenheit.

Deci und Ryan (1993) gehen davon aus, dass der Mensch die angeborene, motivationale Tendenz hat, in einem Kontext effektiv mitzuwirken und dabei persönlich und autonom zu handeln sowie sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen. Deci et al. (2001) betonen auch, dass die Theorie zur Selbstbestimmung kulturübergreifende Gültigkeit besitzt.

Diese drei Grundbedürfnisse beeinflussen wiederum die Komponenten motivierten Handelns, wobei die SDT der Motivation auch unterschiedliche qualitative Ausprägungen motivierter Verhaltensweisen postuliert. So wird hier die Motivation als differenziertes vielseitiges Konzept angesehen, welches motivierte Handlungen zudem noch nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit differenziert (Deci & Ryan, 2011).

Die Befriedigung ebendieser Bedürfnisse führt im Allgemeinen zu einer höheren Motivation sowie Zufriedenheit. Im Detail zeigt sich, dass die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse zu unterschiedlichen positiven Outcomes führt: so z. B. zu höherem Aufgabenengagement; höherem Selbstwert und geringerer Angst (Deci et al., 2001) sowie zu höherer Arbeitszufriedenheit, organisationaler Verbundenheit und Arbeitsleistung (Gillet, Colombat, Michinov, Pronost & Fouquereau, 2013).

Darüber hinaus führen Wehmeyer und Schwartz (1997) aus, dass beeinträchtigte junge Menschen mit hoher Selbstbestimmung positivere Referenzerfahrungen im Erwachsenenalter durchleben: so befinden sich Personen mit einer hohen Selbstbestimmung im Vergleich zu ihren Peers mit nur geringer Selbstbestimmung häufiger in einem Dienstverhältnis und verdienen im Durchschnitt auch mehr als ihre KollegInnen.

Hier zeigt sich die Bedeutsamkeit des Konstruktes der Selbstbestimmung im Arbeitskontext, da diesbezügliche Bedürfnisbefriedigung mit positiven Outcomes

einhergeht. Dieser Zusammenhang besteht auch bei Menschen mit IB, für welche das Konzept der Selbstbestimmung gleichermaßen gilt (Wehmayer & Garner, 2003).

Die SDT nach Deci und Ryan (1985) wird u. a. aufgrund ihres universellen psychologischen Konzepts, ihrer Anwendung auf den Arbeitskontext und auch aufgrund der Bedeutung dieser psychologischen Grundbedürfnisse für die Herausbildung langfristiger Verhaltensweisen für die vorliegende Arbeit herangezogen.

In weiterer Folge wird die Begrifflichkeit sowie Diagnostik der IB erläutert und auch wird vorliegender theoretischer Hintergrund der SDT in Bezug zur IB gesetzt. Dies geschieht anhand der Darstellung der aktuellen Forschungslage zu diesem Thema.

2.2 Begriffsdefinitionen und aktueller Forschungsstand

Die Stichprobe der vorliegenden Evaluation setzt sich aus den sechs TeilnehmerInnen der IL zusammen, welche die Diagnose einer IB aufweisen.

In der fünften Auflage des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (APA, 2013) wurde der im DSM-IV verwendete Begriff der mentalen Retardation durch den Begriff der IB ersetzt. So werden die Charakteristika einer IB im DSM-V (APA, 2013) wie folgt definiert:

1. „Defizite der intellektuellen Funktionen wie im Schlussfolgern, Problemlösen, Planen, abstrakten Denken, Urteilen, akademischen Lernen und Lernen von Erfahrung, erklärt durch klinische Beurteilungen und durch individualisierte, standardisierte Intelligenztests.
2. Defizite in der adaptiven Funktionsfähigkeit, die im Versagen des Erreichens von Entwicklungs- und soziokulturellen Standards für persönliche Unabhängigkeit und soziale Verantwortung resultieren. Ohne Unterstützung limitieren die adaptiven Einschränkungen eine oder mehrere Aktivitäten des alltäglichen Lebens wie die Kommunikation, gesellschaftliche Teilnahme und Eigenständigkeit, über verschiedene Lebensumgebungen wie Zuhause, in der Schule, in der Arbeit und in der ‚community‘.
3. Die intellektuellen und adaptiven Defizite manifestieren sich bereits während der Entwicklungsperiode.“ (S. 33)

Weiters wird die IB in vier Schweregrade unterteilt: Milde Form (F70), Moderate Form (F71), Schwere Form (F72) und Tiefergehende Form (F73). Es wird betont, dass

sowohl eine klinische Bewertung als auch die Vorgabe standardisierter Intelligenztests für die Diagnostik einer IB notwendig sind. Die Einteilung der Schweregrade basiert jedoch primär auf der adaptiven Funktionsfähigkeit und weniger auf dem Intelligenzquotienten (IQ), weil die adaptive Funktionsfähigkeit die Stufe der notwendigen Unterstützung determiniert (APA, 2013). In der International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10 (Dilling, Mombour, Schmidt & WHO, 2016) hingegen wird der IQ sehr wohl zur Unterscheidung der vier Schweregrade herangezogen. Die Prävalenz in der Population beläuft sich auf 1 %, wobei diese je nach Altersgruppe variiert; jedoch ist anzumerken, dass nach DSM-V Personen mit einer schwachen IB die größte Gruppe darstellen (APA, 2013).

Biewer et al. (2009) führen aus, dass es bisher nur wenige Studien im Hinblick auf die Thematik der beruflichen Integration von Menschen mit IB gibt. Zudem gibt es kaum fundierte Studien welche das subjektive Erleben von Teilhabe- und Ausschlusserfahrungen von Menschen mit IB an diversen Programmen erheben.

Hier sei noch erwähnt, dass sich die Inklusion von der Integration insofern abgrenzt, als dass unter „Integration“ eine Eingliederung verstanden wird, wohingegen mit Inklusion tatsächlich eine „Teilhabe“ gemeint ist (Duden Online, 2016).

Wehmeyer und Garner (2003) betonen weiters, dass das Konstrukt der Selbstbestimmtheit – anders als gehäuft angenommen – sehr wohl auch für Menschen mit IB relevant ist. So schließt eine IB weder aus, selbstbestimmt zu handeln noch autonom zu funktionieren: ihre Studie zeigt sehr deutlich, dass der IQ alleine keine starke Vorhersagekraft für die Entwicklung selbstbestimmten Handelns oder von Autonomie hat. So korreliert der IQ nur schwach mit der Selbstbestimmung und gar nicht mit dem Autonomiefaktor (welcher jedoch einen wesentlichen Teil der Selbstbestimmung darstellt). Weiters führen die Autoren aus, dass die Umwelt, welche eine Person umgibt, eine weitaus größere Rolle in der Frage spielt, ob eine Person eine eher hohe oder niedrige Selbstbestimmung entwickelt.

Die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) bezeichnet nach Bandura (1977) die Erwartung einer Person, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können. Auch diese wird in der vorliegenden Studie erhoben und zeigt sich bei Menschen mit IB ebenso als relevant und gültig: So zeigen Studien, dass die SWE betroffener Personen im Durchschnitt geringer ist als bei Personen ohne IB (Hen & Goroshit, 2014; Tabassam & Grainger, 2002) und sich Menschen mit IB auch im Vergleich zu ihrer Peer-Group diesbezüglich schlechter

einschätzen (Scarpatti et al., 1996). Die Studie von De Caso, García, Díez, Robledo und Álvarez (2010) zeigt außerdem, dass eine Steigerung der Schreib-SWE zu einer Verbesserung des Schreib-Outcomes bei Schülern mit IB führt, diese Ergebnisse beziehen sich sowohl auf den Fortschritt in Bezug auf den Schreibprozess als auch auf das Schreibprodukt. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit wiederum korreliert unter anderem positiv mit Optimismus und Arbeitszufriedenheit (Luszczynska, Gutiérrez-Doña, & Schwarzer, 2005).

Die oben genannten Ergebnisse sowie Befunde unterstreichen die enorme Wichtigkeit der Inklusion von Menschen mit IB und die Steigerung bzw. Forcierung deren Selbstbestimmtheit und SWE. Das Projekt der IL, welches in weiterer Folge näher vorgestellt wird, will die Inklusion bzw. Teilhabe in diversen Bereichen realisieren.

2.3 Das Projekt „Inklusive Lehrredaktion“

Das Projekt „Inklusive Lehrredaktion“ wurde 2015 ins Leben gerufen und dient primär dazu, Menschen mit IB, welche den Wunsch nach Veränderung hegen, in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen zu unterstützen und schlussendlich in ein Dienstverhältnis an den ersten oder zweiten Arbeitsmarkt zu vermitteln. Gefördert wird das Projekt vom Fonds Soziales Wien (FSW) in Kooperation mit dem Medienunternehmen Kurier. Innerhalb des Projektes werden die TeilnehmerInnen qualifiziert, diverse Informationen gemeinsam zu erarbeiten und basierend auf eben diesem angeeigneten Wissen, Artikel in leichter Sprache zu verfassen. Die verfassten Artikel sind unter www.rechtleicht.at sowie im *Online-Kurier* abrufbar. Die TeilnehmerInnen nehmen am journalistischen Berufsalltag teil, erhalten wichtiges Fachwissen und üben sich im Verfassen von Texten. Parallel dazu finden Trainingseinheiten zur Förderung der Sozialkompetenz sowie der beruflichen Integration statt (Hadler & Wohlers, 2015).

Seitens des Fördergebers FSW können in die IL sechs Personen mit IB aufgenommen werden, welche folgende Kriterien erfüllen: älter als 18 Jahre, wobei es bei guter Eignung auch Ausnahmen gibt; Förderbewilligung des FSW für Berufsqualifizierung nach § 10 CGW; Interesse an journalistischer Tätigkeit; Wunsch nach beruflicher Integration; Erlangung eines sozialversicherungspflichtigen Dienstverhältnisses voraussichtlich möglich sowie praktische Erfahrung im Umgang mit elektronischen Medien und der Aufbereitung von schriftlichen Informationen.

Die Lehrredaktion befindet sich im 5. Stock des Kuriergebäudes, direkt neben der „Freizeit“-Redaktion und ist somit gut in das Gesamtgefüge des Kuriers eingebettet. Momentan ist die Lehrredaktion mit sechs TeilnehmerInnen voll besetzt, wobei die ersten von ihnen Anfang Juni 2015 mit dem Projekt begonnen haben. Jede/r TeilnehmerIn bekommt für eine Woche ein Ressort zugeteilt und recherchiert daraufhin in seinem/ihrem Ressort Artikel, die für die Zielgruppe interessant sein könnten. Dabei werden die TeilnehmerInnen von den in der Lehrredaktion anwesenden Trainerinnen unterstützt und begleitet. Im Durchschnitt werden zwei bis vier Artikel pro Tag in leichter Sprache veröffentlicht. Das Projekt ist in vier Phasen gegliedert (Hadler & Wohlers, 2015):

1. Phase 1: ‚Fundament Schreibwerkstatt‘
2. Phase 2: ‚Einstieg ins Redaktionsleben‘
3. Phase 3: ‚Journalistischer Arbeitsalltag‘
4. Phase 4: ‚Ausstieg und Brückenschlag‘.

Die inhaltlichen Ziele der IL gliedern sich nach Hadler und Wohlers (2015) wie folgt:

1. „Schreibinteressierte Menschen mit Lernbehinderung mit Veränderungswunsch in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen zu unterstützen,
2. Vermittlung fachlicher Inhalte aus dem Bereich Journalismus und Medien sowie maßgeblicher Regeln für einfache Sprache,
3. Unterstützung bei der Erlangung von Volontariaten (wobei auch Volontariate außerhalb der Medienbranche angestrebt werden können),
4. Erfolgreiche und nachhaltige Vermittlung der Teilnehmer/innen in ein Dienstverhältnis am ersten oder zweiten Arbeitsmarkt oder in eine geeignete weiterführende Qualifizierungsmaßnahme,
5. Forcieren „gelebter Inklusion“ gemeinsam mit dem Kooperationspartner Kurier (z. B. Austausch mit Journalist/innen, gemeinsame Besprechungen, Teilnahme an der Redaktionssitzung etc.) sowie
6. Präsenz in der Öffentlichkeit z. B. durch Besuche von Veranstaltungen, Durchführen von Interviews oder Teilnahme an Pressekonferenzen.“ (S. 14)

Das Projekt der IL soll nun anhand der in weiterer Folge vorgestellten Fragestellungen evaluiert werden.

2.6 Fragestellungen

Bei Zugrundelegung der SDT nach Deci und Ryan (1985) ergeben sich folgende drei Fragestellungen für die vorliegende Evaluation, wobei sich die Fragestellungen in ihrer Reihenfolge auf die Konstrukte der Kompetenz/Selbstwirksamkeitserwartung, der Autonomie sowie der sozialen Eingebundenheit beziehen:

1. Wie äußert sich die Kompetenz/Selbstwirksamkeitserwartung der TeilnehmerInnen im Projekt „Inklusive Lehrredaktion“?
2. Welchem Autonomiegrad unterliegen die TeilnehmerInnen des Projektes „Inklusive Lehrredaktion“?
3. Wie äußert sich das soziale Gefüge in der „Inklusiven Lehrredaktion“?

2.7 Relevanz der Thematik

Die Untersuchung der Laufbahn von Menschen mit IB nach der Schulbildung wird, vor allem im Bereich der Sozialwissenschaften, zunehmend Thema. Es vollzog sich ein starker Wandel hin zu der Forderung nach Selbstbestimmung sowie Teilhabe am Leben der Gesellschaft von Menschen mit IB. Zudem zeigt sich auch durch das Anbieten von Texten in einfacher Sprache sowie z. B. durch die Forderung nach Barrierefreiheit für Menschen mit IB ein zunehmendes öffentliches Bewusstsein und Verständnis für diese Thematik. Jedoch findet sich im praktischen Kontext nach wie vor eine gewisse Stigmatisierung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen und auch im Bereich der Berufsausbildung ist es für Menschen mit IB schwierig, „Fuß zu fassen“: so finden Menschen mit IB nur äußerst selten einen Arbeitsplatz auf dem regulären Arbeitsmarkt (Biewer et al., 2009).

Blumberger (1999) führt dazu aus, dass Jugendlichen mit Entwicklungsstörungen und anderen Beeinträchtigungen kaum berufliche Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und dass diese jungen Menschen ihren Platz meist in Einrichtungen finden, welche „Beschäftigungstherapien“ anbieten oder aber in „geschützten Werkstätten“ beschäftigt werden. Alternative berufliche Ausbildungen sind nach wie vor in der Minderheit. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass junge Menschen mit Behinderung in Österreich bei der Integration in den Arbeitsmarkt benachteiligt sind.

Jedoch wird in der Literatur betont, dass gerade für junge Menschen mit IB die berufliche Ausbildung sowie auch die Integration bzw. gar Inklusion wichtige Grundlagen für das weitere Berufsleben bilden (Wüllenweber, 2004).

Zudem haben Menschen mit IB Defizite in grundlegenden psychologischen Prozessen, was wiederum zu emotionalen, sozialen und Verhaltensproblemen führen kann (Beckenson et al., 2015; Hen & Goroshit, 2014). Dieser Befund unterstreicht die enorme Wichtigkeit der Inklusion von Menschen mit IB umso mehr, da die aktive Teilhabe die zuvor genannten Defizite verringern kann.

Wehmeyer (2005) beschreibt, weshalb es immens wichtig ist, die Fähigkeit von Menschen mit IB zur Entwicklung selbstbestimmten Verhaltens in das Bewusstsein der Allgemeinheit zu rücken: So führt er aus, dass Individuen – egal welcher Beeinträchtigung sie auch unterliegen mögen – nichts desto trotz immer autonome Einheiten bilden. Die meisten Menschen denken bei „Selbstbestimmung“ an komplexe Entscheidungen, sie denken an metakognitive hohe Verhaltensweisen und an eine gewisse Art der „Kontrolle“. Dies ist aber nicht die Essenz des Konstruktes der Selbstbestimmung: Hier geht es nicht darum, sein gesamtes Leben kontrollieren zu können, sondern vielmehr darum – im Rahmen der individuellen Möglichkeiten – sein eigenes Leben selbstbestimmter zu gestalten – jedenfalls in einem gewissen Ausmaß. Dieses Ausmaß muss nicht groß sein, denn bereits kleine Veränderungen können im Einzelfall sehr bedeutend sein. Eine wirklich große Barriere für Menschen mit IB Selbstbestimmung zu entwickeln, liegt darin, dass ihre Umwelt suggeriert, dass Selbstbestimmung für Menschen mit Beeinträchtigungen nicht möglich ist. Dies gilt es kritisch zu betrachten und dahingehend auch das Bewusstsein der Allgemeinheit zu verändern.

Nach wie vor stehen Menschen mit IB vor der Herausforderung, dass wichtige Informationen in einfacher Sprache nur schwer zugänglich bzw. gar nicht vorhanden sind. Medien, welche über tagesaktuelle Ereignisse berichten haben bislang nur wenig Engagement in Bezug auf die Zurverfügungstellung von Texten in einfacher Sprache gezeigt. (Hadler & Wohlers, 2015). Hierbei sei noch erwähnt, dass die einfache Sprache, neben Menschen mit IB, ebenso LeserInnen ansprechen soll, welche über nur geringe Kompetenzen der deutschen Sprache verfügen, jugendliche LeserInnen, deren Leseverständnis sich erst entwickelt, ältere Menschen, Menschen deren Komplexitätsverständnis eingeschränkt ist sowie Menschen mit Migrationshintergrund. Dieses Thema betrifft also einen großen Teil an potenziellen LeserInnen. Zudem gilt es auch, die Rolle von Menschen mit IB als AutorInnen zu fördern, da in diesem Berufsfeld kaum Initiativen forciert wurden, welche in diese Richtung gehen (Hadler & Wohlers, 2015).

Diese Argumente unterstreichen die deutliche praktische sowie wissenschaftliche Relevanz der Thematik, wobei im weiteren Abschnitt nun auf den Operationalisierung der vorliegenden Untersuchung eingegangen wird.

3 Operationalisierung der Fragestellung

3.1 Beschreibung der verwendeten Instrumente

Jede Forschungsfrage soll sowohl qualitativ als auch quantitativ untersucht werden, um eine möglichst adäquate und gut fundierte Beantwortung der Fragestellungen zu gewährleisten. Außerdem bietet sich die Verwendung von zwei Datenzugängen auch aufgrund der geringen Stichprobengröße an. Bortz und Döring (2002) betonen, dass eine gute Studie auf diejenigen quantitativen oder qualitativen Erhebungsmethoden zurückgreift, welche am besten zur vorliegenden Forschungsfrage passen; beide Vorgehensweisen können in einem sogenannten „Mixed-Methods-Design“ miteinander kombiniert werden.

Durch die Verwendung qualitativer und quantitativer Verfahren lässt sich die Erfahrungsrealität zum einen verbalisieren, auf der anderen Seite kann sie numerisch beschrieben werden. Wichtige Vorteile der qualitativen Erhebung sind zweifelsohne die Erfassung subjektiver Sichtweisen sowie die inhaltliche und methodische Flexibilität (Bortz & Döring, 2002). Jedoch ist es auch so, dass nicht jeder Mensch gleichermaßen befähigt ist, die eigenen Gedanken adäquat zu verbalisieren. Da dies gerade in dieser speziellen Stichprobe, welche sich aus Personen mit IB zusammensetzt, zum Problem werden könnte (Finlay & Lyons, 2001), sollen die Daten zur Untermauerung auch quantitativ erhoben werden, wobei die quantitative Datenerhebung vor allem zur Veranschaulichung und Vergleichbarkeit der Ergebnisse dienen soll. Eine „klassische“ Aufbereitung der quantitativen Daten bietet sich in der vorliegenden Studie nicht an, da sich die Stichprobenumfänge für quantitative Studien meist im drei- bis vierstelligen Bereich bewegen (Bortz & Döring, 2002).

