



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrausbildung

Deutschlehrausbildung

EINE STUDIE ZUM ONLINE UNTERRICHT FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN
MEDIZINISCHEN BERUFEN

Sibel KARDAN

Masterarbeit

Ankara, 2024

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eđitim ve deđiřim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Abteilung für Fremdsprachenlehrausbildung

Deutschlehrausbildung

EINE STUDIE ZUM ONLINE UNTERRICHT FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN
MEDIZINISCHEN BERUFEN

SAĞLIK MESLEKLERİNDE YABANCI DİL OLARAK ALMANCANIN ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Sibel KARDAN

Masterarbeit

Ankara, 2024

Annahme und Bestätigung

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sibel KARDAN'nın hazırladığı "Sağlık Mesleklerinde Yabancı Dil Olarak Almanca'nın Çevrim içi Öğretimine İlişkin Bir Araştırma" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Dursun ZENGİN	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Doğu ATAŞ	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Çiğdem Ünal	İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Abstract

Der Ausbruch von Covid-19, der sich seit Anfang 2020 auf der ganzen Welt verbreitet hat, hat dazu geführt, dass der Online-Unterricht in den Vordergrund gerückt ist. Es wurden jedoch wissenschaftliche Studien durchgeführt, die zeigen, dass der Online-Unterricht den Präsenzunterricht an Schulen und Universitäten nicht vollständig ersetzen kann. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht setzen die Schülerinnen und Schüler im Präsenzunterricht die vier Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) aktiver ein und fühlen sich sicherer, wenn es um persönliche Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie unter den SchülerInnen geht. Die Lehrinhalte und -methoden im allgemeinen Fremdsprachenunterricht, sei es Präsenz-, Online- oder Blended-Learning-Modelle, sind auf die allgemeinen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten. Im Gegensatz dazu ist die Fachsprachenlehre zielgerichtet und sollte die spezifischen Bedürfnisse und beruflichen Zwecke der Lernenden berücksichtigen. Daher ist es wichtig, verschiedene Lehr- und Lernmodelle für die Fachsprachenlehre zu entwickeln, die auf den beruflichen Bedürfnissen der Lernenden basieren und mit wissenschaftlichen Methoden erforscht werden. Der Forschungsansatz dieser Arbeit besteht darin, die Auswirkungen des Online-Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterrichts in medizinischen Berufen auf die Sprachlernfähigkeiten der Lernenden mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden zu evaluieren. Ziel ist es, basierend auf den Ergebnissen der qualitativen Analysen, konkrete Vorschläge und Empfehlungen für die Gestaltung von berufsbezogenen Online-DaF-Kursen und -Lehrbüchern zu entwickeln.

Schlüsselwörter: Fachsprache, Deutsch als Fremdsprache, medizinische Berufe, CLILiG, Lernfertigkeiten, online Unterricht.

Abstract

The outbreak of Covid-19, which has spread worldwide since early 2020, has brought online teaching to the forefront. However, scientific studies have been conducted showing that online teaching cannot fully replace face-to-face instruction in schools and universities. Especially in foreign language teaching, students actively engage in the four language skills (listening, speaking, reading, writing) during in-person classes and feel more confident in personal interactions with teachers and fellow students. The content and methods used in general foreign language instruction, whether in face-to-face, online, or blended learning models, are tailored to the general needs of learners. In contrast, specialized language instruction should be targeted and consider the specific needs and professional purposes of the learners. Therefore, it is important to develop various teaching and learning models for specialized language instruction that are based on the learners' professional needs and are researched with scientific methods. The research approach of this work is to evaluate the impact of online language teaching in the field of German medicine on the language learning abilities of the learners using qualitative research methods. The aim of the research is to develop some suggestions and guidelines for the creation of occupation-oriented German as a foreign language (DaF) textbooks and German online courses based on the results of qualitative analyses.

Keywords: language for specific purposes, German as a foreign language, medical professions, CLILiG, learning skills, online teaching.

Öz

2020 yılının başından itibaren bütün dünyaya yayılan Covid-19 salgını, çevrim içi eğitimlerin daha fazla ön plana çıkmasına sebep olmuştur. Bununla beraber bilimsel araştırmalar, çevrim içi eğitimlerin, eğitim ve öğretim kurumlarında ve üniversitelerde verilen sınıf eğitimlerinin yerini tamamen alamayacağını göstermektedir. Yine bu araştırmalar yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin, sınıf eğitimlerinde dinleme-anlama, konuşma, okuma, yazma gibi temel öğrenme becerileri açısından daha aktif olduklarını ve sınıf eğitiminde bire bir öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arası etkileşim açısından daha güvenli hissetmelerini sağladığını göstermektedir. Genel yabancı dil öğretiminde sınıf, çevrim içi ve karma öğrenim modellerinin içerik ve yöntemleri genel ihtiyaçlara göre hazırlanmaktadır. Özel amaçlı mesleki yabancı dil öğretimi ise hedef odaklı olup, içerik ve yöntemlerinin öğrenci ihtiyaçlarına, öğrenme amacına göre belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alan, içerik açısından daha sınırlı, iş hayatına yönelik mesleki yabancı dil öğretiminde kullanılan çeşitli öğrenim modellerinin bilimsel yöntemler ile araştırılması önemlidir.

Bu çalışmada, mesleki yabancı dil öğretimi kapsamında sağlık mesleklerinde Almanca'nın çevrim içi öğrenme modeli ele alınmaktadır. Araştırmanın amacı, nitel verilerin analizine dayanan araştırma bulguları değerlendirilerek, alanyazında geliştirilecek Almanca ders kitabı ve çevrim içi eğitim modellerine yönelik önerilerin sunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: mesleki dil, yabancı dil olarak Almanca, sağlık meslekleri, CLILiG, öğrenme becerileri, çevrim içi eğitim.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Entstehung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Zunächst möchte ich meinen besonderen Dank an meinen Betreuer, Herrn Dr. Doğu Ataş, richten, für seine wertvolle Betreuung und kontinuierliche Unterstützung während der gesamten Erarbeitungsphase dieser Arbeit. Seine fachliche Anleitung, Geduld und Ermutigung waren entscheidend für den erfolgreichen Abschluss dieser Arbeit.

Des Weiteren möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Çiğdem Ünal für ihre Unterstützung während meiner gesamten Studienzzeit und ihre Ermutigungen für das Masterstudium herzlich bedanken. Ihre inspirierenden Worte waren ein ständiger Ansporn und haben maßgeblich zu meiner Entwicklung beigetragen.

Ich möchte auch meiner ehemaligen Professorin, Frau Prof. Dr. Ayten Genç, für ihre hilfreichen Kommentare meinen Dank aussprechen.

Einen besonderen Dank gilt den Teilnehmern des berufsbezogenen DaF-Unterrichts von TÖMER an der Universität Ankara. Dass sie sich Zeit genommen haben und an meinen Interviews teilgenommen haben, weiß ich sehr zu schätzen. Der Universität Hacettepe und der Universität Ankara danke ich für ihre große Unterstützung und die bereitgestellten Möglichkeiten.

Abschließend möchte ich meinen tiefsten Dank meiner Familie aussprechen, die mich während meiner gesamten akademischen Laufbahn mit Liebe, Verständnis und unerschütterlicher Unterstützung begleitet hat. Ein ganz besonderer Dank gilt meinem Ehemann Necdet KARDAN, der unzählige Stunden geduldig und aufmunternd an meiner Seite stand. Seine Ermutigung, sein Verständnis und seine Opferbereitschaft waren für mich während dieser herausfordernden Zeit eine unschätzbare Quelle der Stärke und Inspiration. Ohne seine unermüdliche Unterstützung wäre diese Reise nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Annahme und Bestätigung.....	ii
Abstract	iii
Abstract	iv
Öz.....	v
Danksagung	vi
Tabellenverzeichnis	x
Abbildungsverzeichnis	xi
Abkürzungsverzeichnis	xii
Teil 1 Einleitung	1
Problemstellung	5
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung	6
Untersuchungsproblem	7
Hypothesen.....	8
Beschränkungen	11
Begriffsbestimmungen.....	12
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	16
Fachsprachen	23
Gliederung von Fachsprachen	28
Berufssprache	36
Berufsbezogenes Deutsch	39
Medizinische Fachsprache	41
Forschungsdiskussion zur Fachsprache.....	47
Fachtext	49
Unterrichtsformen.....	49
GER und Grundlegende Lernfertigkeiten.....	59