Alle drei Forschungsfragen wurden mittels der deutschen Übersetzung der Basic Psychological Needs at Work Scale (BPNWS) von Deci und Ryan (2000a) erfasst. Diese entspricht der zugrundeliegenden Theorie der Arbeit; was auch der Grund für die Heranziehung eben dieses Verfahrens ist. Zudem bot sich die Verwendung der Skala an, da eine Fragebogenkonstruktion publiziert wurde, welche sich explizit auf den Arbeitskontext bzw. das Berufsleben bezieht. Zusätzlich gelangten zur Beantwortung der Fragestellungen 1 und 2 jeweils zwei andere fundierte Skalen

zur Anwendung: Zur Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SASWE) von Schwarzer und Jerusalem (1999) eingesetzt und zur Erhebung der Autonomie wurde die Subskala „Perceived Choice“ des Intrinsic Motivation Inventory (IMI) von Deci und Ryan (2000b) vorgegeben. Darüber hinaus wurde ein halbstrukturiertes qualitatives Interview durchgeführt. Dieses hat nach Bortz und Döring (2002) den klaren Vorteil, dass das Interview zwar auf einem Leitfaden beruht, der/die InterviewerIn von diesem aber spontan abweichen kann, um Vertiefungs- oder Zusatzfragen zu stellen. Die Befragten wiederum beantworten die ihnen gestellten Fragen in eigenen Worten. In einem vollstrukturierten Interview hingegen sind sämtliche Fragen, deren Reihenfolge und auch die Antwortmöglichkeiten genau vorgegeben.

Bei der Auswahl der quantitativen Fragebögen und auch bei der Formulierung der qualitativen Items wurde auf die Einhaltung gewisser Standards zur Befragung von Menschen mit IB geachtet. So wurde bei der Formulierung der Fragen nicht zu detailliert und komplex vorgegangen, sondern vielmehr wurde auf eine klare und einfache Struktur geachtet. Darüber hinaus wurde auch berücksichtigt, dass die Fragen nicht zu sozial-reflexiv und abstrakt sind, beispielsweise wurde statt nach Emotionen nach konkreten Beispielen aus der Praxis gefragt. Zudem wurde auch darauf geachtet, keine negativ formulierten Fragen und vorwiegend offene Fragen zu verwenden. Auch die Tendenz zum „Ja-Sagen“ (Goldsmith & Skirton, 2015; Finlay & Lyons, 2001) wurde berücksichtigt. Dementsprechende Items in den verwendeten Fragebögen wurden umformuliert bzw. modifiziert, dies wurde auch in der Auswertung berücksichtigt. Die inhaltliche Struktur des qualitativen Interviewleitfadens wurde auf Grundlage des theoretisch formulierten Hintergrunds der psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan gestaltet. Um der Tendenz zum „Ja-Sagen“ weiter entgegen zu wirken wurden im qualitativen Teil jeweils zwei Kontrollfragen gestellt, welche einmal mit Ja und einmal mit Nein in derselben Bedeutung zu beantworten sind („Sind Sie zufrieden mit der Freizeit, die Sie haben?“ sowie „Hätten Sie gerne mehr Freizeit?“). Fünf von sechs TeilnehmerInnen beantworteten diese beiden Fragen gleichlautend. Ein/e TeilnehmerIn machte hierbei mehrdeutige Aussagen, weshalb in diesem speziellen Fall bei der Auswertung auch nochmal auf die Antwortkonsistenz geachtet wurde. Darüber hinaus wurden soziodemografische Daten erhoben.

Im Folgenden wird genauer auf die Datenerhebung eingegangen:

3.2 Datenerhebung im Detail

Mit der ersten Forschungsfrage „*Wie äußert sich die Kompetenz/Selbstwirksamkeitserwartung der TeilnehmerInnen im Projekt „Inklusive Lehrredaktion“?*“ soll sowohl das Grundbedürfnis nach Kompetenz von Deci und Ryan (1993) sowie auch das Konstrukt der SWE erfasst werden, da beide Konstrukte stark ineinandergreifen. Nach Bandura (1977) bezeichnet die SWE die Erwartung einer Person, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können; den Glauben daran, selbst etwas zu bewirken, sowie auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können.

Nach Deci und Ryan (1993) stellt die Selbstwirksamkeitserwartung ein wichtiges Konstrukt für das Entstehen intrinsischer Motivation dar. Deci und Ryan, 1993 (zitiert nach Connell & Wellborn, 1990 und Deci & Ryan, 1991, S. 231) betonen zudem, dass der Einfluss auf die intrinsische Motivation nur vollends gegeben ist, wenn Gefühle der Selbstwirksamkeit gemeinsam mit einem Kompetenzerleben auftreten. Zudem bezeichnet Bandura (1977) die wahrgenommene eigene Kompetenz in seiner Theorie als Selbstwirksamkeit. Somit sind die Konstrukte der Kompetenz sowie der Selbstwirksamkeit unmittelbar miteinander verbunden. In der gängigen Literatur (Hinz, Schumacher, Albani, Schmid, & Brähler, 2006; Tabassam & Grainger, 2002) wird die SWE auch als Kompetenzerwartung definiert. Zudem ist die SWE ein Konstrukt, welches auch für Menschen mit IB bedeutsam ist (Hen & Goroshit, 2014; Tabassam & Grainger, 2002).

Die SWE der TeilnehmerInnen im Projekt IL wurde zum einen mit der SASWE von Schwarzer und Jerusalem (1999) und zum anderen mittels qualitativem Interview erhoben. Darüber hinaus wurde die BPNWS von Deci und Ryan (2000a) vorgegeben, auf welche weiter unten näher eingegangen wird.

Die SASWE von Schwarzer und Jerusalem (1999) ist ein Selbstbeurteilungsverfahren mit zehn Items zur Erfassung der allgemeinen Selbstüberzeugungen. Diese Skala misst das Vertrauen darauf, schwierige Situationen zu meistern, wobei der Erfolg der positiven Problembewältigung der eigenen Kompetenz zugeschrieben wird. Im Vergleich von 23 Nationen streuten die internen Konsistenzen (Cronbachs alpha) zwischen .76 und .90, in allen Stichproben im deutschsprachigen Raum zwischen .80 und .90.

Die SASWE besteht aus folgenden, gleichsinnig gepolten, zehn Items (Schwarzer & Jerusalem, 1999):

Tabelle 1

Items der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

„1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.“

Die Items der Tabelle 1 werden vierstufig beantwortet: „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ sowie „stimmt genau“. Theoretisch fußt die Skala auf dem Selbstwirksamkeitskonzept, welches Bandura erstmals 1977 formuliert hat. Die SASWE wird bei Erwachsenen und Jugendlichen (ab 12 Jahren) eingesetzt und die Bearbeitungsdauer liegt im Durchschnitt bei 4 Minuten.

Darüber hinaus wurde ein halbstrukturiertes Interview durchgeführt, wobei sich die Vorteile nach Bortz & Döring (2002) folgendermaßen darstellen: Der/die InterviewerIn verfügt einerseits über ein Gerüst für die Datenerhebung, an welchem er/sie sich orientieren kann, ohne jedoch auf der anderen Seite den Spielraum zu verlieren, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen zu integrieren.

Der Interviewleitfaden setzt sich, aufgrund der Stichprobenszusammensetzung, aus einfachen, kurzen Interviewfragen zusammen. Aus der erarbeiteten Literatur und

Theorie ergibt sich folgender, in Tabelle 2 dargestellter, Fragenkatalog, welcher jedoch je nach Verlauf des Gespräches auch spontan erweitert bzw. gekürzt werden kann:

Tabelle 2

zu adaptierender Interviewleitfaden der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Fragen in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung

Welche schwierigen Situationen gab es schon in der Inklusiven Lehrredaktion?

Welche Probleme gab es schon in der Lehrredaktion?

Wie haben Sie diese gelöst (selbst bzw. aus eigener Kraft oder nicht)?

Wie gehen Sie mit anstrengenden Aufgaben um?

Wie gehen Sie mit komplizierten Aufgaben um?

Erinnern Sie sich an anstrengende und komplizierte Aufgaben?

Welche waren das?

Wie haben Sie diese gelöst?

Haben Sie das aus eigener Kraft getan?

Was können Sie jetzt was Sie vorher nicht konnten?

Was haben Sie hier gelernt?

Bekommen Sie Feedback in der Inklusiven Lehrredaktion (positiv/negativ)?

Das Konstrukt der Motivation ist nach Deci und Ryan (2000c) vor allem durch den Grad der Autonomie gekennzeichnet, woraus sich auch die zweite Forschungsfrage ergibt: *„Welchem Autonomiegrad unterliegen die TeilnehmerInnen des Projektes ‚Inklusive Lehrredaktion‘?“*. Brien et al. (2012) definieren Autonomie dahingehend, dass Individuen eigene Entscheidungen treffen wollen, ihre Gefühle frei ausdrücken und eigene Handlungen initiieren können.

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfrage gelangten wiederum sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungsmethoden zum Einsatz. Zur Erhebung des Autonomiegrades wurde einerseits das IMI eingesetzt, andererseits wurde ein qualitatives Interview durchgeführt. Darüber hinaus wurden beim Besuch in der IL relevante Beobachtungen notiert und aufgezeichnet.

Ryan und Deci (2000b) entwickelten das IMI, welches folgende sieben Subskalen beinhaltet: „Interest/Enjoyment“; „Perceived Competence“; „Effort/Importance“;

„Pressure/Tension“; „Perceived Choice“; „Value/Usefulness“ sowie „Relatedness“. Für die Erhebung vorliegender Forschungsfrage wird aus dem Fragebogen die Skala „Perceived Choice“ („Wahrgenommene Wahlfreiheit“) vorgegeben, wobei die englischen Items mit einer Doppelblindübersetzung ins Deutsche übersetzt werden. Die Items werden anhand einer siebenstufigen Skala beantwortet („stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt absolut“), welche jedoch für vorliegende Untersuchung in ein vierstufiges Format gebracht wurden. Tabelle 3 stellt die Items der Subskala Perceived Choice des IMI dar:

Tabelle 3

Items der Subskala „Perceived Choice“ („Wahrgenommene Wahlfreiheit“), (Ryan & Deci, 2000b)

Originalitem	Doppelblindübersetzung ins Deutsche
I believe I had some choice about doing this activity.	Ich glaube, ich konnte die Tätigkeiten in der Inklusiven Lehrredaktion selbst steuern.
I felt like it was not my own choice to do this task.	Es fühlte sich an, als wäre es nicht meine eigene Entscheidung, die Aufgaben in der Inklusiven Lehrredaktion zu absolvieren.
I didn't really have a choice about doing this task.	Ich hatte nicht wirklich eine Wahl zur Erledigung der Aufgaben in der Inklusiven Lehrredaktion.
I felt like I had to do this.	Ich fühlte mich, als müsste ich dies tun.
I did this activity because I had no choice.	Ich habe die Tätigkeiten in der inklusiven Lehrredaktion absolviert, da ich keine Wahl hatte.
I did this activity because I wanted to.	Ich habe die Tätigkeiten in der Inklusiven Lehrredaktion absolviert, weil ich es so wollte.
I did this activity because I had to.	Ich führte diese Tätigkeiten in der Inklusiven Lehrredaktion aus, da ich dies musste.

Das Cronbach Alpha der Skala „Perceived Choice“ liegt bei .82 (Monteiro, Mata & Peixoto, 2015).

Das IMI wurde aus mehreren Gründen zur Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage herangezogen: Der Fragebogen wurde von Deci und Ryan (2000b) entwickelt, welche wiederum die SDT begründet haben, jene Theorie welche die Grundlage für die Konstruktion deren Fragebogens darstellt. Die Skala steht im Einklang mit der zugrundeliegenden Theorie dieser Arbeit. Außerdem sind die Items in diesem Fragebogen sehr einfach und konkret formuliert, was wiederum den Standards für die Untersuchungsteilnahme von Menschen mit IB entspricht (Nind, 2009). Der Fragebogen ist zudem laut Manual auch darauf ausgelegt, einzelne Skalen in ein Gesamtgerüst eines Fragebogens einzubauen.

Die dritte Forschungsfrage *„Wie äußert sich das soziale Gefüge in der „Inklusiven Lehrredaktion“?“* wurde ebenfalls mittels qualitativer und quantitativer Methoden erhoben, wobei die BPNWS nach Deci und Ryan (2000a), deren Entwicklung auf der von denselben Autoren publizierten SDT aufbaut, sowie wiederum ein qualitatives halbstrukturiertes Interview zur Anwendung gelangten.

Die BPNWS wird von Deci und Ryan (2000a) in englischer Sprache zur Verfügung gestellt. Für die vorliegende Erhebung wurde die Skala mittels Doppelblindübersetzung ins Deutsche übersetzt.

Die BPNWS erfasst den Grad der Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit im Arbeitskontext auf Grundlage der SDT von Deci und Ryan (1985). Im Detail wird ein Wert für jedes der drei Bedürfnisse sowie auch ein Grad der allgemeinen Bedürfnisbefriedigung im Arbeitskontext errechnet. Die Skala besteht, ebenso wie die Originalskala der allgemeinen Bedürfnisbefriedigung, aus 21 Items, wobei jeweils sieben Items zu einem der drei Bedürfnisse gezählt werden. Die Items werden auf einer siebenstufigen Skala beurteilt. Brien et al. (2012) haben die BPNWS hinsichtlich ihrer Gütekriterien untersucht und auch eine französische Version des Fragebogens entwickelt. So wurde die Reliabilität des BPNWS in zwei Sprachen untersucht und verglichen. Die drei Skalen zeigten mit einem Cronbach's Alpha zwischen .84 und .90 gute Reliabilitätswerte. Die Autoren kommen somit zu dem Ergebnis, dass die allgemeinen Gütekriterien der Skala die gängigen Normen erfüllen.

Tabelle 4

Deutsche Doppelblind-Übersetzung der Items des BPNWS (Deci & Ryan, 2000a)

Übersetzung der Items des BPNWS	Subskala
Ich fühle mich frei zu entscheiden, wie ich meine Arbeit erledige.	Autonomie
Ich mag die Menschen, mit denen ich arbeite.	Verbundenheit
Ich fühle mich in der Arbeit oft nicht sehr kompetent. (U)	Kompetenz
Menschen in der Arbeit sagen mir, dass ich gut in dem bin, was ich tue.	Kompetenz
Ich stehe in der Arbeit unter Druck. (U)	Autonomie
Ich verstehe mich gut mit den Menschen in der Arbeit.	Verbundenheit
In der Arbeit bin ich eher ein Einzelgänger. (U)	Verbundenheit
In der Arbeit fühle ich mich frei, meine Ideen und Meinungen zu äußern.	Autonomie
Die Menschen, mit denen ich arbeite, bezeichne ich als Freunde.	Verbundenheit
Erst kürzlich konnte ich neue interessante Fertigkeiten in der Arbeit erlernen.	Kompetenz
In der Arbeit muss ich oft das tun, was mir gesagt wird.	Autonomie
An den meisten Tagen fühle ich mich erfüllt mit den Dingen, die ich in der Arbeit tue.	Kompetenz
In der Arbeit wird auf meine Gefühle Rücksicht genommen.	Verbundenheit
In meinem Beruf habe ich nicht oft die Gelegenheit zu zeigen, wie kompetent ich bin. (U)	Kompetenz
Die Menschen in der Arbeit interessieren sich für mich.	Verbundenheit
Es gibt in der Arbeit nicht viele Menschen, die mir nahestehen. (U)	Verbundenheit
Ich habe das Gefühl, dass ich in der Arbeit so sein kann wie ich bin.	Autonomie
Die Menschen, mit denen ich zusammenarbeite, scheinen mich nicht sehr zu mögen. (U)	Verbundenheit
Wenn ich arbeite, fühle ich mich selten kompetent. (U)	Kompetenz

Es gibt nicht viele Gelegenheiten in der Arbeit um eigenständige Entscheidungen zu treffen. (U)	Autonomie
Die meisten Menschen in der Arbeit sind sehr freundlich zu mir.	Verbundenheit

Die Items in der BPNWS (siehe Tabelle 4), welche mit einem „U“ versehen sind, wurden im vorgegebenen Fragebogen (siehe Anhang) umgepolt, da es sich hier um Formulierungen handelt, welche entweder eine Negation in der Frage aufweisen und/oder einen „defizitären“ Sachverhalt darstellen. Dies wiederum könnte die Antworten der UntersuchungsteilnehmerInnen und somit auch die Testergebnisse verfälschen (Finlay & Lyons, 2002; 2001). Die BPNWS wurde zur Beantwortung aller drei Forschungsfragen herangezogen.

Zusätzlich ergab sich hierbei folgender qualitativer, halbstrukturierter Interviewleitfaden, welcher jedoch nach Bedarf jederzeit – auch direkt in der Interviewsituation – adaptiert bzw. modifiziert werden kann (siehe Tabelle 5):

Tabelle 5

zu adaptierender vorläufiger Interviewleitfaden zum Thema „soziales Gefüge“

Thematik	Mögliche Fragen
Momentanes soziales Gefüge in der Lehrredaktion	Wie fühlen Sie sich in der „Inklusiven Lehrredaktion“ sozial eingegliedert? Wie ist die Beziehung zu Ihren KollegInnen? Wie ist die Beziehung zu den Trainerinnen? Wie ist die Beziehung zu Ihren Vorgesetzten? Wie ist die Beziehung zu anderen MitarbeiterInnen des Kuriers? Welchen Kontakt haben Sie zu verschiedenen Menschen innerhalb der Redaktion? Wie oft findet dieser Kontakt statt?
Soziales Gefüge außerhalb der Lehrredaktion	Leben Sie in einer festen Beziehung? Wie sieht die Unterstützung hier aus? Welchen Kontakt haben Sie zu Ihrer Familie? Wie viel Kontakt haben Sie zur Familie? Welche sozialen Kontakte gibt es noch?

	Wie oft sehen Sie außerhalb der Inklusiven Lehrredaktion andere Menschen?
Konkrete Fragen nach Veränderungen	Wie haben sich Ihre Kontakte durch die „Inklusive Lehrredaktion“ verändert?

Die „klassischen“ Gütekriterien der Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) werden in Bezug auf die qualitative Forschung sehr kritisch diskutiert, zudem fehlen diesbezüglich auch vollständige Angaben, sodass für die qualitative Forschung eigene Gütekriterien diskutiert werden (Mayring, 2015). Mayring (2015, zitiert nach Krippendorff, 1980, S. 126) führt in diesem Zusammenhang spezifische inhaltsanalytische Gütekriterien an. Diese beinhalten in Bezug auf die Validität unter anderem die Angemessenheit der Kategoriendefinition sowie die Stichprobengültigkeit. Im Hinblick auf die Reliabilität werden hier die Stabilität, die Reproduzierbarkeit sowie die Exaktheit erwähnt.

Die Rechtfertigung der verwendeten Testverfahren ergibt sich wie folgt: Im Fokus der vorliegenden Exploration stehen die subjektive Sichtweise der TeilnehmerInnen und deren individuelle Zufriedenheit mit dem Projekt IL. Diese Sichtweise lässt sich adäquat nur mit qualitativen Methoden erheben, weshalb ein halbstrukturiertes qualitatives Interview gewählt wurde. Da es sich in dieser Untersuchung um eine sensible Stichprobe handelt, ist nicht auszuschließen, dass einige TeilnehmerInnen möglicherweise nicht adäquat in der Lage sind, ihre Empfindungen zu verbalisieren, weshalb parallel zu der qualitativen Erhebung auch quantitative Verfahren zum Einsatz kamen, um die Ergebnisse zu untermauern bzw. zu festigen und zusätzlich auch grafisch darzustellen.

Auf Grundlage der Arbeiten von Finlay und Lyons (2001, 2002) wurde darauf geachtet, keine geschlossenen, sondern offene Fragen zu stellen (u. a. um die Tendenz zum „Ja-Sagen“ von Menschen mit IB zu schmälern); die Fragenstruktur nicht zu komplex zu gestalten und auch keine negativ formulierten Fragen zu verwenden (ebendiese Items wurden umgepolt). Der qualitative Interviewleitfaden wurde unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte erstellt und auch der quantitative Fragebogen diesbezüglich modifiziert, sodass die Gesamtheit der Fragen möglichst leicht und kurz formuliert ist. Die Antwortmöglichkeiten wurden einheitlich auf eine vierstufige Skala begrenzt und darüber hinaus kamen bei der Fragebogenkonstruktion sogenannte

symbolische Marken (in Form von Smileys) zum Einsatz. Nach Bortz und Döring (2002) wird diese Art der Antwortdarstellung vor allem bei Kindern verwendet und erleichtert die Urteilsabgabe auch bei Erwachsenen. Dadurch soll das Verständnis auf Seiten der Stichprobe, welche im nachfolgenden methodischen Teil dieser Arbeit beschrieben wird, verstärkt werden.

4 Methode

Inhalt der vorliegenden Arbeit soll die Evaluation des Projektes der IL sein, wobei sich der Fokus auf die TeilnehmerInnen und deren subjektive Empfindungen konzentriert. Die Evaluationsforschung befasst sich mit Aktivitäten welche in Zusammenhang mit der Bewertung des Erfolges von gezielt eingesetzten Maßnahmen stehen. Das Ergebnis einer Evaluation dient also primär dazu, die evaluierte Maßnahme zu verbessern (Bortz & Döring, 2002). So interessiert in der vorliegenden Arbeit der Erfolg bzw. Nichterfolg des Projektes IL. Nach Bortz und Döring (2002) wird in Bezug auf das Erkenntnisinteresse von Studien noch zwischen explorativen, explanativen und deskriptiven Studien unterschieden. Die vorliegende Arbeit ist eine explorative, wobei diese dadurch gekennzeichnet ist, dass sie einen Gegenstand erkundet und diesen danach differenziert beschreibt. Explorative Studien beantworten offene Forschungsfragen und bieten die Möglichkeit, neue Theorien und Hypothesen zu generieren. Der explorative Zugang wird vor allem bei Untersuchungen empfohlen, welche einen bislang wenig untersuchten Gegenstand beinhalten, die Vorgehensweise ist qualitativ. In Abgrenzung dazu dient die explanative Studie dazu, vorher aufgestellte Hypothesen zu überprüfen und die deskriptive Studie dient der Eruierung von Effekten in großen Grundgesamtheiten.

In weiterer Folge soll durch die Beschreibung der Stichprobe, der ethischen Überlegungen sowie der Durchführung und Auswertung der Ergebnisse genauer auf die Methodik eingegangen werden.

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus den sechs TeilnehmerInnen der IL zusammen, welche zwischen 18 und 31 Jahren alt waren, der Altersmittelwert lag bei 23 Jahren, 33 % der Stichprobe waren männlich und 67 % weiblich. Alle TeilnehmerInnen wiesen berufliche Erfahrungen in Form von Volontariaten und/oder Praktika auf, zwei der TeilnehmerInnen hatten eine Lehre abgeschlossen. Alle Beteiligten erfüllten die von

Seiten des Fördergebers des Projektes (FSW) definierten Aufnahmekriterien in die IL. 50 % der TeilnehmerInnen waren zum Messzeitpunkt bereits über ein Jahr in der IL, 16,67 % ziemlich genau ein Jahr und 33,33 % jeweils zwei bzw. vier Monate. Betreffend die Wohnsituation lässt sich ausführen, dass 33,33 % der TeilnehmerInnen zum Erhebungszeitpunkt mit den Eltern zusammenwohnten, 50 % lebten alleine (eine Person jedoch in einem teils betreuten Wohnsetting) und 16,67 % lebten mit einem/einer PartnerIn im gemeinsamen Haushalt.

4.2 Ethische Überlegungen

Ethische Erwägungen sind bereits zu Beginn einer Untersuchung mit zu berücksichtigen, so setzt wissenschaftliche Forschung ethische Sensibilität seitens des Untersuchers voraus.

Von Bortz und Döring (2002) werden folgende ethische Aspekte erwähnt: Zum Ersten wird von den Autoren eine Güterabwägung zwischen wissenschaftlichem Fortschritt und Menschenwürde genannt. Es gilt anzustreben, die Untersuchungssituation für die TeilnehmerInnen möglichst angenehm zu gestalten. Sollte dieser Anspruch nicht vollends erfüllt werden können, ist dies jedoch gerechtfertigt, wenn die Untersuchung bahnbrechende wissenschaftliche Erkenntnisse liefern könnte, welche anderen Personen zugutekommen. Weiters wird die persönliche Verantwortung des Untersuchers für allerlei unplanmäßiges Vorgehen betont. Darüber hinaus besteht eine Mitteilungspflicht gegenüber den UntersuchungsteilnehmerInnen über alle relevanten Informationen, welche eine Untersuchung mit sich bringt. Die Untersuchungsteilnahme sollte freiwillig erfolgen, auf die Vermeidung psychischer und körperlicher Beeinträchtigungen sollte geachtet werden und die Anonymität der Ergebnisse sollte gewährleistet sein.

Unter Berücksichtigung dieser Prämissen gilt es, zunächst einen „Informed Consent“ der TeilnehmerInnen einzuholen, d. h. deren Einverständnis zur Untersuchungsteilnahme nach Übermittlung aller relevanter Informationen zur Untersuchung. Die TeilnehmerInnen müssen über alle relevanten Gesichtspunkte der Untersuchung informiert werden und auch müssen die UntersuchungsteilnehmerInnen die Gewissheit haben, dass persönliche Daten nur zu wissenschaftlichen Zwecken und anonymisiert verwendet werden. Die Wahl der Messinstrumente sowie die Untersuchungsdauer wurde unter Berücksichtigung

dessen gewählt, dass die Vermeidung psychischer und/oder körperlicher Beeinträchtigungen für die UntersuchungsteilnehmerInnen gewährleistet ist.

UntersuchungsteilnehmerInnen mit IB benötigen eine hohe Sensibilität. Goldsmith und Skirton (2015) führen aus, dass bei dieser Stichprobe in Bezug auf den „Informed Consent“ als auch im Hinblick auf andere Informationsbroschüren stets darauf zu achten ist, dass diese leicht verständlich formuliert sind und eventuell auch mit grafischem Material verdeutlicht werden. Zudem wird ausgeführt, dass ein Übermaß an Detailinformationen manche Menschen mit IB verwirren könnte. Auch wird angeraten, die UntersuchungsteilnehmerInnen die erhaltenen Informationen nochmals selbst verbalisieren zu lassen, um sicherzugehen, dass diese den Input verstanden haben.

4.3 Durchführung der Erhebung

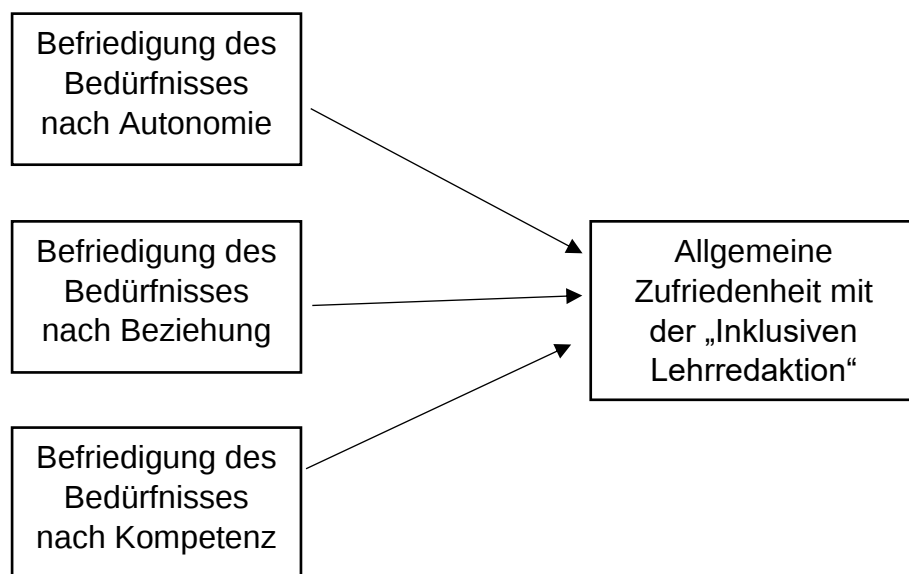


Abbildung 1. Evaluation der allgemeinen Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der IL mithilfe der Messung der Bedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenz.

Abbildung 1 stellt das Untersuchungsziel möglichst anschaulich dar: es sollen also durch die Erhebung der drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Beziehung und Kompetenz die allgemeine Zufriedenheit der TeilnehmerInnen der IL erfasst werden. Alle drei Forschungsfragen wurden zu einem Erhebungszeitpunkt bearbeitet. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Bestandsaufnahme welche den aktuellen Zustand der Verhältnisse in der IL erfassen soll. Die Erhebung erfolgte an zwei Tagen:

dem 24.11.2016 sowie dem 12.1.2017. An jeweils einem Termin wurden drei TeilnehmerInnen qualitativ sowie auch quantitativ befragt, wobei das Befragungssetting einer Person im Durchschnitt etwa eine Stunde in Anspruch nahm. Bezüglich der Dauer der Befragung sowie der individuellen Belastungsgrenzen der TeilnehmerInnen wurde vor der Erhebung das Feedback der Trainerinnen eingeholt. Zuerst erfolgte eine Begrüßung der TeilnehmerInnen, welche zum Kennenlernen dienen sollte. Die Untersuchungsleiterin stellte sich selbst vor und präsentierte den Grund der Erhebung bzw. deren Inhalt und thematisierte kurz, was auf die/den TeilnehmerIn in der nächsten Stunde zukommen wird. Zudem wurde jede/r einzelne TeilnehmerIn gefragt, ob es ihm/ihr lieber sei, per Du oder per Sie angesprochen zu werden. Weiters wurden einzelne Items der Fragebögen durchbesprochen, um das Verständnis seitens der TeilnehmerInnen abzuklären. Die Untersuchungsleiterin betonte, bei etwaigen Unklarheiten betreffend den Fragebogen während der gesamten Erhebungszeit für Fragen zur Verfügung zu stehen. Nach Einholen des „Informed Consent“ (siehe Anhang) wurden die TeilnehmerInnen nacheinander qualitativ befragt und füllten den quantitativen Fragebogen aus. Es wurde betont, dass jederzeit die Möglichkeit besteht, Pausen zu machen, sollte dies gewünscht sein. Das Interview wurde nach Einverständnis mit spezieller Software aufgenommen und schlussendlich transkribiert. Während des gesamten Erhebungsprozesses wurden auch relevante Beobachtungen notiert und dokumentiert. Die Erhebung fand in einem Büro des Kuriergebäudes statt. Vor und nach der Erhebung gab es außerdem Gespräche mit den beiden verantwortlichen Trainerinnen. Das Erstgespräch diente vor allem dazu, Informationen über die TeilnehmerInnen und deren Belastbarkeit in Bezug auf die Erhebung zu eruieren und etwaige Besonderheiten herauszufiltern. Im Abschlussgespräch wurden Unklarheiten und Fragen geklärt und ergänzende Informationen eingeholt.

4.4 Auswertung der qualitativen Erhebung

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird auf die Auswertung des qualitativen Teils der vorliegenden Arbeit eingegangen, welche mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt wurde.

Die Interviews wurden mittels Diktiergerät aufgenommen und transkribiert. Da in der vorliegenden Evaluation keine sprachwissenschaftlichen Aspekte im Vordergrund stehen, sondern der Inhalt der Interviews wiedergegeben werden soll,

soll die Transkription einfach und ökonomisch sein. Unter diesen Gesichtspunkten wurden folgende Transkriptionsregeln verwendet (Gläser & Laudel, 2010; Bortz und Döring, 2002, zitiert nach Selting et al., 2009, S. 368):

1. Verschriftlichung in Standardorthografie,
2. nichtverbale Äußerungen oder Verhalten ((z. B. Lachen)) werden in Doppelklammern markiert,
3. Besonderheiten der Antwort mit „Ja“ oder „Nein“ (z. B. zögernd, gedehnt, lachend) werden vermerkt,
4. Unterbrechungen im Gespräch bzw. Pausen werden mittels (-) kurze Pause und (--) längere Pause, vermerkt,
5. der Abbruch eines Wortes oder Satzes wird mit / markiert und
6. unverständliche Passagen werden gekennzeichnet indem sie in Klammern inklusive Fragezeichen gesetzt werden: (...?).

Im ersten Schritt wurden nun die sechs auf Tonband festgehaltenen Interviews nach oben festgelegten Transkriptionsregeln transkribiert. Nach erfolgter Transkription wurden Fallgeschichten der sechs TeilnehmerInnen der IL erstellt, um einen genaueren Überblick über die Personen und deren Lebenslauf zu ermöglichen. Hier steht vor allem um die Anschaulichkeit des Materials im Vordergrund.

Die qualitative Forschung interpretiert systematisch Textmaterial sowie Bildmaterial, wobei typischerweise ein eher weniger strukturiertes Vorgehen angestrebt wird. Der Schwerpunkt liegt hier also auf der detaillierten und umfassenden Analyse weniger Fälle. Im quantitativen Forschungsansatz werden hingegen viele Untersuchungseinheiten strukturiert untersucht. Die qualitative Inhaltsanalyse im Speziellen möchte die Bedeutungsinhalte von Dokumenten anhand einer datengesteuerten schrittweisen Kodierung herausarbeiten. Hierbei wird vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet (Bortz & Döring, 2002). Diesem Vorgehen wird bei der Auswertung der Interviews Folge geleistet und primär interessiert die Sichtweise der TeilnehmerInnen der IL. Auf ihren Aussagen baut die vorliegende Evaluationsstudie auf. Mayring (2015) beschreibt drei Grundformen bzw. Techniken des Interpretierens der Interviews: Die *Zusammenfassung*, bei welcher das Material auf wesentliche Inhalte reduziert wird; die *Explikation*, bei der zusätzliches Material herangetragen wird sowie die *Strukturierung* bei welcher wesentliche Inhalte aus dem Material herausgehoben werden und ein Querschnitt durch das Material gelegt wird, wobei die Strukturierung mittels formaler, inhaltlicher, typisierender oder skalierender

Gesichtspunkte ausgewertet werden kann. Für die Auswertung vorliegender Arbeit wird primär die inhaltliche Strukturierung gewählt, da diese eine deduktive Herangehensweise an das Material erlaubt. Dies bedeutet, dass die Kategorien mittels theoretischer Erwägungen gebildet werden. Da die vorliegende Arbeit auf einem theoretischen „Gerüst“ fußt, liegt es nahe, hierbei diese Methode der qualitativen Inhaltsanalyse zu wählen. Nach Durchsicht des Transkriptes wurde jedoch deutlich, dass zusätzlich noch induktive Kategorien (aus dem Material) mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse gebildet werden müssen. Somit findet sich in dieser Arbeit eine „Mischform“ qualitativer Auswertungsmethoden. Dies wird weiter unten noch genauer dargelegt.

Die inhaltliche Strukturierung soll eine bestimmte Struktur aus dem Material herausfiltern, wobei diese Struktur in Form eines theoriegeleiteten Kategoriensystems an das Material herangetragen wird. Jene Textbestandteile, welche dann in diese Kategorien fallen werden systematisch aus dem Material extrahiert und abschließend zusammengefasst. Im letzten Schritt werden die Ergebnisse präsentiert und Interpretationen formuliert (Mayring, 2015).

Abbildung 2 zeigt das Ablaufmodell einer inhaltlichen Strukturierung (vgl. Mayring, 2015; S. 98 und S. 104):

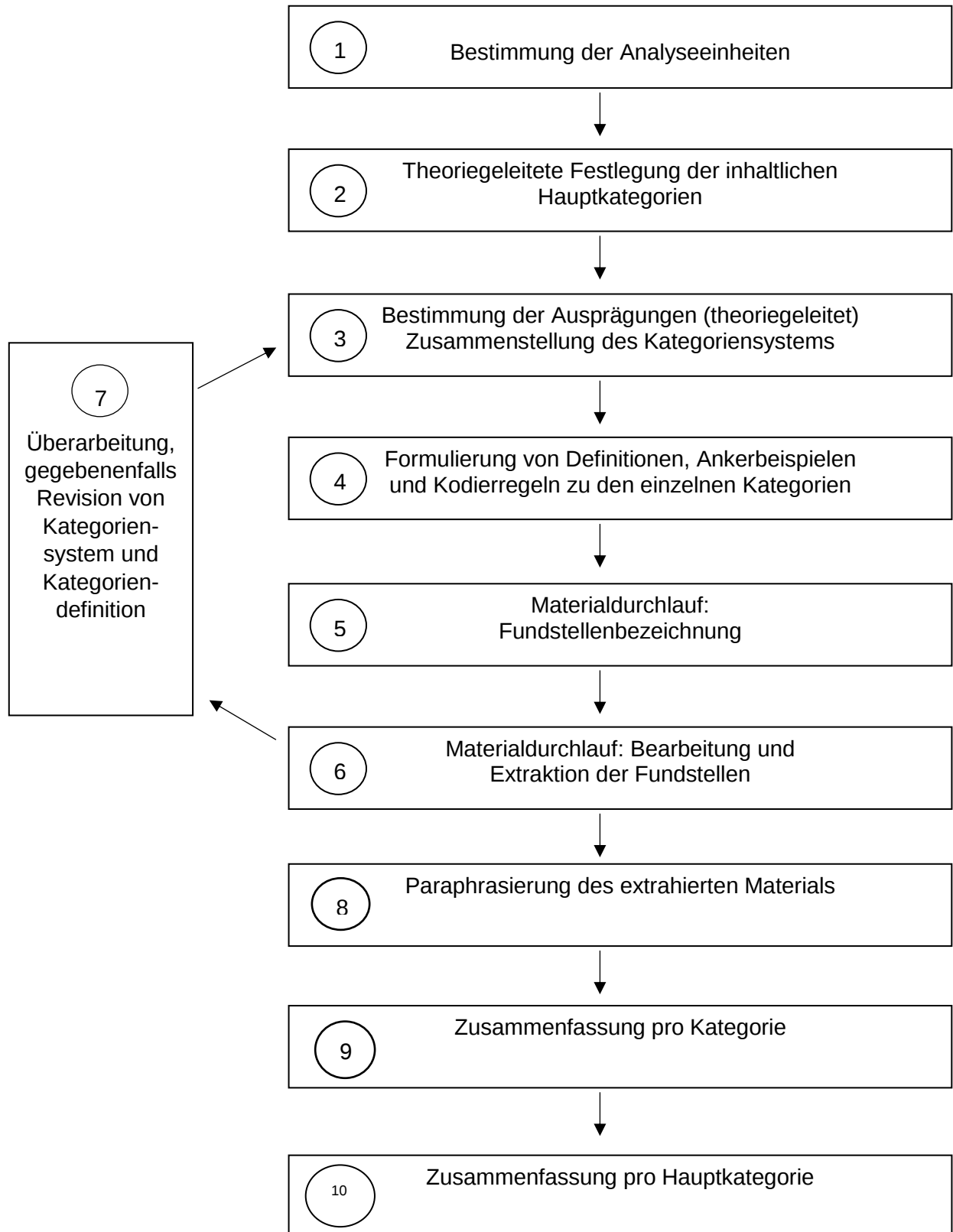


Abbildung 2. Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung

Im Folgenden werden die in dieser Arbeit durchgeführten Schritte unter Bezugnahme auf die inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2015) und den auf dessen Grundlage formulierten Ablaufplan aus Abbildung 2 dargestellt und beschrieben.