Teil 3 Forschungsdesign.....	66
Art der Forschung	66
Forschungspopulation und Stichprobe/Studiengruppe/Teilnehmer.....	68
Prozess der Datenerhebung.....	73
Datenerhebungsinstrumente	75
Datenanalyse	95
Teil 4 Befunde, Kommentare und Diskussion	135
Befunde.....	135
Teil 5 Fazit und Empfehlungen	144
Fazit	144
Empfehlungen	145
Literaturverzeichnis.....	148
ANHANG-1	159
Katılımcı Görüşme Formu-Yarı Yapılandırılmış Sorular	159
ANHANG-2: Interviewpartner B1.....	161
ANHANG-3: Interviewpartner B2.....	171
ANHANG-4: Interviewpartner B3.....	181
ANHANG-5: Interviewpartner B4.....	191
ANHANG-6: Interviewpartner B5.....	199
ANHANG-7: Kодиerte Segmente der Interviews	208
ANHANG-A: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	251
ANHANG-B: Etik Beyanı	252
ANHANG-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	253
ANHANG-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report	254

ANHANG-D: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	255
--	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Fachsprachliche Abstraktionstufen nach Hoffmann (1985, zit. nach Roelcke,2014)</i>	35
Tabelle 2 <i>Forschungsdesign</i>	67
Tabelle 3 <i>Demographische Daten der Teilnehmer</i>	96
Tabelle 4 <i>Demographische Daten der Teilnehmer</i>	97
Tabelle 5 <i>Dauer der Interviews</i>	98
Tabelle 6 <i>Transkriptionsformat - Interviewpartner B2</i>	104
Tabelle 7 <i>Hauptkategorien der Inhaltsanalyse</i>	110
Tabelle 8 <i>Kodierungstabelle der Haupt- und Unterkategorien</i>	111
Tabelle 9 <i>Kodierungen zur Forschungsfrage 1</i>	115
Tabelle 10 <i>Meinungen der Teilnehmer B2 und B3:</i>	117
Tabelle 11 <i>Kodierungen zur Forschungsfrage 2</i>	119
Tabelle 12 <i>Meinungen des Teilnehmers B3:</i>	120
Tabelle 13 <i>Kodierungen zur Forschungsfrage 3</i>	124
Tabelle 14 <i>Meinungen des Teilnehmers B5</i>	125
Tabelle 15 <i>Kodierungen zur Forschungsfrage 4</i>	128
Tabelle 16 <i>Meinungen des Teilnehmers B4</i>	129
Tabelle 17 <i>Kodierungen zur Forschungsfrage 5</i>	131
Tabelle 18 <i>Meinungen des Teilnehmers B4</i>	132

Abbildungsverzeichnis

Abb 1 <i>Das Modell der gegenläufigen Pyramiden unter Berücksichtigung dreier Phasen und der Niveaustufen des GER (Priskoszovits, 2017)</i>	21
Abb 2 <i>Das Modell der gegenläufigen Pyramiden (Funk, 2001)</i>	22
Abb 3 <i>Diagramm der Schichtung und Gliederung von Fachsprachen (Buhlmann & Fearn, 2000, S.14)</i>	30
Abb 4 <i>Gliederung von Fachsprachen (Roelcke, 2010)</i>	31
Abb 5 <i>Horizontale Fachsprachengliederung nach Lothar Hoffmann (vgl. Roelcke, 2010 S.37)</i>	33
Abb 6 <i>Forschungsleitfaden (eigene Darstellung nach Mayring und Kuckartz)</i>	68
Abb 7 <i>Arten von Fragen in Feldforschungsinterviews (nach Neuman, 2014)</i>	80
Abb 8 <i>Induktive Kategorieentwicklungsschritte nach Mayring (2000)</i>	107
Abb 9 <i>Grafische Darstellung der Hauptkategorien in segmentierten Codes</i>	110