Im ersten Schritt des Ablaufmodells geht es darum, Analyseeinheiten festzulegen. Mayring (2015) differenziert hierbei zwischen drei Einheiten:

1. Die *Kodiereinheit*, welche festlegt, welches der kleinste Bestandteil des Materials ist, welcher ausgewertet werden darf;
2. demgegenüber steht die *Kontexteinheit*, welche den größten Textbestandteil festlegt, welcher unter eine Kategorie fallen kann
3. und die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textbestandteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.

Die *Auswertungseinheit* stellt in der vorliegenden Arbeit die zugrundeliegenden sechs Intervieweinheiten in ihrer Gesamtheit dar. Zunächst wurden alle Interviews einzeln und voneinander isoliert ausgewertet. Nach der Einordnung der einzeln bearbeiteten Interviews in ein gemeinsames Kategoriensystem, wurden sie miteinander in Verbindung gesetzt werden. Die *Kodiereinheit*, also die kleinste Auswertungseinheit, waren bedeutungstragende Paraphrasen und die *Kontexteinheit* die Gesamtheit der Aussagen der TeilnehmerInnen im Interview.

Im nächsten Schritt folgte die theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien. Das theoretische Grundgerüst der vorliegenden Arbeit bietet die SDT von Deci und Ryan (1985). Danach entspringt motiviertes Handeln aus der Befriedigung dreier Grundbedürfnisse: dem Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit; dem Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung sowie dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Somit ergeben sich theoriegeleitet folgende drei Hauptkategorien:

1. K1 Selbstwirksamkeit/Kompetenz,
2. K2 Autonomie
3. und K3 soziale Eingebundenheit.

Auf Grundlage des Interviewleitfadens sowie aus dem angeführten theoretischem Hintergrund wurden im Vorfeld noch folgende Unterkategorien formuliert (siehe Tabelle 6):

Tabelle 6

Zusammenstellung des Kategoriensystems vor dem ersten Materialdurchlauf

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorien</i>
K1 Selbstwirksamkeit/Kompetenz	a. Schwierigkeiten/Probleme b. Problemlösung c. Kompetenzerweiterung
K2 Autonomie	-
K3 Soziale Eingebundenheit	a. TrainerInnen b. KollegInnen c. andere MitarbeiterInnen d. privates soziales Gefüge

In Bezug auf die Bestimmung der Ausprägungen der Kategorien wurde jeweils eine einfache Skalierung mit den drei Ausprägungen hoch, mittel und niedrig vollzogen. Für jene Aussagen, die sich in keine der drei Dimensionen einordnen ließen und für die somit eine adäquate Kodierung nicht möglich war, wurde eine „nicht erschließbare“ Restkategorie gebildet.

Bevor mit einem ersten Materialdurchlauf begonnen wird, gilt es nach Mayring (2015) als ratsam, noch *Kategorien zu definieren* (genaue Definition, welche Textbestandteile in eine Kategorie fallen), *Ankerbeispiele* durch das Anführen konkreter Textstellen zu formulieren sowie auch *Kodierregeln* zu erstellen (dort wo Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien bestehen, sollen Regeln formuliert werden, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen). Damit lässt sich ein Kodierleitfaden erstellen, anhand dem der erste Materialdurchlauf gestartet werden kann.

Nach Erstellung des Kodierleitfadens erfolgte, angelehnt an Mayring (2015), ein erster probeweise Materialdurchgang; d. h. das Transkript wurde durchgearbeitet um zu erproben, ob die Kategorien sinnstiftend sind und ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine einheitliche Zuordnung ermöglichen. Hierbei wurden zuvorderst die Textstellen im Material gekennzeichnet, welche in eine Kategorie fallen. Diese sogenannten „Fundstellen“ wurden in Tabellen aufgelistet, wobei die zugeordnete Kategorie jeweils am Rand des Textmaterials angeführt wurde. In der Regel ergibt sich infolge dieses Probedurchlaufs eine Überarbeitung des Kategoriensystems sowie des Kodierleitfadens. Schlussendlich erfolgte noch die

Paraphrasierung des extrahierten Materials und die Zusammenfassung pro Kategorie und schließlich pro Hauptkategorie (Mayring, 2015).

Da die vorliegende Arbeit eine Evaluationsstudie ist, bei welcher es sich nach Bortz und Döring (2002) um Bewertungen handelt, deren Grundlage auf den erhobenen Daten aufbaut, macht es Sinn, nach dem ersten probeweisen Materialdurchlauf noch folgende induktive (aus dem Material zu erschließende) Kategorie ins Kategoriensystem aufzunehmen: K4 Bewertung der Inklusiven Lehrredaktion mittels folgender Unterkategorien: positive Aspekte, negative Aspekte sowie Verbesserungsvorschläge. Da nach Mayring (2015) auch Mischformen der verschiedenen qualitativen Analysemethoden denkbar sind, wird die vierte Kategorie – da diese induktiv gebildet wurde – mittels der Interpretationstechnik der Zusammenfassung ausgewertet. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) versucht alles Material zu berücksichtigen und systematisch auf wesentliche Aspekte zu reduzieren. Dabei werden zuerst die inhaltstragenden Textstellen paraphrasiert und daraufhin erfolgen zwei Reduktionsdurchgänge in welchen das Material systematisch aufs Wesentliche reduziert wird.

In weiterer Folge wird nach Mayring (2015) das extrahierte Material paraphrasiert (Interviewtext in eigenen Worten wiedergeben), dann pro Unterkategorie und in einem nächsten Schritt pro Hauptkategorie zusammengefasst bzw. für die vierte Kategorie der Bewertung der Inklusiven Lehrredaktion in Reduktionsdurchgängen das Material systematisch reduziert und schlussendlich zusammengefasst.

Zur Veranschaulichung wird in Abbildung 3 auch das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse dargestellt (vgl. Mayring, 2015, S. 70):

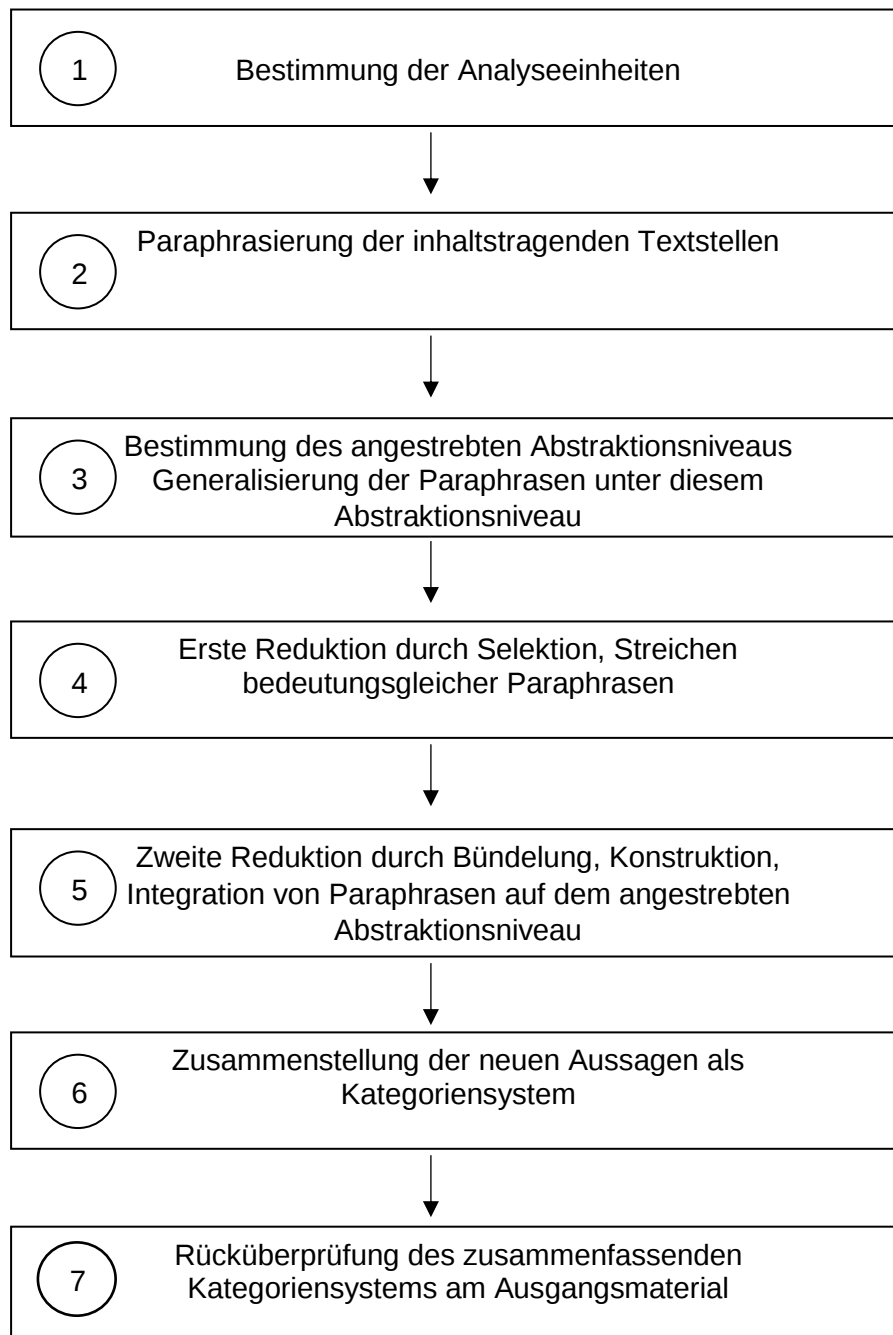


Abbildung 3. Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse

4.5 Auswertung der quantitativen Erhebung

Die Auswertung der drei verwendeten quantitativen Fragebögen (Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, Intrinsic Motivation Inventory sowie der deutschen Übersetzung der Psychological Basic Needs at Work Scale) erfolgte mittels adäquater Auswertung nach Manual. So wurden die zehn Antworten in der SASWE aufsummiert, sodass sich ein Summenscore zwischen 10 und 40 ergab. Dieser wurde dann mit entsprechenden Normwerten verglichen. Auch die Antworten der verwendeten Subskala des IMI wurden aufsummiert und anschließend gemittelt. Die BPNWS betreffend wurde für jede der Skalen (Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit) ein Summenscore und schlussendlich auch ein allgemeiner Wert für die Bedürfnisbefriedigung im Arbeitskontext ermittelt.

Mittels der deskriptiven (beschreibenden) Statistik wurden die erhobenen Daten abschließend zusammengefasst und aussagekräftig präsentiert. Dieser Zugang bot sich vor allem deshalb an, weil die Stichprobe eher klein ist und die Ergebnisse auf diese Weise grafisch gut dargelegt werden können.

5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die in der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse dargestellt. Zuerst wird auf die Verhaltensbeobachtung im Rahmen der Besuche in der IL eingegangen und in weiterer Folge werden die Ergebnisse pro Kategorie präsentiert. Die Kapitel enthalten sowohl eine kurze Beschreibung der Kategorien als auch die darin erhaltenden Ergebnisse.

5.1 Verhaltensbeobachtung



Abbildung 4. Fünf TeilnehmerInnen der IL mit TrainerInnen und MitarbeiterInnen.

Abbildung 4 zeigt fünf der sechs TeilnehmerInnen der IL mit TrainerInnen und MitarbeiterInnen in den Räumlichkeiten der IL des Kuriergebäudes. Am 5.7.2016 fand der erste Besuch in der IL im Kuriergebäude in Wien statt. Anwesend waren vier der sechs TeilnehmerInnen des Projektes sowie zwei Trainerinnen. Kurze Zeit nach der Anmeldung beim Empfang holte ein Teilnehmer der IL die Studienleiterin dort ab und führte sie in die Büroräumlichkeiten der IL. Es bot sich hierbei die Möglichkeit, erstmals einen realen Einblick in die Arbeitsstruktur der IL zu gewinnen. So ist jede/r TeilnehmerIn jede Woche einem anderen Ressort des *Kuriers* zugeteilt, wobei die Ressorts (Politik, Chronik, Sport, Lifestyle etc.) sowie die Namen der zugehörigen TeilnehmerInnen auf einem Flipchart festgehalten werden. Der Tag begann damit, dass sich die TeilnehmerInnen erstmals informierten, welche Themen denn nun aktuell sind und über welche es zu schreiben gilt. Als primäre Hilfsmittel für die Themenauswahl fungierten die Website des *Online-Kuriers* sowie ein Morgenbriefing über tagesaktuelle Themen der Redaktion (ein solches Briefing erhält jede Abteilung des *Kuriers*). Dieses umfasste unter anderem folgende Punkte:

1. Wie lief das Wochenende (Top-Geschichten vom Samstag und Sonntag)?

2. Wie läuft der Morgen? Welche Geschichten gehen am besten?
3. Was machen die anderen (Publizierungen anderer Printmedien)?
4. Was haben wir bisher heute?
5. Was könnten wir heute machen bzw. was passiert heute?

In weiterer Folge vereinbarten die TeilnehmerInnen, wer welches Thema bearbeitet. Eine Person, die wöchentlich wechselt, fungierte als Moderator („Chef des Teams“). Die zu bearbeitenden Themen sowie die Personen, welche die Bearbeitung übernehmen wurden ebenfalls auf einem Flipchart festgehalten.

Nun hatte jede/r TeilnehmerIn sein/ihr Thema und in weiterer Folge wurden die Texte in leichter Sprache verfasst. Grundlage hierfür stellte der „Originaltext“ des *Online-Kuriers* zu eben diesem Thema dar. Dieser wurde sprachlich von den TeilnehmerInnen so modifiziert, dass er leichter verständlich ist. Daraufhin korrigierten die Trainerinnen den Text bzw. geben Verbesserungsvorschläge und Feedback, welches die TeilnehmerInnen in einer zweiten Überarbeitungsrunde einbauten. Schlussendlich wurde der Text dann online gestellt. Die Tätigkeiten in der IL variieren je nach Aktualität, beispielsweise werden u. a. auch Bewerbungcoachings durchgeführt und Vorstellungsgespräche im Rahmen von Rollenspielen „geübt“. Am Tag des Besuches in der IL stand um 14:00 noch ein Probedurchlauf eines Interviews auf dem Programm, da zwei Tage später VertreterInnen unterschiedlichster Medien (u. a. des ORF) die IL aufsuchten und auch die TeilnehmerInnen direkt interviewten. Um diese darauf vorzubereiten, wurde das Interview von den TeilnehmerInnen einmal durchgespielt und gefeedbackt – sowohl von den Trainerinnen als auch von den TeilnehmerInnen selbst. Zudem wird jeden Donnerstag (auf freiwilliger Basis vor der herkömmlichen Arbeitszeit) eine „Lernstunde“ angeboten.

Die TeilnehmerInnen erzählten weiters, dass sie im Rahmen ihrer Teilnahme in der IL auch diversen anderen Aktivitäten nachgehen. So erzählten sie von Besuchen im Parlament, in der UNO und im Theater.

Im Durchschnitt werden zwei bis sechs Texte pro Tag veröffentlicht. Der 5.7.2016 war ein sehr produktiver Tag: an diesem Tag wurden sieben Texte der TeilnehmerInnen publiziert.

Die Atmosphäre in der IL ist sehr angenehm; die Trainerinnen agieren zwar konsequent, aber auch sehr wertschätzend und unterstützend; jede/r TeilnehmerIn hat einen eigenen Arbeitsplatz mit Computer (dies wiederum soll dazu dienen, das Verantwortungsgefühl sowie auch die EDV-Kenntnisse zu steigern). Durch die Rolle

des Moderators, welche jede Woche ein/e andere/r TeilnehmerIn einnimmt, sollen die TeilnehmerInnen zusätzlich lernen, Moderationen zu übernehmen wie auch im Team zu agieren, damit könnten gruppendynamische Prozesse – wie sie auch im herkömmlichen Arbeitsleben bestehen – verbessert bzw. „erlernt“ werden.

5.2 Kategorie 1: Selbstwirksamkeit/Kompetenz

Nach Bandura (1977) wird die Selbstwirksamkeit definiert als Gewissheit bzw. Erwartung, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können; den Glauben daran, selbst etwas zu bewirken sowie in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können. Es gibt unterschiedliche Arten der Selbstwirksamkeitserwartung, wobei sich nach Schumacher, Klaiberg und Brähler (2001) die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (welche in dieser Studie auch quantitativ erfasst wurde) darüber hinaus auch darauf bezieht, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen, im alltäglichen Leben mit Schwierigkeiten und Barrieren zurecht zu kommen sowie kritische Situationen aus eigener Kraft meistern zu können. Dieses Konstrukt soll nun durch das Erheben der subjektiven Sichtweise der TeilnehmerInnen in Bezug auf die IL erfasst werden. Die Kompetenz nach Deci und Ryan (2011) bezeichnet das Gefühl, effektiv auf die Umwelt einwirken zu können und dementsprechend wünschenswerte Resultate erzielen zu können. Die Konstrukte der Selbstwirksamkeit und der Kompetenz sind untrennbar miteinander verbunden, weshalb in der vorliegenden Arbeit beide Aspekte erfasst werden.

Die erste Unterkategorie, welche hier behandelt wird, ist die der *Schwierigkeiten/Probleme*. Hier wird darauf eingegangen, mit welchen Schwierigkeiten bzw. Problemen sich die TeilnehmerInnen in der IL vermehrt konfrontiert sehen, wobei im darauffolgenden Abschnitt herausgearbeitet wird, wie die TeilnehmerInnen mit etwaigen Problemen umgehen und welche Problemlösungsstrategien primär angewendet werden.

Themenbereiche, welche den TeilnehmerInnen in Bezug auf das Verständnis besonders schwerfallen, sind die Bereiche Politik und Wirtschaft, wobei 50 % dies explizit betonten, hierbei wurden vor allem das Verwenden von „trockenen Zahlen“, Fakten und Fremdwörtern als Verständnisbarrieren genannt. Außerdem wurde von der Mehrheit der TeilnehmerInnen das Verstehen allgemein „schwieriger“ Texte oder Wörter als Problem genannt, wobei sich der Grad der Schwierigkeit hier als sehr subjektiv erwies. Die TeilnehmerInnen äußerten, dass diese Barrieren u.a.

durchbrochen werden, indem man sich in komplexe Themenbereiche einliest (nachfolgende Transkriptionsstellen sind in dieser Arbeit gekennzeichnet durch das Interview der/des jeweiligen Teilnehmers/in sowie durch die Seiten- und Zeilenanzahl des verfassten Transkriptes):

„Also am Anfang, wie ich da angefangen habe, habe ich mir mit Politik schwergetan, weil das doch ziemlich schwierig geschrieben ist und so. (...) Je klarer man über etwas schreiben muss, desto mehr muss ich es auch selbst verstehen.“ (Interview B, Seite 17, Zeile 413)

Auch unliebsame Aufgaben werden erledigt. Es scheint, als bestünde ein Bewusstsein darüber, dass auch diese Aufgaben Teil des Arbeitsalltags sind:

„Ja das war halt irgendwie nicht so ganz meins. Und ich habe es dann aber trotzdem gemacht. Also man hat es an meinem Gesichtsausdruck irgendwie erkannt und ich habe dann trotzdem gesagt, okay gut, es ist eine Arbeit, die mir vorgegeben wurde und werde ich sie sehr wohl auch machen, auch wenn ich gerade überhaupt keine Lust dazu habe (...) und dann muss ich mir selbst in den Popo treten und sagen: so und jetzt ziehst das trotzdem irgendwie durch, weil umso schneller ich es durchgezogen habe, umso schneller habe ich es hinter mir.“ (Interview F, Seite 60, Zeile 260)

Außerdem wurde betont, dass neue Aufgaben, welche die TeilnehmerInnen nicht kennen, Schwierigkeiten bereiten. Im Zusammenhang damit wurde die „Angst vor neuen Herausforderungen“ thematisiert. Zudem erwähnten die TeilnehmerInnen, dass es ein Problem darstellt, wenn man plötzlich aus der Arbeit herausgerissen wird und auch das Einstellen auf neue Umstände wurde als problematisch angesehen. In diesem Kontext wurde vor allem die Veränderung von Richtlinien in Bezug auf die Formulierung von Texten erwähnt (z. B. der Wechsel von „leichter Sprache“ auf „einfache Sprache“). Die TeilnehmerInnen gaben auch an, dass es teilweise Schwierigkeiten bereitet, Probleme innerhalb des Teams anzusprechen, wobei es hierfür Übungen gibt.