Abkürzungsverzeichnis

AGD: Archiv für Gesprochenes Deutsch

ALMS: Formal and Distance Learning Management System

CEFR: Common European Framework of Reference

CLIL: Content and Language Integrated Learning

CLILiG: Content and Language Integrated Learning in German

COVID-19: Coronavirus Disease

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DeFa: Deutsche Fachkräfteagentur für Gesundheits- und Pflegeberufe

DIN: Deutsches Institut für Normung

ESP: English for Specific Purposes

EU: European Union

FOLK: Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch

FSP: Fachsprachenprüfung

GAT: Gesprächsanalytische Transkription

GER: Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

HIAT: Heidelberger Interaktionsanalytische Transkription

IDS: Institut für Deutsche Sprache

IPA: Internationalen Phonetischen Alphabet

LMS: Learning Management Systeme

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MOOC: Massive Open Online Courses

MOODLE: Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment

TELC: The European Language Certificates

TÖMER: Türkçe Öğrenme Merkezi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Teil 1

Einleitung

Die Industrie 4.0 hat einen tiefgreifenden Einfluss auf das soziale Leben und die Arbeitswelt. Die Nutzung digitaler Plattformen und Technologien ermöglicht es Unternehmen, Prozesse zu automatisieren und Informationen schneller und effizienter auszutauschen. Durch die verstärkte Digitalisierung werden Arbeitsabläufe effizienter gestaltet und die Anforderungen an Fachkräfte verändern sich. Die Covid-19-Pandemie hat diesen Prozess weltweit beschleunigt. In dieser hoch digitalisierten Zeit streben entwickelte Industrieländer nachhaltige Wettbewerbsvorteile gegenüber ihren Konkurrenten und Schwellenländern an, die durch die Beschleunigung der Innovationsprozesse in der digitalisierten Wirtschaft erhebliche Fortschritte gemacht haben. Diese Länder setzen vermehrt auf Forschung und Entwicklung (F&E) sowie Innovationstätigkeiten und wenden diese technologischen Entwicklungen nicht nur in der sozioökonomischen Sphäre, sondern auch im Bildungswesen an. Zudem suchen sie verstärkt nach hochqualifizierten ausländischen Fachkräften.

Die technologische und ökonomische Entwicklung hat zu einer sich ständig verändernden globalen Arbeitswelt geführt, in der sich rasch fortschreitende Technologien und internationale Wirtschaftstätigkeiten zunehmend verflechten. In unserer Welt, in der die internationale Mobilität von Arbeitskräften unvermeidlich ist, gelten Fremdsprachenkenntnisse, insbesondere in beruflichen Kontexten, als unerlässlich. Die Globalisierung und die rapide Entwicklung der Technologie führen dazu, dass internationale Wirtschaftsaktivitäten eng miteinander verknüpft sind. In digitalisierten Unternehmen ist die internationale Mobilität von Arbeitskräften sowie die Notwendigkeit von sofortiger Kommunikation und Informationsaustausch unvermeidbar. Aus diesem Grund werden Fremdsprachenkenntnisse, insbesondere berufsbezogene Sprachkenntnisse, als absolut unerlässlich angesehen. Globale Unternehmen erwarten von ihren Mitarbeitern nicht nur Fachwissen, sondern auch Fähigkeiten in der internationalen beruflichen Kommunikation, einschließlich Fremdsprachenkenntnisse. Dies macht den Fremdsprachenunterricht, insbesondere den

berufsbezogenen Sprachunterricht, in der beruflichen Bildung unvermeidlich (Kinsiz, 2005). In der Forschungsarbeit "Die Nachfrage der Türkischen Wirtschaft nach Fremdsprachen" stellt Genç (2012) fest, dass Fremdsprachenkenntnisse in der heutigen Zeit, in der Globalisierung und sich ständig verändernde Marktumgebungen zunehmend verbreitet sind, als eine der gefragten Schlüsselqualifikationen neben fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten angesehen werden. Laut Grünhage-Monetti und Kaufmann (2003) ist die berufliche Sprachfertigkeit im Arbeitsleben sehr wichtig, und ihr Fehlen kann zum Verlust einer Stelle, begrenzten Weiterbildungsmöglichkeiten, sowie zu Schwierigkeiten führen, eine bessere Stelle zu finden und ausgeschlossen zu werden.

Im Einklang mit ihren strategischen Zielen im Bereich der beruflichen Bildung streben die Länder der Europäischen Union in ihren Bildungsprogrammen nicht nur Regelungen an, die der internationalen Konkurrenz standhalten können, sondern auch eine Vielfalt von Möglichkeiten für den obligatorischen Fremdsprachenunterricht. In diesem Rahmen hat der Europarat die Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen (Common European Framework of Reference-CEFR) entwickelt, um die Sprachlernniveaus der Schülerinnen und Schüler in den EU-Mitgliedstaaten zu bestimmen und die Prüfungen, die diese Niveaus messen, zu standardisieren (Quetz, 2001). Um die berufliche Fremdsprachenkompetenz in der Türkei zu gewährleisten und das Bewusstsein für die Prüfungen für europäische Sprachzertifikate zu schaffen, die von der Europäischen Union entwickelt wurden, wurde von dem türkischen Bildungsministerium (MEB) und dem Hochschulrat (YÖK) der Bericht "Auswirkungsanalyse des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts" erstellt (MTEGM, 2016).

In vielen Ländern der Europäischen Union gibt es einen Mangel an qualifizierten Fachkräften, insbesondere im Gesundheitssektor, darunter Ärzte, Physiotherapeuten, Krankenschwestern, aber auch Fachleute im Bereich Informationstechnologien und Ingenieure. Diese Länder bemühen sich, die benötigten qualifizierten Arbeitskräfte aus Ländern außerhalb der EU, einschließlich der Türkei, zu gewinnen. Länder, die ihre

Bedürfnisse an qualifizierten Arbeitskräften aus Ländern außerhalb der EU decken möchten, setzen in ihren Bedarfsprogrammen in bestimmten Sektoren wie dem Gesundheitswesen die Voraussetzung für Sprachkompetenz in der Landessprache und allgemeine Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2-C1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen fest. In der Bundesrepublik Deutschland müssen ausländische Fachkräfte, die in bestimmten Berufsgruppen wie Betriebswirtschaft, Wirtschaft, Ingenieurwesen, Bauwesen und Informationstechnologie arbeiten möchten, die allgemeine Sprachprüfung auf dem Niveau A2 ablegen. Für Berufe wie die Medizin müssen sie mindestens die allgemeine Sprachkompetenz auf dem Niveau B2-C1 sowie die Fachsprachenprüfung (FSP) für das Fachgebiet nachweisen (MIIG, 2021).