Abbildung 5 fasst nochmals die von den TeilnehmerInnen am häufigsten genannten Schwierigkeiten/Probleme zusammen:

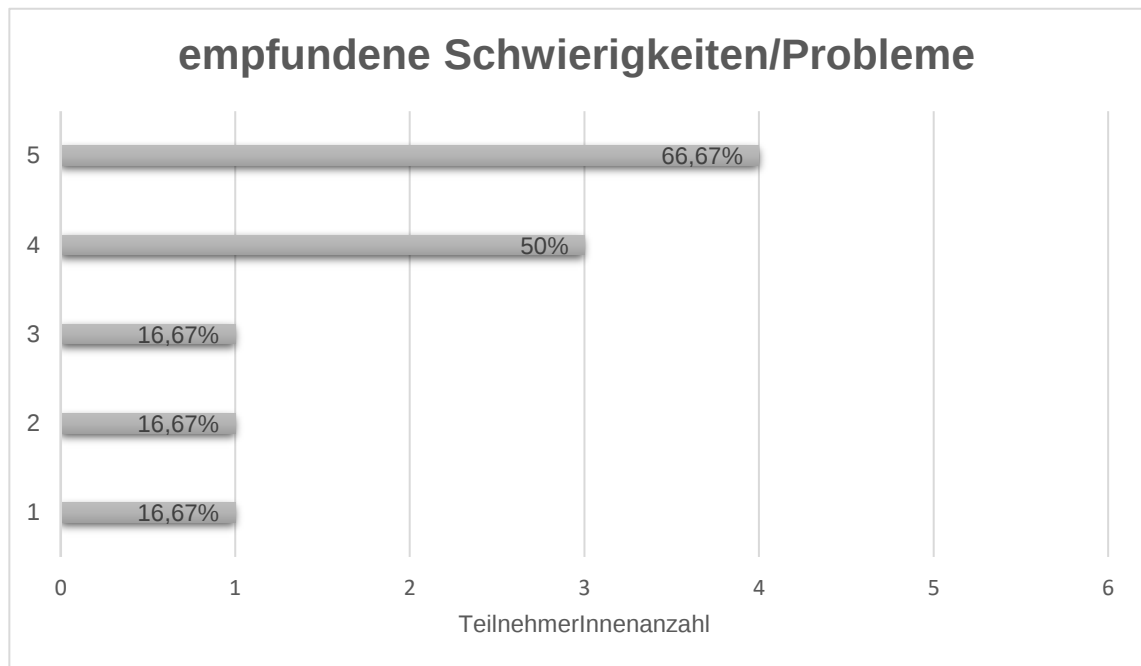


Abbildung 5. Empfundene Schwierigkeiten/Probleme

Die zweite Unterkategorie behandelt die *Problemlösung* der TeilnehmerInnen in der IL. Hier soll eruiert werden, welche Probleme gegebenenfalls im Arbeitskontext auftreten und wie die TeilnehmerInnen diese lösen bzw. welche diesbezüglichen Strategien sie entwickeln.

Hier wurde deutlich, dass eine große Ressource in der IL die gegenseitige Unterstützung bei Problemen ist. So gaben die TeilnehmerInnen an, dass sie sich aktiv Hilfe bzw. Unterstützung bei KollegInnen und Trainerinnen suchen, indem sie diese proaktiv um Hilfestellungen bitten; wenn es beispielsweise darum geht, ein komplexes Wort in ein „einfacheres“ umzuformulieren. Diesen Aspekt betonten fünf von sechs (83,33 %) der befragten TeilnehmerInnen explizit. Jedoch entwickeln die TeilnehmerInnen im Rahmen der IL nach eigenen Angaben auch diverse Strategien, um Probleme selbstständig zu lösen. So gaben einige von ihnen an, sich Texte, welche sie eher schwer verstehen, nochmal durchzulesen und selbstständig nach einer Erklärung zu suchen. Zu diesem Thema wurde u. a. Folgendes gesagt:

„(...) und wenn ich Glück habe, funktioniert gleich alles gleich sofort mit komplizierteren Artikeln. Oder es ist so eine richtige Herausforderung, wo ich zum Beispiel in Wikipedia suchen muss (...) weißt du? Damit kann man echte Schwierigkeiten haben und es kann auch wirklich viel Zeit in Anspruch nehmen, aber wenn man es dann doch hinkriegt, dass es ein schöner fertiger Artikel ist, wo der mega-

schwierige komplizierte Inhalt dann möglichst vereinfacht ist, das ist ein schönes Gefühl.“ (Interview D, Seite 34, Zeile 127)

Darüber hinaus zeigte sich auch eine gewisse Selbstreflexion der TeilnehmerInnen, welche sich im Wissen über eigene „Schwächen“ äußerte. Ein/e TeilnehmerIn (16,67 %) äußerte zum Beispiel, daran zu glauben, die eigenen Verhaltensweisen im Rahmen des Projektes IL ins Positive verändern zu können und ein/e andere/e TeilnehmerIn (16,67 %) gab an, den eigenen Fortschritt zu erkennen und postulierte die Überzeugung, durch bewusstes Training gesetzte Ziele erreichen zu können:

„(...) Es muss halt noch trainiert werden, aber es wird jeden Tag besser.“ (Interview E, Seite 51, Zeile 222)

Zusammenfassend wurden folgende primär verfolgte Problemlösungsstrategien der TeilnehmerInnen in der IL deutlich (siehe Abbildung 6):

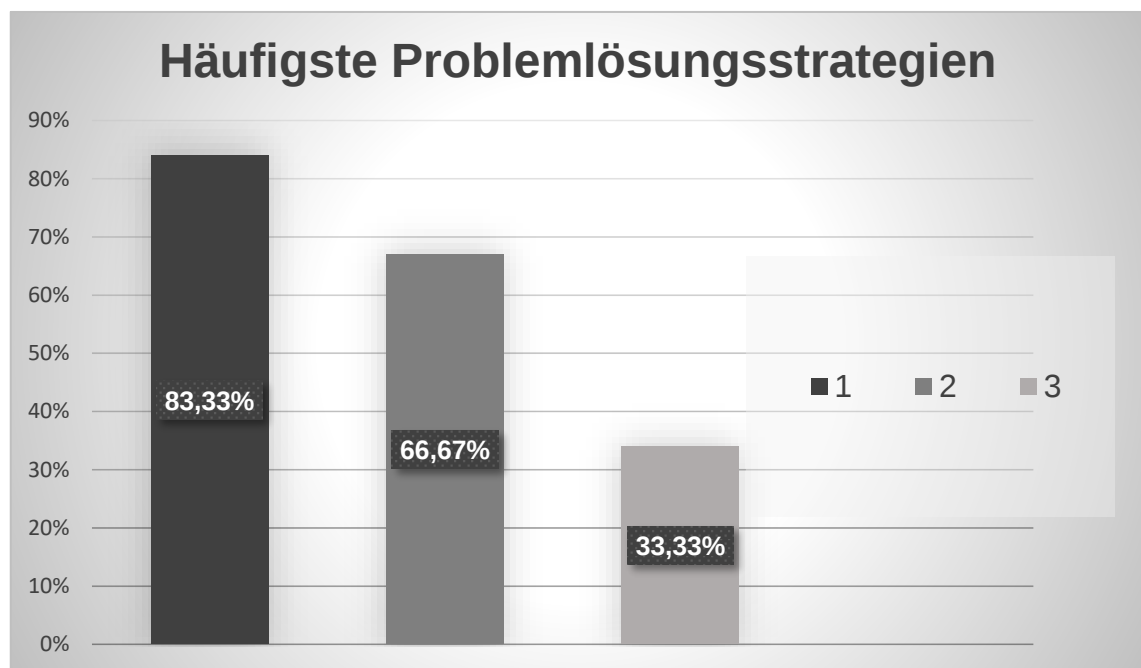


Abbildung 6. Häufigste Problemlösungsstrategien

Es zeigt sich in der Abbildung 6, dass sich die Mehrheit der TeilnehmerInnen der IL mit 83,33 % beim Auftauchen von Problemen und/oder Schwierigkeiten proaktive Unterstützung, vor allem bei Trainerinnen und KollegInnen, sucht. 66,67 % der TeilnehmerInnen gaben an, zu versuchen, selbst Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Dies geschieht vor allem durch nochmaliges Lesen und Durcharbeiten der Texte, durch Internetrecherche, das Suchen von Erklärungen, mehrmaliges

Ausprobieren und Durchspielen von Lösungen sowie durch die Selbstentwicklung neuer innovativer Lösungen. 33,33 % der TeilnehmerInnen äußerten außerdem, dass sie eine Art „positive Selbstverstärkung“ anwenden, sich also beispielsweise bei Schwierigkeiten selbst gut zureden oder aber auch versuchen, Verhaltensweisen ins Positive zu verändern.

Die dritte Unterkategorie ist die *Kompetenzerweiterung*. Hierbei wurden die TeilnehmerInnen nach jenen Fähigkeiten gefragt, welche sie im Rahmen des Projektes der IL gelernt haben.

Dabei wurden in Bezug auf Journalismus sowie Textverständnis und Textverfassung folgende Kenntnisse genannt, welche sich die TeilnehmerInnen im Rahmen der IL angeeignet haben: Texte in einfacher Sprache zu schreiben; Lernen, Artikel zu verfassen; Recherche (vor allem im Internet); Dinge zu erklären; das Gedachte niederzuschreiben; schneller zu schreiben sowie das Übersetzen von Texten. Dies sind jene Fähigkeiten, welche vor allem durch die praktische Arbeit in der IL erlernt werden.

Jedoch wird neben journalistischem Know-How auch ein gewisses Allgemeinwissen vermittelt, dies vor allem in der eigens dafür vorgesehenen Lernstunde, welche einmal wöchentlich stattfindet. Hier werden vor allem die politischen Gegebenheiten thematisiert (jener Bereich also, bei welchem die größten Verständnisprobleme bestehen) und das allgemeine Weltgeschehen besprochen. Die TeilnehmerInnen gaben an, dadurch mehr Wissen, Verständnis und Interesse zu erlangen. Ein/e TeilnehmerIn (16,67 %) äußerte auch, dass er/sie vor dem Einstieg in das Projekt in Bezug auf die politische Meinungsbildung sehr von den Medien und seiner/ihrer Umwelt geleitet gewesen sei, da nur wenig politisches Wissen bestanden habe. Hier in der IL habe er/sie die politischen Zusammenhänge kennengelernt und viele diesbezügliche Hintergründe erfahren.

Weiters wird nach eigenen Angaben der TeilnehmerInnen auch Wissen für die Zukunft sowie vereinzelt das Lesen von Nachrichten vermittelt, Computer-Skills werden erlernt und der Umgang mit MitarbeiterInnen sowie der Aufbau einer realistischen Selbsteinschätzung trainiert.

Ein/e TeilnehmerIn (16,67 %) äußerte diesbezüglich, dass man in der IL lernt, sich selbst einzuschätzen. Vor allem durch das gegenseitige Feedback, welches wöchentlich abgegeben wird, wird die Selbstreflexion und damit im Umkehrschluss das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und Schwächen sensibilisiert. Das Feedback wird

auf Grundlage der „Sandwich-Technik“ durchgeführt; d. h. positives und kritisches Feedback werden abgewechselt. Hierbei geben sich sowohl die TeilnehmerInnen gegenseitig Feedback, aber auch die Trainerinnen und TeilnehmerInnen geben einander Rückmeldung. Zudem gibt es in Bezug auf die journalistischen Texte eine Kontrollgruppe von Jugend am Werk (JaW), welche sich aus Menschen mit IB zusammensetzt. Die verfassten Texte werden an besagte Kontrollgruppe per E-Mail geschickt und diese meldet zurück, ob die Texte verstanden werden oder nicht.

Die TeilnehmerInnen erzählten in Bezug auf die allgemeine Kompetenzerweiterung Folgendes:

„Naja, ich habe gelernt einfach zu schreiben, also in einfacher Sprache (...) und ja, ich bin schneller mit dem Tippen geworden (...) Und naja, der Umgang mit Journalisten, Mitarbeitern und so.“ (Interview B, Seite 18, Zeile 454)

„(...) Seitdem ich hier bin, hat sich mein Bild der Politik auch geändert (...) Also dass ich da auch wirklich verstehe, was da in der Politik so abläuft (...) Dass ich, also sagen wir so, ich habe zwar noch immer eine eigene Meinung zu bestimmten Sachen, aber dass ich da auch aufpasse was oder sagen wir so, dass ich mich bemühe aufzupassen, was da wirklich abrennt. Also nicht nur Journalistisches, sondern auch Allgemeinwissen für meine Zukunft. Wenn es hier anders ist und ich kann ja nicht ewig die Kindernachrichten auf meinem Lieblingssender schauen, sondern mich auch mit den Erwachsenen-Nachrichten beschäftigen.“ (Interview C, Seite 24, Zeile 291)

„Also wie gesagt, das Politische hat mich früher überhaupt nicht interessiert und teilweise habe ich es auch nicht verstanden. Aber es hat mich auch nicht wirklich interessiert, was in der Welt so vor sich geht. (...) Und je mehr man darüber lernt, desto mehr will man widersprechen (...).“ (Interview D, Seite 38, Zeile 335)

„Weil ich habe ganz am Anfang, wie ich hier angefangen habe, von Politik keine Ahnung gehabt oder hab es irgendwie falsch aufgefasst durch die Medien und durch die Umwelt und Menschen, und hier habe ich die Politik kennen gelernt, was eigentlich die Hintergründe sind, die man so nicht sieht und hört.“ (Interview F, Seite 57, Zeile 75)

Außerdem wurde zur Untermauerung bzw. Absicherung der Ergebnisse die SASWE von Jerusalem und Schwarzer (1999) vorgegeben. Diese besteht aus zehn Items sowie einer vierstufigen Antwortskala, wobei die Fragebogenitems so modifiziert

wurden, dass sich die sprachliche Formulierung möglichst einfach gestaltet. So wurde aus dem ersten Item des Fragebogens „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“ zum Beispiel „Bei Widerständen kann ich mich durchsetzen.“

Tabelle 7

Häufigkeiten der Gesamtwerte der SASWE

Rohwert	Häufigkeit	Prozent
20	1	16,7
28	1	16,7
31	2	33,3
35	2	33,3
Summe	6	100

Auch die Auswertung der quantitativen Daten spiegelt das vorhin geschilderte Bild wider. Tabelle 7 zeigt anschaulich die unterschiedlichen Gesamtwerte in der SASWE der sechs TeilnehmerInnen auf, wobei sich die einzelnen Ergebnisse als eher heterogen darstellten. Vergleicht man die von SPSS ausgegebenen Werte mit den Normwerten der Skala, welche 2001 von Schumacher, Klaiberg und Brähler mit einer Normierungsstichprobe von $N = 2.031$ ermittelt wurden, zeigte sich im Detail folgendes Bild: Ein/e TeilnehmerIn (16,67 %) zeigte mit einem Gesamtwert von 20 in der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung eine sehr niedrige Selbstwirksamkeit, so betrug der Prozentrang hier $PR = 5$ (der Prozentrang gibt an, wie viel Prozent einer Vergleichsstichprobe einen niedrigeren, gleichen oder höheren Wert als die untersuchte Person erreicht). Weitere 16,67 % der TeilnehmerInnen zeigten mit einem Gesamtwert von 28 und einem $PR = 25$ ein knapp durchschnittliches Ergebnis. 33,33 % der TeilnehmerInnen zeigten mit einem Gesamtrahwert von 31 und mit Prozenträngen von 53 bzw. 67 (für Männer und Frauen) ebenfalls eine durchschnittliche Selbstwirksamkeitserwartung, und die übrigen 33,33 % der TeilnehmerInnen zeigten mit einem Wert von 35, welcher einem Prozentrang von 79 bei Männern und 89 bei Frauen entspricht, sogar leicht überdurchschnittliche Ergebnisse.

Tabelle 8

Deskriptive Statistik der Gesamtwerte der SASWE

Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
20	35	30	5,58570

Der Gesamtmittelwert in der Normierungsstichprobe nach Schumacher, Klaiberg und Brähler (2001) liegt bei 29,38 mit einer Standardabweichung $SD = 5,36$. In vorliegender Stichprobe zeigte sich ein Gesamtmittelwert von 30 mit einer $SD = 5,59$, wie in Tabelle 8 ersichtlich ist. In Summe zeigten sich somit bei 83,33 % der Stichprobe durchschnittliche bis überdurchschnittliche Werte in der SWE, und bei 16,67% der TeilnehmerInnen (entspricht einer Person) zeigte sich eine unterdurchschnittliche SWE. Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die SWE wurden nicht deutlich.

Weiters wurde auch die BPNWS von Deci und Ryan (2000a) vorgegeben, deren 21 Items in ihrer Ursprungsform im Antwortformat siebenstufig gepolt sind. In der vorliegenden Arbeit wurde (wie auch bei den anderen beiden verwendeten Fragebogen) eine vierstufige Antwortskala verwendet. Zum einen sollen damit Verständnis gewährleistet und eventuelle Überforderungen der TeilnehmerInnen ausgemerzt, und zum anderen soll damit auch eine Einheitlichkeit des gesamten Fragebogens in seinem Antwortformat hergestellt werden. So befindet sich der Gesamtrawwert der BPNWS zwischen 21 und 84. In Bezug auf die Skala der Kompetenz können Werte zwischen 6 und 24 resultieren, wobei sich die Einschätzung der eigenen Kompetenz umso höher zeigt, je höher der Skalenrohwert ist.

Tabelle 9

Häufigkeiten der Skala Kompetenz der BPNWS

Rohwert	Häufigkeit	Prozent
19	1	16,7
20	2	33,3
23	3	50
Summe	6	100

Wie in Tabelle 9 ersichtlich ist, zeigten sich in der Subskala „Kompetenz“ der BPNWS durchwegs hohe bzw. gute Werte. So zeigte sich bei 16,7 % der

TeilnehmerInnen ein Skalenrohwert von 19, bei 33,3 % ein Skalenrohwert von 20 und der Rest der Stichprobe, also 50 % zeigte einen Skalenrohwert von 23 in Bezug auf die eigene Kompetenz. Dies sind durchwegs hohe Werte, was bedeutet, dass sich die TeilnehmerInnen selbst in Summe subjektiv als kompetent betrachten. Ein Vergleich der unterschiedlichen Subskalenwerte in Bezug zum Zeitverlauf des Verbleibs in der IL zeigte, dass das geringste Kompetenzzempfinden jene Person betraf, welche die kürzeste Zeit in der IL verbracht hat.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die SWE schlussfolgern, dass diese in der IL definitiv angestrebt oder gar gesteigert wird. So zeigte der Rohwertvergleich der einzelnen TeilnehmerInnen in Bezug auf die bisherige Verweildauer in der IL, dass sich jene TeilnehmerInnen, welche sich erst kurze Zeit in der IL befinden, als geringer selbstwirksam wahrnehmen. Die Problemlösung in der IL geschieht primär durch die Inanspruchnahme externer Hilfestellungen sowie durch das Finden eigener Lösungen, wobei einige TeilnehmerInnen angaben, zuerst zu versuchen, ein Problem selbstständig zu lösen, während andere es bevorzugen, zuerst externe Hilfestellungen in Anspruch zu nehmen. Die Gesamtergebnisse sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Erhebung decken sich, die Ergebnisse sowohl der SASWE als auch in der BPNWS zeigen ebenfalls ein konstantes Bild.

5.3 Kategorie 2: Autonomie

Brien et al. (2012) definieren Autonomie dahingehend, dass Individuen eigene Entscheidungen treffen wollen, ihre Gefühle frei ausdrücken und eigene Handlungen initiieren können.

In Bezug auf die Autonomie ergab sich aus den Beobachtungen der Untersuchungsleiterin sowie aus den Aussagen der TeilnehmerInnen folgendes Bild: Die TeilnehmerInnen der IL haben einen festen Arbeitsplatz, welchen sie sich selbst einrichten und beispielsweise mit Bildern, Süßigkeiten oder Ähnlichem bestücken können. Zudem gibt es zwei Telefone im Arbeitsraum der IL, wobei der wöchentlich neu ausgewählte „Chef vom Dienst“ jeweils die Verantwortung hat, den Telefondienst zu übernehmen. Ein weiterer wichtiger Punkt in Bezug auf die Autonomie zeigte sich dahingehend, dass bei Prozessveränderungen bzw. Modifikationen in der IL Mitspracherecht der TeilnehmerInnen herrscht und auch aktiv Entscheidungsbefugnisse an diese herangetragen werden, die beispielsweise zuvor

den Trainerinnen vorbehalten waren. Die Entscheidung, eine Online-Plattform einzuführen wurde z. B. in Abstimmung mit den TeilnehmerInnen getroffen:

„Früher haben wir die Zeitungsschau immer in der Zeitung gemacht, das war immer so ein Gewurstel, weil der Kurier ist ja zum Aufklappen und so und dann haben wir entschieden, dass wir es jetzt online machen.“ (Interview B, Seite 13, Zeile 199)

In Bezug auf die Erstellung bzw. Formulierung der Texte ist es möglich bzw. gar erwünscht, auch eine „eigene Note“ in die Texte miteinfließen zu lassen. So führte ein/e TeilnehmerIn dazu aus:

„Wir schreiben unsere Texte ja in einfacher Sprache und vereinfacht gesagt sollen wir ja zusehen, dass wirklich jeder die Texte verstehen kann und dass aber auch der Sinn nicht verloren geht von den Texten, von den Originalartikeln, und dann dürfen wir es aber noch auf unsere eigene Art und Weise schreiben und unsere eigenen Wörter dazu geben. Solange dann nicht plötzlich eine Lüge oder was Erfundenes steht. (-) Und das richtig hinzukriegen, diesen Mix, das macht einfach Spaß.“ (Interview D, Seite 33, Zeile 56)

Auch können die TeilnehmerInnen nach eigener Aussage teilweise selbst bestimmen, in welchem Bereich sie ihre Artikel schreiben. Dies kann man also abgestimmt auf die eigenen Interessen beeinflussen. Bekommt man ein Ressort zugeteilt, in welchem man Artikel verfassen soll, und man findet in diesem Ressort kein passendes Thema, hat man die Option, Thematiken aus anderen Ressorts suchen. Somit ergibt sich eine gewisse Freiheit, Texte in jenen Bereichen zu schreiben, welche einen persönlich interessieren und einem somit auch „leichter“ in der Bearbeitung fallen. Wohl aber ist es laut den TeilnehmerInnen grundsätzlich so, dass jede/r TeilnehmerIn das Schreiben in jedem einzelnen Ressort kennen lernen soll. Dazu führten die TeilnehmerInnen Folgendes aus:

„Naja, man ist nicht immer so an die Ressorts gebunden. Man darf sich auch in anderen Ressorts umsehen und von da Artikel schreiben. Deshalb schreibe ich auch gerne von der Futurezone, weil die schreiben wirklich viel über neue Technik.“ (Interview D, Seite 45, Zeile 773)

„Ja, ich kann zum Beispiel, dadurch, dass wir verschiedene Themen haben, und auch über Kindersachen schreiben können und Familie und generell eine große Auswahl

haben und ich eben Mama bin, fand ich es toll, dass ich auch ab und zu Artikel für Kinder schreiben konnte, was halt gerade war oder Schule oder für Flüchtlinge, wo halt Hilfe angeboten wurde und ja, einfach, dass man da wirklich auch teilweise diese Sachen schreiben kann, was man halt möchte. Es geht halt nicht immer. (...) Aber meistens wird halt eh so geschaut, dass halt die Person ungefähr die Sachen kriegt, die sie halt kann.“ (Interview F, Seite 58, Zeile 133)

Außerdem zeigte sich in Bezug auf die Autonomie, dass die Lerneinheiten durchaus in Abstimmung mit den Bedürfnissen und individuellen Zeitplänen der TeilnehmerInnen verschoben werden, sollte beispielsweise die Verschiebung einer Einheit von Nöten sein. TeilnehmerIn F betonte noch, dass man im Haus des *Kuriers* auch freie Wahl habe, mit wem man wie Kontakt aufnimmt, sollten sich Fragen, Probleme etc. ergeben.

Zur Erhebung der Autonomie wurden zusätzlich die Subskala „Perceived Choice“ des IMI von Deci und Ryan (2000b) sowie auch die BPNWS (Deci & Ryan, 2000a) bzw. deren Subskala „Autonomy“ herangezogen. Beide Skalen sind in ihrer Ursprungsform im Antwortformat siebenstufig gepolt und wurden wiederum (wie oben bereits näher ausgeführt) auf ein vierstufiges Format umgepolt. Die Subskala „Perceived Choice“ des IMI sowie auch die Subskala der Autonomie der BPNWS enthalten jeweils sieben Items, somit sind hier in beiden Fällen Skalenrohwerte zwischen 7 und 28 möglich.

Tabelle 10

Häufigkeiten und Mittelwert der Subskalen des IMI und der BPNWS zur Autonomie

IMI				BPNWS (Autonomy)			
Rohwert	Häufigkeit	Prozent	Mittelwert	Rohwert	Häufigkeit	Prozent	Mittelwert
17	1	16,7		12	1	16,7	
22	1	16,7		20	1	16,7	
23	1	16,7		22	1	16,7	
27	1	16,7		23	2	33,3	
28	2	33,3		24	1	16,7	
Summe	6	100	24,17	Summe	6	100	20,67

Tabelle 10 zeigt anschaulich, welche Rohwerte die einzelnen TeilnehmerInnen der IL in Bezug auf ihr eigenes Autonomieempfinden erreichen. Der Mittelwert der Subskala „Perceived Choice“ des IMI betrug 24,2, der Mittelwert der Autonomieskala der BPNWS zeigte mit 20,7 auch durchwegs ein durchschnittliches Ergebnis. In Bezug auf

das Autonomieempfinden zeigte sich im Vergleich der Rohwerte, dass jene TeilnehmerInnen, welche erst kurz in der IL sind (2 bis 4 Monate) ein geringeres Autonomieempfinden haben als jene, welche schon länger in der IL arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die TeilnehmerInnen der IL vor allem folgende Aspekte in Bezug auf ihre eigene Autonomie betonten: Die TeilnehmerInnen können – falls gewünscht – in gewisser Weise eigene Entscheidungen dahingehend treffen, in welchen Bereichen sie ihre Artikel schreiben, wobei sich diese Wünsche oft mit den eigenen Interessen decken. Außerdem wird den TeilnehmerInnen auch ein Mitspracherecht bei diversen Neuerungen der Projektstruktur gewährt und einzelne Einheiten im Projekt werden zeitlich so geplant, dass individuelle Zeitpläne möglichst berücksichtigt werden. Die Beobachtungen, welche während der Besuche in der IL gemacht wurden, decken sich mit den vorliegenden Ergebnissen. So zeigte sich, dass die TeilnehmerInnen möglichst frei arbeiten können und auch die Autonomie haben, diverse eigenständige Entscheidungen zu treffen. Die Werte, welche das Autonomieempfinden der TeilnehmerInnen darstellen, lagen somit im Durchschnittsbereich, wenn auch deutlich wird, dass das subjektive Autonomieempfinden geringer ausfällt, als die subjektive SWE. Auch wurde anhand der Ergebnisse deutlich, dass das subjektive Autonomieempfinden der verschiedenen TeilnehmerInnen sehr heterogen ausfällt. Hier zeigte sich vor allem eine Diskrepanz zwischen jenen TeilnehmerInnen, welche erst seit kurzer Zeit in der IL sind und jenen, welche bereits länger dort arbeiten. Bei der ersten Gruppe fiel das subjektive Autonomieempfinden geringer aus.

5.4 Kategorie 3: Soziale Eingebundenheit

Soziale Eingebundenheit nach Deci und Ryan (2000c) bezeichnet das Bedürfnis danach, sich zugehörig und verbunden mit anderen Menschen zu fühlen. Es wurden hier, auf Grundlage des Interviewleitfadens, folgende Unterkategorien gebildet (diese sollen möglichst alle sozialen Einheiten im Arbeitskontext der TeilnehmerInnen abdecken):

1. TrainerInnen,
2. KollegInnen,
3. andere MitarbeiterInnen sowie
4. privates soziales Gefüge.

In Bezug auf die *Trainerinnen* zeigte sich durchwegs ein sehr stimmiges Bild der TeilnehmerInnen. So betonte die Mehrheit, gut mit den Trainerinnen auszukommen. Diese geben nach Angaben der TeilnehmerInnen Hilfestellungen in Form von praktischen Inputs und animieren die TeilnehmerInnen auch, selbstständige Lösungen zu formulieren. So unterstützen die Trainerinnen die TeilnehmerInnen, und suchen mit ihnen gemeinsam Lösungsansätze. Sie helfen zudem bei schwierigen Texten, sind abrufbar, geben Rückmeldungen und regen die TeilnehmerInnen an, Konflikte offen anzusprechen und auszudiskutieren. Weiters wurde von TeilnehmerInnenseite betont, dass die Trainerinnen Rücksicht auf alle nehmen, dass das Wohl der einzelnen TeilnehmerInnen wichtig sei, ein freundlicher Umgang herrsche und dass es positive Verstärkung bzw. Lob von Seiten der Trainerinnen gebe. Außerdem arbeiten die Trainerinnen auch an der sozialen Verträglichkeit der TeilnehmerInnen, sagen ihnen also beispielsweise, wenn etwas „Unpassendes“ oder „Unfreundliches“ gesagt wird und nehmen somit auch eine gewisse „Mediationsrolle“ ein.

In Bezug auf die Trainerinnen äußerten sich die TeilnehmerInnen folgendermaßen:

„Mit den Trainerinnen verstehe ich mich sehr gut.“ (Interview A, Seite 2, Zeile 102)

„Naja, die Trainerinnen haben gesagt, wenn es irgendwie einen Konfliktpunkt gibt, können wir uns mit ihnen zusammensetzen und darüber sprechen.“ (Interview B, Seite 18, Zeile 443)

„Dass die zwei tatsächlich immer so auf alle Rücksicht nehmen/ (...) Und dass man wirklich auf jeden schaut, dass es ihm gut geht. Und wenn einer so Probleme hat, eher so mit freundlichen Worten rüberkommen. (...)“ (Interview D, Seite 46, Zeile 820)

„Ja jetzt zum Beispiel habe ich einen Artikel zurückgekriegt, wo eben die Trainerin gesagt hat, der Artikel ist ziemlich gut geworden, also es hilft schon und es baut auch selber auf, wenn man hört, ja (-) vor allem wenn man lange nicht da war und dann sieht man Artikel und kriegt wieder etwas zurück. Und dann steht oder heißt es: Der ist gut geworden. (...) Ja, das macht Freude und ist auch sehr toll.“ (Interview F, Seite 59, Zeile 174)

In Bezug auf die *KollegInnen* zeigten sich durchwegs positive Erfahrungen untereinander. Es wurde von lieben, netten, hilfsbereiten KollegInnen, guten Beziehungen und von offenem, höflichem sowie respektvollem Umgang miteinander gesprochen. Alle sechs TeilnehmerInnen gaben an, dass sie Freundschaften mit

KollegInnen geschlossen hätten. Zudem gaben einige TeilnehmerInnen an, auch private Themen mit ihren KollegInnen zu besprechen. Ein Drittel der TeilnehmerInnen (33,33 %) gab außerdem an, gemeinsame private Aktivitäten mit KollegInnen zu unternehmen. Die Atmosphäre in der IL sei angenehm und ruhig. 33,33 % der TeilnehmerInnen äußerte außerdem explizit, dass man im Team gemeinsam Spaß habe und eine „lustige“ Atmosphäre herrsche. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen betonten darüber hinaus die gegenseitige Unterstützung und das Anbieten von Hilfe unter KollegInnen. Deutlich wurde in Bezug auf das soziale Gefüge außerdem, dass jede/r TeilnehmerIn eine spezielle Rolle im Team übernimmt. Auch betonten die TeilnehmerInnen, dass mit unterschiedlichen KollegInnen unterschiedliche Umgangsformen herrschen.

Nach konkreten Unterschieden zu anderen beruflichen Tätigkeiten im Vergleich zur IL befragt, sagte ein/e TeilnehmerIn Folgendes:

„Naja, in meiner Werkstatt, wo ich war, haben wir doch relativ alleine gearbeitet und da halt, naja, – schon auch – aber manchmal arbeitet man auch im Team: Eine Zeitungsshow haben wir in der Früh immer, (...)“ (Interview B, Seite 11, Zeile 90)

So wird vor allem die Arbeit im Team als positiver Aspekt empfunden, der nicht selbstverständlich ist und dem man nicht überall begegnet.

Ein/e weitere/r TeilnehmerIn sagte außerdem Folgendes (wobei sich der letzte Satz auf die Frage bezieht, wie die/der TeilnehmerIn die Beziehung zu den KollegInnen allgemein beschreiben würde):

„Und weil es einfach eine hilfsbereite nette Gruppe ist. (...) Naja, entweder, wenn man wo hängt, beim Schreiben, dann gibt es zum Beispiel jemanden der dir hilft und der dir das erklärt (...) Hilfsbereit, ruhig, angenehme Atmosphäre.“ (Interview E, Seite 49, Zeile 72)

Betreffend die *anderen MitarbeiterInnen* im Gesamtgefüge des *Kurier* wurde deutlich, dass sich der Kontakt der TeilnehmerInnen zu anderen MitarbeiterInnen im Unternehmen sehr unterschiedlich darstellt. So zeigte sich, dass je nach TeilnehmerIn und individueller Persönlichkeit (z. B. Extraversion und Introversion) unterschiedliche diesbezügliche Erfahrungen gemacht werden. Die Hälfte der TeilnehmerInnen sucht proaktiv Kontakt zu MitarbeiterInnen aus anderen Abteilungen. Diese werden offen angesprochen, die Kontaktaufnahme sei durchaus erwünscht, wenn man dies denn

wolle. Ein/e TeilnehmerIn (16,67 %) äußerte diesbezüglich, dass es nützlich sei, unternehmensintern Menschen kennenzulernen, da dies förderlich dafür sei, Arbeitsbeziehungen aufzubauen. Neben dem persönlichen Kontakt gibt es auch die Möglichkeit des digitalen Kontaktes (z. B. per E-Mail oder Telefon), welche auch genutzt wird.

„Ja, ich habe Bekannte beim Freizeit, in der Futurezone und in (--), ja ich bin sehr offen und rede gerne. (...) Ich gehe hin, wenn sie Zeit haben und rede ein bisschen mit ihnen über die Arbeit, was sie gerade machen.“ (Interview A, Seite 3, Zeile 123)

„Hin und wieder mit der Futurezone (...). Und da habe ich gefragt ob ich mich da anmelden kann und wie das aussieht und wie das funktioniert. Es kam ziemlich gut an, dass man da Interesse daran hatte. Und ich habe aber nicht gewusst, wie ich das mache. Und einer meinte „Dann geh einfach rüber“ (...) Ich habe diese Möglichkeit nicht einmal in Betracht gezogen, das war so lächerlich.“ (Interview D, Seite 43, Zeile 617)

„Ja ich kann sehr wohl auch zu den Kurier-Mitarbeitern, wenn ich mir alleine einen Artikel suche und zum Beispiel gerade nicht weiß wie das jetzt gemeint ist oder falls doch irgendwo Recherchen sind, wo ich dann auch zu der Person gehen kann und wir haben auch die Nummern von den Kollegen.“ (Interview F, Seite 62, Zeile 368)

Die zweite Zitation aus Interview D zeigt gut, dass anfangs zwar Hemmschwellen in Bezug auf die Kontaktaufnahme zu MitarbeiterInnen anderer Abteilungen bestanden, diese Befürchtungen jedoch durch proaktives Verhalten überwunden wurden.

Was die Beziehung zu den *Vorgesetzten* betrifft, wurde diese durchwegs als positiv bezeichnet. So habe man zwar Respekt, es bestünde jedoch im Allgemeinen eine „gute Beziehung“. Man bespricht diverse arbeitstechnisch relevante Themen mit ihnen und auch der Umgang sei „locker“. Hier betonte ein/e TeilnehmerIn (16,67 %), dass es ihm/ihr persönlich sehr wichtig sei, nicht immer ganz so „ernst zu sein“, sondern dass man auch miteinander Spaß haben sowie lachen sollte und dass auch die Offenheit im Umgang mit Vorgesetzten wichtig sei. Dies werde ihm/ihr hier in der IL erfüllt.

Im Hinblick auf das *private soziale Gefüge* gaben fünf von sechs TeilnehmerInnen (83,33 %) an, sie hätten einen subjektiv guten Kontakt zu ihrer Familie. Es besteht auch familiäre Unterstützung und man suche sich Hilfe bei Problemen. Die Sozialkontakte in Form von Freundschaften wiederum zeigten sich

sehr heterogen. So haben einige der TeilnehmerInnen ein paar FreundInnen und einige überhaupt keine sozialen Kontakte außerhalb der Familie. Die wichtigste „Kontaktressource“ sind vor allem die Mitarbeit in Werkstätten und Projekten sowie anderen sozialen Netzwerken (beruflich sowie in der Freizeit). Hierbei ergeben sich die größten Möglichkeiten, um Kontakte zu knüpfen und es entstehen dadurch auch Freundschaften. Laut einem/r TeilnehmerIn (16,67 %) hat die IL die privaten sozialen Kontakte insofern verändert, dass es nun mehr Kontakte gäbe und sich hier Freundschaften über die Arbeit hinaus entwickelt hätten

Tabelle 11

Deskriptive Statistik der Subskala „Relatedness“ der BPNWS

Mittelwert	26
Median	27
Modalwert	30
Standardabweichung	4,56
Varianz	20,80
Minimum	18
Maximum	30

Die „soziale Eingebundenheit“ wurde mittels der Subskala „Relatedness“ der BPNWS (Deci & Ryan, 2000a) erhoben, welche 8 Items beinhaltet. So können hier Werte zwischen 8 und 32 resultieren, wobei der Mittelwert hier bei 26 lag (siehe Tabelle 11), in Summe ein im Durchschnitt liegendes Ergebnis. Dieses deckt sich mit der qualitativen Erhebung.

Resümierend ließ sich also festhalten, dass die Beziehung zu den Trainerinnen als auch zu den KollegInnen durchwegs positiv ist. Es besteht ein geschützter Rahmen, in welchem sich die TeilnehmerInnen zugehörig und verbunden zu anderen Menschen fühlen. Der Kontakt zu den Vorgesetzten zeigte sich ebenfalls zufriedenstellend. Was den Kontakt zu anderen Mitarbeitern hingegen betrifft wurde deutlich, dass gewisse Hemmnisse bestehen, Kontakt aufzunehmen bzw. aktiv zu forcieren. Auch zeigte sich, dass Kontakte zu anderen MitarbeiterInnen hauptsächlich dadurch zustande kommen, indem man dies proaktiv anstrebt. Als wichtige Erkenntnis wurde jedenfalls deutlich, dass Projekte wie das der IL sehr zweckdienlich sind, wenn

es darum geht, soziale Kontakte aufzubauen und teilweise auch über die Projektdauer hinaus zu erhalten.