Der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht ist Teil des fremdsprachlichen Fachunterrichts und die angewandten Unterrichtsmodelle sollten die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen und auf ihre spezifischen beruflichen Anforderungen begrenzt und auf die Geschäftswelt ausgerichtet sein. Kuhn (2007) betont in ihrer Arbeit "Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht und -erwerb", dass der Fremdsprachenunterricht eine Notwendigkeit im Arbeitsleben ist, jedoch nicht nach den Bedürfnissen des Arbeitslebens gestaltet wird. Akgöz und Gürsoy (2014) sind der Meinung, dass bei der Festlegung des Fremdsprachenunterrichtsinhalts und der Unterrichtsmodelle, die Strategie entsprechend der Zielgruppe bestimmt werden sollte. In den Fremdsprachenunterrichtsprogrammen in der Türkei werden jedoch die Bedürfnisse und Meinungen der Schülerinnen und Schüler weniger berücksichtigt und die Inhalte und Modelle werden oft entsprechend den Ansichten der Lehrerinnen und Lehrer, sowie der Verwaltungsmitglieder festgelegt (Akin, 2010; Çelik, 2003; Diken, 2006; İgrek, 2013; Gökçe & Batman 2015). Bei der Gestaltung von Fremdsprachenunterrichtsinhalten und Modellen sollten die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und digitale Werkzeuge wie Online-Unterrichtsmethoden, die an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden können, eingesetzt werden. Im Bereich der Bildung und des Fremdsprachenunterrichts bietet die Digitalisierung neue Möglichkeiten.

Online-Lernplattformen und virtuelle Klassenräume ermöglichen es, Bildungsinhalte flexibler und individualisierter zu gestalten. Im Fremdsprachenunterricht können Lernende unabhängig von ihrem Standort online auf Lernressourcen zugreifen. Online-Anwendungen haben seit dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Jahr 2020 in der Arbeitswelt, im sozialen Leben und im Bildungsbereich zugenommen.

Mit der Verbreitung der technologischen Infrastruktur haben viele Bildungseinrichtungen, einschließlich des Fremdsprachenunterrichts, den Unterrichtsinhalt digitalisiert und auf Fernunterrichts- und Lernplattformen übertragen, um Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die keinen Zugang zum Präsenzunterricht haben. Mit der Auswirkung der Digitalisierung entwickeln Fremdsprachenlern- und -lehrinteraktionen und -methoden, einschließlich Präsenz-, Online-, Hybrid- und Blended-Learning-Modellen, eine neue Dimension. Es ist daher wichtig, die Auswirkungen dieser neuen Modelle auf die grundlegenden Fremdsprachenkompetenzen als Leistungsindikator sowie ihre Effizienz und Nachhaltigkeit zu erforschen.

Der Forschungsansatz dieser Arbeit besteht darin, die Auswirkungen des Online-DAF-Unterrichts in medizinischen Berufen auf die Lernfertigkeiten und kommunikativen Kompetenzen der Sprachlernenden mithilfe von qualitativen Forschungsmethoden zu evaluieren.

Die Forschungsergebnisse sollen dazu dienen, Empfehlungen im Rahmen der Entwicklung von Deutsch-Lehrbüchern und Online-Lernmodellen für den berufsbezogenen DaF Sprachunterricht und Fachsprachenprüfungen für medizinische Berufe im Einklang mit den Anforderungen der Arbeitswelt zu geben.

Die Struktur dieser Studie besteht aus fünf Hauptteilen.

Der erste Teil führt die Problemstellung, die Zielsetzung, das Untersuchungsproblem, die Hypothesen, die Beschränkungen und die Begriffsbestimmungen ein.

Der zweite Teil dieser Studie widmet sich den theoretischen Grundlagen und dem aktuellen Forschungsstand. Hier wird insbesondere auf die Entstehung von Fachsprachen, die

Struktur von Fachsprachen sowie berufsbezogenes Deutsch, vor allem im medizinischen Bereich, eingegangen. Zudem werden Online-Unterricht und verschiedene Unterrichtsformen sowie Lernfertigkeiten behandelt.

Im dritten Teil der Arbeit werden das Forschungsdesign, die Stichprobenauswahl, der Prozess der Datenerhebung und die Datenanalyse ausführlich erläutert.

Im vierten Teil werden die Forschungsergebnisse präsentiert und im Kontext der vorhandenen Literatur diskutiert.

Im fünften und letzten Teil der Studie werden Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen gezogen und Empfehlungen im Hinblick auf die Entwicklung von Deutsch-Lehrbüchern und Online-Lernmodellen für berufsbezogenen Deutsch als Fremdsprache (DaF) sowie Fachsprachenprüfungen für medizinische Berufe vorgestellt. Diese Empfehlungen zielen darauf ab, die Anforderungen der Arbeitswelt besser zu erfüllen.

Problemstellung

In den EU-Ländern wurden gemeinsame Kriterien für Fremdsprachen und allgemeine sowie berufliche Fremdsprachenunterrichtsprinzipien festgelegt, um die Mobilität von Arbeitskräften zu erleichtern und sicherzustellen, dass es keine Unterschiede bei den Sprachkenntnissen in der Landessprache und berufsbezogenen Fremdsprachen gibt. Auf der Grundlage dieser Prinzipien werden berufsspezifische Fremdsprachenprüfungen bereits in einigen Sektoren wie Medizin und Ingenieurwesen durchgeführt. Deutschland gibt an, dass für die Deckung des Bedarfs an qualifizierten Gesundheitsfachkräften und die Einstellung qualifizierter Mitarbeiter aus anderen Ländern, einschließlich der Türkei, die Deutsche Fachkräfteagentur für Gesundheits- und Pflegeberufe (DeFa) gemäß GER mindestens das Sprachniveau B2 erforderlich ist. In einigen Bundesländern Deutschlands wird für die berufliche Qualifikation im medizinischen Bereich das Sprachniveau B2 gefordert, während es in anderen Bundesländern das Niveau C1 ist. Eine erfolgreiche Ablegung der Fachsprachenprüfung Medizin wird im Rahmen des Anerkennungsverfahrens in vielen

Bundesländern als Voraussetzung angenommen, um die fachsprachlichen Kenntnisse nachzuweisen. Die Fachsprachenprüfung in den 17 unterschiedlichen Gesundheitsberufen wurde auf der Gesundheitsministerkonferenz aus dem Jahr 2019 beschlossen und wird von den Bundesländern nach und nach eingeführt. Die für diese Prüfungen entwickelten berufsspezifischen Deutschkurse variieren je nach Sprachniveau und beruflicher Spezialisierung. Daher ist es wichtig, dass diese Sprachkurse für Gesundheitsberufe sowohl Präsenz- als auch Online-Unterricht entsprechend den Bedürfnissen des Berufslebens und der Lernenden organisiert werden. Die Fragestellung fokussiert besonders auf die Wirksamkeit und Effektivität von Online-berufsspezifischem Fremdsprachenunterricht im medizinischen Bereich sowie auf die Sprachlernergebnisse, Lernfähigkeiten und Lernmotivationen.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

Die Auswirkungen der Online-Lernmethode auf die allgemeine Fremdsprachenausbildung, insbesondere im Bereich des berufsspezifischen Sprachunterrichts, um den Bedarf bestimmter Branchen zu decken, sind teilweise in der Literatur vorhanden. Insgesamt gibt es einige Studien zu den Auswirkungen auf grundlegende Lernkompetenzen und Erfolgsindikatoren im Präsenz- und Online-Lernen. Es besteht jedoch ein Mangel an ausreichender wissenschaftlicher Forschung und Literatur über die Auswirkungen des Online-berufsspezifischen Fremdsprachenunterrichts im medizinischen Bereich.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Effektivität und Wirksamkeit sowie die Auswirkungen des Online-Berufsspezifischen Fremdsprachenunterrichts im medizinischen Bereich zu untersuchen und zu analysieren, ob die Inhalte und Übungen im berufsspezifischen DaF-Unterricht auf die Anforderungen des Arbeitslebens von Gesundheitsberufen ausgerichtet sind. Des Weiteren soll untersucht werden, ob Online-Methoden einen positiven Einfluss auf den Lernprozess haben und welche Herausforderungen bei der Nutzung von Online-Methoden im berufsspezifischen Deutschunterricht auftreten.