5.5 Kategorie 4: Bewertung der Inklusiven Lehrredaktion

Die letzte Kategorie „Bewertung der Inklusiven Lehrredaktion“ wurde induktiv, das heißt nach Sichtung des Materials anhand ebendiesem, gebildet, wobei hierbei folgende Unterkategorien formuliert wurden:

1. Positive Aspekte,
2. Negative Aspekte,
3. sowie Verbesserungsvorschläge.

In Bezug auf die aus Sicht der TeilnehmerInnen *positiven Aspekte* der IL zeigte sich ein Bewusstsein der TeilnehmerInnen dahingehend, dass sie Menschen ansprechen, welchen es gesundheitlich nicht sehr gut geht und welche daher nur schwer in der Lage sind, „herkömmliche“ Nachrichten zu verstehen. Daher ist die Sinnhaftigkeit des Projektes für viele TeilnehmerInnen ein wichtiges Thema. Weiters ist es den TeilnehmerInnen wichtig, dass eine möglichst große Population erreicht wird, welche die Texte auch versteht, dass aber auch Interesse für die Texte besteht bzw. dies vermittelt wird. Hier wurde u. a. auch die Online-Präsenz (*www.rechtleicht.at*, *Facebook*) der IL erwähnt, durch welche man noch mehr Menschen erreichen kann. In dem Zusammenhang betonte ein/e TeilnehmerIn auch die eigene Medienpräsenz (in Bezug auf den Artikel im *Kurier*: „Der Kurier setzt auf einfache Sprache“). Auch die „Einzigartigkeit“ des Projektes wurde in diesem Zusammenhang thematisiert. In Bezug auf andere MitarbeiterInnen wurde von der Hälfte der Befragten der Kontakt mit ebendiesen in Form von Konferenzen, Außenterminen, Events und anderen gemeinsamen Aktivitäten als angenehm und positiv erlebt. Im Hinblick auf die Veranstaltungen bzw. Events wurde außerdem betont, dass diese die Möglichkeit bieten, viele Menschen kennen zu lernen, welche man sonst nicht treffen würde. Diese Möglichkeit zeigte sich jedoch vordergründig bei jenen TeilnehmerInnen als gegeben, welche proaktiv Kontakte suchen. Zudem seien die Umgangsformen sehr angenehm, das Arbeitsklima ruhig und die Freundlichkeit in der Interaktion miteinander durchwegs gegeben. Dies sei nicht überall so, vergleicht man die IL beispielsweise mit anderen Institutionen, Werkstätten etc. Die Thematik der Texte an sich betreffend, gaben die TeilnehmerInnen an, dass die Themen interessant und spannend seien und auch unterschiedliche Themenschwerpunkte behandelt werden. Auch wurde von einem Teil

der TeilnehmerInnen ausgeführt, dass es als sehr positiv erachtet wird, dass auch Themen besprochen werden können, welche nicht direkt den Journalismus bzw. die Arbeit betreffen, sondern beispielsweise privater Natur sind. Dafür kann die Trainerinnensprechstunde genutzt werden, wobei sich die TeilnehmerInnen aussuchen können, mit welcher der beiden Trainerinnen sie sprechen möchten. Hier ist auch wieder der Autonomieaspekt erfüllt. In Bezug auf die Hierarchien wurde ausgeführt, dass diese nicht sehr straff seien und Fehler, welche nun mal passieren können, akzeptiert würden. Der Weg in die IL verlief für einige TeilnehmerInnen so, dass sie vorerst in das Projekt hineinschnupperten, bevor sie aufgenommen wurden. Dies wurde positiv bewertet. Die TeilnehmerInnen sagten in Bezug auf die positiven Aspekte der Lehrredaktion unter anderem Folgendes:

„(...) Besonders gut gefällt mir, dass die Artikel dann auch online kommen, weil wir haben auch eine Internetseite (...) und das ist voll cool, weil dann auch einige Menschen das lesen können.“ (Interview A, Seite 4, Zeile 195)

„In der alten Werkstatt habe ich in so einer Metallgruppe gearbeitet, da macht man halt viel mit Metall und da war der Umgangston ein bisschen harscher als da. (...) da ist es halt ziemlich laut und die ganzen Geräte und das macht ein bisschen Stress, das hat auch Anfälle ausgelöst und ja, hier ist es eigentlich relativ ruhig.“ (Interview B, Seite 16, Zeile 341)

„Naja, also ich finde das Projekt eigentlich gut. Da gibt es von den Projekten direkt im Kurier, die Texte umschreiben, glaub ich, nicht viele oder überhaupt nur das eine, ich weiß es nicht genau. (...) Also es wird schon langsam mehr aber bis jetzt ist es ziemlich einzigartig, ja.“ (Interview B, Seite 18, Zeile 469)

„Im Allgemeinen geht es mir gut hier.“ (Interview C, Seite 21, Zeile 30)

„Aber ich glaube es ist wie ein Lehrer-Schüler-Mix. Einer der verstehen will und einer der schon verstehen kann. Und der sorgt dafür, dass die anderen auch verstehen.“ (Interview D, Seite 34, Zeile 152)

„Nach dem ersten Tag hier, man hat gesagt bekommen was man hier noch so machen wird, für wen es ist und/ ich bin da so mit einem fetten breiten Grinsen gesessen und meine erste Frage war: Wo ist hier der Haken? Das klingt viel zu geil. Und es war dann so, es war tatsächlich so. Und ich suche tatsächlich noch nach dem Haken. (...) Es klingt, wie habe ich gesagt, zu himmlisch habe ich gesagt, zu paradiesisch. Und ich

kann es nicht glauben, ich habe echt nach dem Haken gesucht. (-) Es klingt jetzt irgendwie einfach, es klingt schön. (...) Dann ist es wirklich einfach das Paradies, wenn man viel schreibt und wenn man sich vorstellt, dass man auch für andere schreibt, die das dann verstehen.“ (Interview D, Seite 45, Zeile 749)

„(...) Es gefällt mir sehr gut hier und alles und toll und nett, die Themen sind auch spannend.“ (Interview E, Seite 53, Zeile 284)

„Es ist super. Ich würde es auf jeden Fall weiterempfehlen und man lernt viel. Das was ich auch gelernt habe, ist, man hängt mit dem Herzen mit drinnen. Vor allem, wenn man bei, ich habe es bemerkt bei der Podiumsdiskussion, meine Abschlussrede, wo ich dann gesagt habe, man kann Menschen helfen. Man kann Kindern helfen. Man kann wirklich älteren Menschen helfen mit unserer Arbeit. Es ist nicht leicht, vor allem die leichte Sprache. (...) Und ich habe Tränen in den Augen gehabt, weil jeder dem ich von unserer Arbeit hier erzähle sagt, ich habe ein Funkeln in den Augen. Also ich erzähle das mit Herz. Und es ist auch etwas Schönes.“ (Interview F, Seite 64, Zeile 499)

Im Hinblick auf die von den TeilnehmerInnen subjektiv empfundenen *negativen Aspekte* der IL zeichnete sich folgendes Bild ab: Ein/e TeilnehmerIn (16,67 %) beispielsweise gab an, trotz der Arbeit in der IL nicht vermehrt Nachrichten zu lesen. Zudem gab ein/e TeilnehmerIn (16,67 %) an, dass es teilweise Verständigungsprobleme zwischen den Trainerinnen und den TeilnehmerInnen gibt. Diese würden beispielsweise durch widersprüchliche Regelungen (bzw. unterschiedliche Anweisungen) auftreten:

„(...) Weil die Trainerinnen haben ja dann auch manchmal andere Anweisungen und das widerspricht sich manchmal und das finde ich dann eigentlich ganz lustig, auch wenn es öfter verwirrend ist, ich finde es lustig.“ (Interview D, Seite 37, Zeile 301)

„(...) Da gab es Verständigungsprobleme, das passiert öfters: die Trainerinnen erklären etwas und denken jeder versteht es und jeder denkt auch er hat es richtig verstanden (...) das war aber nicht so.“ (Interview D, Seite 42, Zeile 558)

Durch Vorfälle wie die eben genannten kann es dazu kommen, dass die Arbeit ins „Stocken“ gerät. Kommt es also beispielsweise zu unterschiedlichen Anweisungen zweier Personen, wissen die TeilnehmerInnen dann im konkreten Fall nicht, welchem von zwei Inputs sie Folge leisten und an welche Person sie sich im Zweifelsfall wenden

sollten. Auch wurde betont, dass die Arbeit ins Stocken gerate, wenn man von KollegInnen abgelenkt wird. Dadurch ginge auch die Konzentration verloren. Weitere Schwierigkeiten, welche genannt wurden, jedoch vor allem subjektiver Natur sind, sind folgende: Für das Erlernen des Zusammenfassens von Texten wird mehr Zeit benötigt; „schwierig“ seien vor allem Themen, die man nicht versteht und bei welchen es deshalb herausfordernd ist, einen Überblick zu bekommen sowie die Altersdiskrepanz und somit die unterschiedliche Lebensrealität der TeilnehmerInnen der IL. Ein weiterer Aspekt, der betont wurde, ist der freundliche und ruhige Umgang in der IL, jedoch auch damit einhergehend die Befürchtung, dass hier eine Diskrepanz zwischen den Umgangsformen in der IL im Vergleich zu den Umgangsformen in der Realität bzw. in anderen Betrieben herrscht:

„(...) Und so stelle ich mir auch den normalen Arbeitsalltag vor. Und das sagen die zwei auch, dass es so eher normal ist, dass man also hektischer und oftmals lauter ist. Und dass sie auch manchmal sehr, sehr freundlich sind und ich glaube es gibt aber so Leute, die mit so Freundlichkeit am Arbeitsplatz eher so verstört sind. Aber ich stelle mir doch schon den Arbeitsalltag eher rauer vor und auch lauter. Und ich glaube, da gibt es noch viele, die da noch verstörter werden könnten, wenn da Leute so auf freundlich oder so überfreundlich sein könnten.“ (Interview D, Seite 46, Zeile 810)

Da es sich in vorliegender Arbeit um eine Evaluationsstudie handelt, wurden die TeilnehmerInnen auch dahingehend befragt, ob sie *Verbesserungsvorschläge* hätten, welche man im Rahmen des Projektes der IL realisieren könnte. Ein/e TeilnehmerIn (16,67 %) äußerte den Wunsch nach mehr Verständnis für private Situationen und Wertesysteme sowie für andere Projekte:

„Zum Beispiel, dass man auch untereinander Verständnis für einander hat. (..) Die Trainerinnen, stellen das Projekt über alles und jeden. Egal, was für einen selbst am Wichtigsten ist. Es ist immer so, dass für sie dieses Projekt hier am Wichtigsten ist, weil wir hier in dem Projekt uns auf ein späteres Leben vorbereiten und (-) um auch später einen guten Beruf zu finden, das ist für mich jetzt nicht so wichtig.“ (Interview C, Seite 29, Zeile 447)

In der Praxis zeigte sich jedoch, dass durchaus auf die individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen eingegangen wird, so werden beispielsweise beim Verschieben von Unterrichtseinheiten die individuellen Zeitpläne der TeilnehmerInnen berücksichtigt.

Darüber hinaus wurde auch der Wunsch seitens der TeilnehmerInnen deutlich, mehr Fokus auf die Freizeitgestaltung zu legen und auch alltägliche Themen mündlich zu besprechen und/oder zu diskutieren. Diese sogenannten alltäglichen Themen betreffen sowohl das Berufliche (z. B. eine Übersicht über verschiedene Berufe und Tätigkeiten zu erhalten, auch außerhalb des Journalismus) als auch den privaten Kontext (Infos über die allgemeine „Lebensführung“, z. B. Produkte, welche man für die Alltagsbewältigung braucht und welche dieser Produkte man im Supermarkt kaufen kann bzw. sollte):

„(...) Ja, dass wir so Themen offen ansprechen können. (-) Über den Alltag, also wie man verschiedene Sachen im Alltag so machen kann. (...) Ich finde es gehört zwar nicht zu Journalismus dazu, aber zur Berufsqualifizierung. (...) Naja, welche Berufe es gibt, was die machen und so. Aber halt auch alltägliche Sachen wie zum Beispiel welche Produkte kaufe ich, wenn ich in den Supermarkt gehe (...). Also Lebensführung und Berufe kennen lernen, das würde mir noch fehlen (-). Also welche Berufe es so allgemein gibt. Ausgenommen Journalismus und Büro. Weil das haben wir eh jetzt momentan.“ (Interview E, Seite 55, Zeile 400)

6 Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde das Projekt der IL, in welcher sechs TeilnehmerInnen mit IB Texte in einfache Sprache umformulieren, evaluiert. Im Fokus der vorliegenden explorativen Evaluation sollten die subjektiven Empfindungen der TeilnehmerInnen in Bezug auf deren Selbstwirksamkeit/Kompetenz, deren Autonomieempfinden sowie deren soziale Eingebundenheit in der IL stehen. Zusätzlich zu diesen deduktiv (aus der zugrundeliegenden Theorie) erschließbaren Kategorien wurde nach Durchsicht des Materials auch die induktive Kategorie „Bewertung der IL“ in die Erhebung miteinbezogen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen in der IL in Summe – gemessen anhand der Konstrukte der Kompetenz bzw. Selbstwirksamkeitserwartung, der Autonomie sowie der sozialen Eingebundenheit – als gegeben betrachtet werden kann. Vor allem in Bezug auf das subjektive Autonomieempfinden und das Kompetenzermpfinden scheint es, dass sich im Zeitverlauf der IL eine Steigerung dieser Konstrukte vollzieht. Weiter zeigten sich einige interessante Ergebnisse und daraus resultierende mögliche Interventionen, auf welche weiterführend näher eingegangen wird:

Es zeigten sich in den Ergebnissen deutliche Verständnisbarrieren der TeilnehmerInnen in Bezug auf wirtschaftliche oder politische Themen. Hier wäre es eventuell erstrebenswert, *Wissenszirkel für komplexe Themenbereiche* einzubauen (z. B. in die sogenannte Lernstunde), um das diesbezügliche Verständnis zu schärfen. Jedenfalls könnten gewisse politische und wirtschaftliche Strukturen erörtert und Raum für diesbezügliche Fragen offengehalten werden. Im Hinblick auf die Verständigungsprobleme, vor allem in Bezug auf die Einführung neuer Richtlinien, könnte man diese eventuell noch *genauer bzw. einheitlicher kommunizieren* und diese Änderungen eventuell auch auf einem Flipchartpapier festhalten, welches in den Büroräumlichkeiten der IL angebracht werden könnte. Darüber hinaus gaben die TeilnehmerInnen an, viel in Bezug auf Journalismus und Allgemeinwissen zu lernen. So wird durch diese Wissensaneignung die Gewissheit oder Erwartung, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich ausführen zu können, erhöht. Mit dieser Steigerung der Kompetenzen steigt somit auch das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit. Jedoch wurden auch Wünsche der TeilnehmerInnen laut, „Alltagswissen“ vermittelt zu bekommen. So wäre es für die TeilnehmerInnen sehr nützlich, *Wissen in der Alltagsführung aber auch in Bezug auf berufliche Optionen* abseits vom Journalismus vermittelt zu bekommen. Dafür könnten zum Beispiel diverse *Workshops* entwickelt werden. Zudem äußerte ein/e TeilnehmerIn auch den Wunsch nach mehr Verständnis für private Situationen, wobei dieser Aspekt in der Praxis eigentlich erfüllt zu sein scheint. Auch wurde die „Befürchtung“ laut, dass die Umgangsformen, welche sich in der IL sehr freundlich und wertschätzend gestalten, in der restlichen Praxis anders aussehen. Auch hier gilt es, das Bewusstsein dahingehend zu schärfen. Bei der Problemlösung sind die gegenseitige Unterstützung sowie die Inanspruchnahme „externer“ Hilfestellungen die größten Ressourcen. Als zweitwichtigste Ressource wurde hier betont, dass die TeilnehmerInnen versuchen, diverse Strategien zu entwickeln, um ein Problem selbst zu lösen. Darüber hinaus wurde auch noch die Strategie der positiven Selbstverstärkung (z. B. sich selbst „gut zureden“) betont. Drei von sechs TeilnehmerInnen gaben an, zuerst selbst nach Lösungsansätzen zu suchen, bevor sie sich proaktiv externe Hilfestellungen suchen. Dieses Ergebnis spiegelt die Erwartung wider, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen auszuführen und selbstständig handeln zu können (Bandura, 1977). Wurde ein Problem schlussendlich gelöst, bewirkt dies bei den TeilnehmerInnen viel Positivität und steigert zudem die SWE. Die andere Hälfte der

TeilnehmerInnen gibt jedoch an, sich zuerst externer Hilfestellungen zu bedienen. Hier könnte die *eigene Problemlösekompetenz* eventuell noch mehr gefördert werden. Dies könnte z. B. durch die Vermittlung von diversen Problemlöseprozessen erfolgen, wobei es hier wichtig wäre, eine positive Einstellung zu eigenständigem kreativem Denken aufzubauen, ohne diese Ideen jedoch vorerst zu bewerten.

Zudem wird das Erlernen diverser Kompetenzen in der IL (journalistisches Wissen, aber auch Allgemeinbildung sowie politisches Wissen, usw.) forciert sowie eine gewisse Selbstreflexion erlernt (z. B. das Wissen um eigene „Stärken“ und „Schwächen“) und auch kritisches Denken bzw. das Hinterfragen von Sachverhalten erlernt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die SWE der TeilnehmerInnen in der IL als tendenziell hoch gestaltet: Sie erwerben viele Kompetenzen, wobei eben diese Wissenserweiterung dazu führt, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen selbst ausführen sowie daran zu glauben, selbst etwas bewirken zu können.

Das durchschnittliche Autonomieempfinden der TeilnehmerInnen fiel geringer aus als die subjektive Selbstwirksamkeitserwartung, dieses lag aber dennoch im Normbereich. Auch zeigte sich, dass sich das Autonomieempfinden der TeilnehmerInnen äußerst subjektiv bzw. heterogen darstellt, sodass es schwierig ist, hier eine generelle Aussage zu treffen.

Im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit zeigte sich, dass diese in Bezug auf die Trainerinnen, die KollegInnen sowie die Vorgesetzten zufriedenstellend ist. Alle sechs TeilnehmerInnen gaben an, dass sie bereits Freundschaften mit KollegInnen geschlossen hätten. Auch übernimmt jede/r TeilnehmerIn eine gewisse Rolle im Team. Somit wird auch das Kennenlernen des eigenen Charakters und der eigenen Teamrolle forciert, was im Arbeitsleben eine äußerst wichtige Ressource darstellt. Es wurde jedenfalls deutlich, dass sich im Rahmen der Teilnahme am Projekt IL eine *positive Veränderung in Bezug auf die Sozialkontakte* vollzieht. So gebe es nun mehr Kontakte und es wurden „Freunde“ dazugewonnen. Betrachtet man die Gesamtheit der Interviews, wird deutlich, dass Projekte wie diese auch sehr hilfreich dabei sind, das eigene soziale Netzwerk zu erweitern. So haben die TeilnehmerInnen viele ihrer FreundInnen bzw. Kontakte in Projekten, Werkstätten oder anderen beruflichen Settings kennengelernt. Betreffend den Kontakt zu anderen MitarbeiterInnen in der IL zeigten sich sehr unterschiedliche Ergebnisse, welche abhängig von den individuellen Gegebenheiten bzw. Charaktereigenschaften der TeilnehmerInnen sind. Die eine

Hälfte sucht proaktiv den Kontakt zu anderen MitarbeiterInnen, die andere Hälfte meidet diesen eher. Deutlich wurde jedenfalls, dass bei den meisten TeilnehmerInnen eine gewisse Hemmschwelle in Bezug auf die Kontaktaufnahme außerhalb des eigenen Teams besteht, auch bei den „proaktiven“ bzw. „extrovertierten“ TeilnehmerInnen. Weiters zeigte sich, dass intakte bzw. unterstützende Familienverhältnisse äußerst wichtig für die TeilnehmerInnen sind, um sich beruflich zu integrieren und dass auch die Mitarbeit in Werkstätten und/oder Projekten sowie die Teilnahme an diversen Freizeitprogrammen die wichtigste Kontaktressource für die TeilnehmerInnen darstellt. Diese Ergebnisse decken sich mit der einschlägigen Literatur: So führen van Asselt-Goverts, Embregts und Hendriks (2013) aus, dass Menschen mit IB neben familiären und psychosozial-professionellen Kontakten vor allem vermehrt Kontakte mit Personen pflegen, welche sich in deren Netzwerk befinden. Auch zeigen die Autoren, dass Menschen mit IB sich selbst oft vermehrt im Vergleich zu anderen Personen als HauptinitiatorInnen sozialer Kontakte sehen. Die vorliegende Studie bestätigt diesen Befund: soziale Kontakte außerhalb des Teams kommen hauptsächlich dann zustande, wenn die TeilnehmerInnen diese Kontakte proaktiv suchen.

Betrachtet man die inhaltlichen Ziele der Inklusiven Lehrredaktion (siehe S. 8 in der vorliegenden Arbeit) nach Hadler und Wohlers (2015), zeigten sich folgende Ziele definitiv erfüllt: die TeilnehmerInnen werden in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen unterstützt, die Vermittlung fachlicher Inhalte sowie der einfachen Sprache wird erfüllt, die Unterstützung beim Finden von Volontariaten wird forciert und auch eine Präsenz der IL in der Öffentlichkeit wird erreicht. Das Ziel, die TeilnehmerInnen in ein Dienstverhältnis am ersten oder zweiten Arbeitsmarkt zu vermitteln, kann nicht mit Sicherheit als erfüllt betrachtet werden, da es sich bei der IL um ein Pilotprojekt handelt. Dies bietet jedoch Raum für weiterführende Studien. Das „Forcieren gelebter Inklusion gemeinsam mit dem Kooperationspartner Kurier“ zeigte sich laut TeilnehmerInnen nur teilweise erfüllt. So wurde deutlich, dass in Bezug auf die Kontaktaufnahme zu anderen MitarbeiterInnen gewisse Hemmschwellen bestehen. Dem könnte eventuell dadurch begegnet werden, indem die *Bekanntheit der IL innerhalb des Kuriers gesteigert wird* (evtl. auf einer internen Informationsplattform) oder durch noch *stärkere Teilnahme an Besprechungen, Redaktionssitzungen, Betriebsausflügen etc.* Hier könnten aus Platz- und Zeitgründen eventuell vereinzelt

TeilnehmerInnen, im Rahmen eines Zirkels, teilnehmen, sodass die IL auch an diesem Aspekt des Arbeitslebens mitwirken kann.

Es gestaltet sich heutzutage oft schon in allgemeiner Weise schwierig, einen guten Job zu erlangen und Integration oder gar Inklusion im Berufsleben zu erfahren. Umso mehr ist es für Menschen mit IB oftmals noch um einiges schwieriger, diese Ziele zu erreichen. Die Betroffenen stoßen oftmals auf vielerlei Barrieren. Diese sind wohl zum großen Teil auch durch mangelnde Informationen bedingt. So gilt es, zukünftig Themen der Inklusion von beeinträchtigten Menschen an den Arbeitsmarkt als auch die Transparenzmachung der leichten bzw. einfachen Sprache, noch mehr in den Fokus der allgemeinen Aufmerksamkeit zu rücken.

7 Limitationen

Die wohl größten Limitationen der vorliegenden Studie sind die fragliche Repräsentativität der sechs TeilnehmerInnen für die Gesamtpopulation von Menschen mit IB sowie der „Pilotstatus“ des Projektes. Dieses ist in seiner Form einzigartig und hat es so in vergleichbarer Art noch nicht gegeben, weshalb Vergleichswerte fehlen. Eventuell könnten weiterführende Untersuchungen angedacht werden, in welchen die TeilnehmerInnen beispielsweise jeweils zu Beginn und gegen Ende des Projektes befragt werden, um eine direkte Veränderung diverser Konstrukte zu eruieren. Auch sind weiterführende Studien denkbar, in welchen (das Einverständnis der TeilnehmerInnen vorausgesetzt) die TeilnehmerInnen nach Abschluss des Projektes nochmals befragt werden, wie es ihnen danach geht und wie sich ihr beruflicher Weg weiter gestaltet. Es ist sicher sinnvoll, die Projektstruktur weiter zu beobachten. Darüber hinaus erweist es sich als problematisch, die TeilnehmerInnen nach Unterschieden (bezüglich der Veränderung von Sozialkontakten oder Fähigkeiten) zu befragen sowie von ihnen abzuverlangen, Vergleiche anzustellen. Dies gestaltet sich bei Menschen mit IB eher schwierig, wobei man dazu anmerken muss, dass dies einigen TeilnehmerInnen besser gelingt als anderen. Da die Gruppe der TeilnehmerInnen aber sehr heterogen ist und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet sein sollte, bietet sich eine solche Fragestellung für die vorliegende Untersuchung nicht an. Den Fragebogen betreffend zeigt sich bei einigen Items auch die Fragenmodifizierung auf Standards für Menschen mit IB problematisch: Orientiert man sich an den Kriterien der Fragenformulierung für Menschen mit IB (Finlay & Lyons, 2002; 2001), so sollen die Fragen keine Negation und auch keinen defizitären

Sachverhalt darstellen. So gab es aber vereinzelt Fragen, welche einen negativen Sachverhalt darstellen aber beim Umpolen wiederum eine negative Aussage beinhalten (z. B. wurde das Item „In der Arbeit bin ich eher ein Einzelgänger“ umgepolt auf „In der Arbeit bin ich **kein** Einzelgänger“). Um dieses Problem zu umgehen, wurden die Negationen im Fragebogen fett markiert. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass es dadurch zu Verzerrungen kommen kann. Zudem zeigen sich in den Befragungen einzelne Ausreißer, welche bei einer geringen Stichprobe wie der vorliegenden, auch verzerrend wirken könnte. Die Befragung fand zudem in einem abgegrenzten Raum statt, welcher sich jedoch unmittelbar neben dem Hauptarbeitsraum der IL befand. Dies wiederum könnte die TeilnehmerInnen in ihrem Interview- und Antwortverhalten hemmen, da hier eventuell die Befürchtung aufkommen könnte, man könnte „belauscht“ werden. All dies sollte bei zukünftigen Forschungen in dem Bereich berücksichtigt und beachtet werden.

Literaturverzeichnis

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington: American Psychiatric Association.
- van Asselt-Goverts A. E., Embregts, P. J. C. M. & Hendriks A. H. C. (2013). Structural and functional characteristics of the social networks of people with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 34 (4). 1280-1288. doi:10.1016/j.ridd.2013.01.012
- Backenson, E. M., Holland, S. C., Kubas, H. A., Fitzner, K. R., Wilcox, F., Carmichael, J. A., Fraccaro, R. L., Smith, A. D., Macoun, S. J., Harrison, G. L., & Hale, J. B. (2015). Psychosocial and Adaptive Deficits Associated With Learning Disability Subtypes. *Journal of Learning Disabilities, Vol. 48 (5)*, 511-522. doi:10.1177/0022219413511861
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. doi:10.1037/h0034968
- Biewer, G., Fasching, H., & Koenig, O. (2009). Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. *SWS-Rundschau*, 49 (3), 391-403. doi:10.1080/09658211.2014.9449160.36
- Blumberger, W. (1999). 3. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. *Themenauszug: Jugendliche mit Behinderungen in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J. S., Desrumaux, P., Brunet, L., & Morin, E. M. (2012). The basic psychological needs at work scale: Measurement invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4 (2), 167-187. doi:10.1111/j.1758-0854.2012.01067.x
- De Caso, A. M., García, J. N., Díez, C., Robledo, P., & Álvarez, L. (2010). Enhancing Writing Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities Improves their Writing Processes and Products. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 195-206. doi:10.1108/S1572-6304(2012)0000025024
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238. doi:10.1007/s11031-014-9450-1
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Basic Psychological Needs at Work Scale (BPNWS). Abgerufen am 19.6.2017 von <http://selfdeterminationtheory.org/basic-psychological-needs-scale/>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Intrinsic Motivation Inventory (IMI). Abgerufen am 29.9.2016 von <http://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000c). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11 (4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27 (8), 930-942. doi:10.1177/0146167201278002
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 416-433.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H., & World Health Organization. (2016). Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien. 9. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Duden Online (2016). Abgerufen am 16.10.2016 von <http://www.duden.de/woerterbuch>.
- Gillet, N., Colombat, P., Michinov, E., Pronost, A. M., & Fouquereau, E. (2013). Procedural justice, supervisor autonomy support, work satisfaction, organizational identification and job performance: The mediating role of need satisfaction and perceived organizational support. *Journal of Advanced Nursing*, 69 (11), 2560-2571. doi:10.1111/jan.12144
- Finlay, W. M., & Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological assessment*, 13 (3), 319. doi:10.1037/1040-3590.13.3.319
- Finlay, W. M., & Lyons, E. (2002). Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. *Mental retardation*, 40 (1), 14-29. doi:10.1080/09687590120035807

- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Goldsmith, L., & Skirton, H. (2015). Research involving people with a learning disability—methodological challenges and ethical considerations. *Journal of Research in Nursing*, 20 (6), 435-446. doi:10.1177/1744987115591867
- Hadler, B., & Wohlers, R. (2015). *Inklusive Lehrredaktion: Berufliche Qualifizierung für Menschen mit Lernbehinderung*. Überarbeitete Fassung (Version 2).
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47 (2), 116-124. doi:10.1177/0022219412439325
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G., & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52 (1), 26-32. doi:10.1026/0012-1924.52.1.26
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89. doi:10.1080/00207590444000041
- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2015). Intrinsic motivation inventory: psychometric properties in the context of first language and mathematics learning. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28 (3), 434-443. doi:10.1590/1678-7153.201528302
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Fassung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Nind, M. (2009). *Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges*. Project Report. National Centre for Research Methods.
- Scarpati, S., Malloy, T. E., & Fleming, R. (1996). Interpersonal Perception of Skill Efficacy and Behavioral Control of Adolescents Learning Disabilities: A Social Relations Approach. *Learning Disability Quarterly*, 19 (1), 15-22. doi:10.3102/00346543051001101

- Schumacher, J., Klaiberg, A. & Brähler, E. (2001). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Eingereicht bei *DIANOSTICA*. Manuskriptverfassung vom 29.3.2001.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self Concept, Attributional Style and Self Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities With and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151. doi:10.2307/1511280
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63 (2), 245-255. doi:10.1177/001440299706300207
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16 (4), 255-265. doi:10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3), 113-120. doi:10.2511/rpsd.30.3.113
- Wüllenweber, E. (2004): Lernbehinderung -zwischen Realität und Konstrukt. In Baudisch, W.; Schulze, M, & Wüllenweber, E. (Hrsg.), *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. 1 (76-103) Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Fünf TeilnehmerInnen der Inklusiven Lehrredaktion mit TrainerInnen und MitarbeiterInnen.	23
Abbildung 2	Evaluation der allgemeinen Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der Inklusiven Lehrredaktion mithilfe der Messung der Bedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenz.	27
Abbildung 3	Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung	31
Abbildung 4	Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse	33
Abbildung 5	Empfundene Schwierigkeiten/Probleme	37
Abbildung 6	Häufigste Problemlösungsstrategien	38

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Items der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)	14
Tabelle 2	zu adaptierender Interviewleitfaden der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)	15
Tabelle 3	Items der Subskala „Perceived Choice“ („Wahrgenommene Wahlfreiheit“)	16
Tabelle 4	Deutsche Doppelblind-Übersetzung der Items des BPNWS	18
Tabelle 5	zu adaptierender vorläufiger Interviewleitfaden zum Thema „soziales Gefüge“	19
Tabelle 6	Zusammenstellung des Kategoriensystems vor dem ersten Materialdurchlauf	29
Tabelle 7	Häufigkeiten der Gesamtwerte der SASWE	41
Tabelle 8	Deskriptive Statistik der Gesamtwerte der SASWE	42
Tabelle 9	Häufigkeiten der Skala Kompetenz der BPNWS	42
Tabelle 10	Häufigkeiten und Mittelwert der Subskalen des IMI und der BPNWS zur Autonomie	45
Tabelle 11	Deskriptive Statistik der Subskala „Relatedness“ der BPNWS	50

Abkürzungsverzeichnis

BPNWS	Basic Psychological Needs at Work Scale
CGW	Chancengleichheitsgesetz Wien
IB	Intellektuelle Beeinträchtigung
IMI	Intrinsic Motivation Inventory
IQ	Intelligenzquotient
JaW	Jugend am Werk
N	Stichprobenanzahl
PR	Prozentrang
SD	Standardabweichung
SDT	Self Determination Theory
SASWE	Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung

Anhang

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Evaluation handelt vom Projekt „Inklusive Lehrredaktion“ (IL), in welchem sechs TeilnehmerInnen mit intellektuellen Beeinträchtigungen (IB) Artikel in leichter Sprache für die Tageszeitung *Kurier* verfassen. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem subjektiven Empfinden der TeilnehmerInnen. Primäres Ziel der IL ist es, die TeilnehmerInnen in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen zu unterstützen und schlussendlich in ein Dienstverhältnis an den ersten oder zweiten Arbeitsmarkt zu vermitteln.

Theoretische Grundlage der vorliegenden explorativen Studie bildet die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan, welche davon ausgeht, dass der menschliche Motivationswille von drei Grundbedürfnissen abhängt: vom Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, dem Bedürfnis nach Autonomie sowie dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Da die Befriedigung dieser Bedürfnisse zu einer höheren Motivation und Zufriedenheit führt, wird diese herangezogen, um die subjektive Zufriedenheit der TeilnehmerInnen in der IL zu erfassen.

Die Erfüllung der genannten drei Grundbedürfnisse wurde durch die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden mittels halbstrukturierten Leitfadeninterviews, Fragebögen sowie durch Beobachtungsmethoden erfasst. Bei Durcharbeitung des Materials ergibt sich noch eine vierte Kategorie, die „Bewertung der Inklusiven Lehrredaktion“.

Zusammenfassend zeigte sich, dass die Bedürfnisse nach Selbstwirksamkeit und Autonomie erfüllt werden bzw. im Zeitverlauf in der IL gar gesteigert werden. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit zeigt sich teamintern vollends erfüllt, wohingegen in Bezug auf MitarbeiterInnen anderer Abteilungen des *Kurier* Nachholbedarf besteht. Die induktiv gebildete Kategorie der Bewertung der IL lässt ebenfalls Raum für mögliche Interventionen (Einführung von Workshops, Kommunikationsoptimierung, vermehrte Teilnahme an allgemeinen Redaktionssitzungen etc.) und bildet auch eine Grundlage für weiterführende Studien.

Abstract (English)

This study is an evaluation of the project "Inklusive Lehrredaktion" (IL), in which six participants with intellectual disability produce newspaper articles in simple language for the daily newspaper *Kurier*. The focus of this study lies within the subjective feelings of the participants. The primary goal of the project is to support the participants' skills and competences as well as help them get back to the first or second labor market.

This study is based on Deci' and Ryan's Self-Determination Theory (SDT), which assumes that human self-motivation depends on the following three basic needs: competence, autonomy and relatedness. The fulfillment of these needs leads to more motivation and satisfaction which is why the SDT is primarily used to measure the IL participants' subjective satisfaction.

The fulfillment of those needs was measured with a combination of qualitative and quantitative methods: semi-structured guide interviews, questionnaires and observation methods. The elaboration of the material leads to a fourth category, the "rating of IL".

The overall findings showed that the needs for self-efficacy and autonomy are satisfied, as well as the levels of fulfillment have increased over the course of the IL. The needs for relatedness are fully satisfied within the team, whereas regarding the co-workers from different departments of the *Kurier* there is room for improvement. The inductively formed category "rating of IL" leaves room for possible interventions (Introduction of workshops, optimization of communication, increased participation in editorial sessions, etc.) and builds a foundation for continuing studies.

Fragebogen

Probandennummer: _____ Alter: _____ Geschlecht: _____

1. Bei Widerständen kann ich mich durchsetzen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

2. Die Lösung von Problemen gelingt mir, wenn ich mich darum bemühe.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

3. Ich kann meine Absichten und Ziele verwirklichen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

5. Auch mit überraschenden Ereignissen kann ich gut zurechtkommen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

6. Bei Problemen bin ich gelassen, weil ich meinen Fähigkeiten vertraue.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

9. Ich kann mit neuen Aufgaben umgehen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

10. Ich kann Probleme aus eigener Kraft lösen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

11. Ich glaube, ich kann die Tätigkeiten in der Inklusiven Lehrredaktion selbst steuern.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

12. Ich kann meine Aufgaben in der Inklusiven Lehrredaktion **nicht** selbst entscheiden/aussuchen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

13. Ich habe **keine** Wahl zur Erledigung der Aufgaben in der Inklusiven Lehrredaktion.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

14. Ich fühle mich, als müsste ich dies tun.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

15. Ich mache die Tätigkeiten in der inklusiven Lehrredaktion, da ich **keine** Wahl habe.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

16. Ich absolviere die Tätigkeiten in der Inklusiven Lehrredaktion, weil ich es so will.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

17. Ich führe die Tätigkeiten in der Inklusiven Lehrredaktion aus, da ich dies muss.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

18. Ich fühle mich frei zu entscheiden, wie ich meine Arbeit erledige.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

19. Ich mag die Menschen, mit denen ich arbeite.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

20. Ich fühle mich in der Arbeit oft sehr kompetent (fähig).

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

21. Menschen in der Arbeit sagen mir, dass ich gut in dem bin, was ich tue.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

22. Ich stehe in der Arbeit nicht unter Druck.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

23. Ich verstehe mich gut mit den Menschen in der Arbeit.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

24. In der Arbeit bin ich **kein** Einzelgänger.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

25. In der Arbeit kann ich meine Ideen und Meinungen sagen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

26. Die Menschen, mit denen ich arbeite, bezeichne ich als Freunde.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

27. Ich kann neue interessante Fertigkeiten in der Arbeit erlernen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

28. In der Arbeit muss ich oft das tun, was mir gesagt wird.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

29. Meistens fühle ich mich erfüllt mit den Dingen, die ich in der Arbeit tue.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

30. In der Arbeit wird auf meine Gefühle Rücksicht genommen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

31. Ich kann in meinem Beruf oft zeigen, wie kompetent (fähig) ich bin.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

32. Die Menschen in der Arbeit interessieren sich für mich.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

33. Es gibt in der Arbeit viele Menschen, die mir nahestehen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

34. Ich kann in der Arbeit so sein, wie ich bin.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

35. Meine ArbeitskollegInnen scheinen mich sehr zu mögen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

36. Wenn ich arbeite, fühle ich mich häufig kompetent (fähig).

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

37. Ich kann in der Arbeit auch eigene Entscheidungen treffen.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

38. Die meisten Menschen in der Arbeit sind sehr freundlich zu mir.

 stimmt nicht  stimmt kaum  stimmt eher  stimmt genau

Informed Consent

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interview- und Fragebogendaten

Masterarbeit: Evaluation des Projektes „Inklusive Lehrredaktion“

Interviewerin:

Interviewdatum: _____

Ich fülle einen Fragebogen aus und gebe ein oder mehrere Interviews.

Meine Interviewaussagen werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet.

Danach werden sie verschriftlicht.

Alle Daten, auch persönliche, werden nur zu Studienzwecken verwendet.

Die Teilnahme der Befragung ist freiwillig.

Ich kann mein Einverständnis jederzeit zurückziehen.

Ich bin damit einverstanden zu Studienzwecken an Befragungen und Interviews teilzunehmen.

☐ Ja ☐ Nein

Ich bin damit einverstanden, dass die Interviewdaten aufgenommen werden.

☐ Ja ☐ Nein

Vorname und Nachname in Blockbuchstaben

Ort, Datum, Unterschrift