Untersuchungsproblem

Das Untersuchungsproblem dieser Studie richtet sich auf die Analyse von Online-Lernansätzen im Kontext des berufsspezifischen DaF-Unterrichts für medizinische Fachkräfte. Ziel ist es, die Effizienz und Wirksamkeit dieser Online-Methoden zu evaluieren und zu analysieren, inwiefern diese auf die speziellen Bedürfnisse und Anforderungen von medizinischen Berufen abgestimmt sind. Ein besonderes Augenmerk liegt darauf, ob Online-DaF-Kurse den konventionellen Präsenzunterricht ergänzen oder sogar substituieren können. Untersucht werden insbesondere die Auswirkungen auf die kommunikativen Kompetenzen und allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, unter besonderer Berücksichtigung der medizinischen Fachterminologie. Diese Überlegungen münden in die zentrale Forschungsfrage: „Inwiefern effektiv und wirksam sind Online-Methoden im berufsspezifischen Deutschunterricht für die Gesundheitsberufe? „

Das Untersuchungsproblem gliedert sich in fünf Teilprobleme, die verschiedene Aspekte des Online-DaF-Unterrichts für medizinische Berufe beleuchten:

Teilprobleme

1. Inwiefern sind die Inhalte und die Integration medizinischer Terminologie im berufsbezogenen Online-DaF-Unterricht auf die Anforderungen des Arbeitslebens in medizinischen Berufen ausgerichtet?

Diese Frage zielt darauf ab, die Relevanz des Lehrmaterials für die beruflichen Anforderungen zu ermitteln.

2. Inwieweit beeinflusst der berufsbezogene Online-DaF-Unterricht die sprachlichen Fertigkeiten und die berufliche Kommunikation von Angehörigen der medizinischen Berufe?

Hier wird der Einfluss des Online-Unterrichts auf die sprachlichen Fertigkeiten und die berufliche Kommunikation untersucht.

3. Inwieweit beeinflusst die Verwendung von virtuellen Simulationsumgebungen in medizinischen Berufen die Sprachkompetenz, berufliche Handlungsfähigkeit und

interkulturelle Vorbereitung von Studierenden, insbesondere im Kontext der beruflichen Kommunikation und der Förderung von interkulturellem Verständnis und kultureller Sensibilisierung?

Diese Frage konzentriert sich auf den Einsatz von virtuellen Simulationen und deren Auswirkungen auf die Studierenden.

4. Welche Präferenzen und Wahrnehmungen haben die Teilnehmer hinsichtlich des berufsbezogenen Online-DaF-Unterrichts für Gesundheitsberufe im Vergleich zum Präsenzunterricht, insbesondere in Bezug auf Flexibilität, Plattformzugang, persönlichen Austausch und soziale Interaktion, und welche Faktoren beeinflussen ihre Wahl der Unterrichtsformen?

Hier wird die Präferenz der Teilnehmer zwischen Online- und Präsenzunterricht und die Gründe dafür untersucht.

5. Inwieweit bewerten die Teilnehmer den Online-DaF-Unterricht und den vermittelten Prüfungsinhalt im medizinischen Bereich für die TELC-Sprachprüfungen als angemessen und ausreichend? Gibt es Verbesserungsvorschläge oder Bedenken?

Diese Frage erfasst die Meinungen der Teilnehmer zur Qualität des Online-Unterrichts und der Prüfungsvorbereitung.

Hypothesen

Gesetzliche Regelungen zur beruflichen Anerkennung und die Veränderungen in der Arbeitswelt haben dazu geführt, dass bestimmte Berufsgruppen, insbesondere Gesundheitsberufe, über spezifische kommunikative Kompetenzen in den allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen Bereichen verfügen müssen, um Zugang zum Berufsleben zu erhalten. Diese spezielle berufsbezogene kommunikative Kompetenz umfasst sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Anforderungen in Gesundheitsberufen und anderen beruflichen Kontexten unerlässlich sind. Dazu gehören Fachterminologie, berufsspezifische Kommunikationsmuster, das Verstehen von medizinischen Befunden oder das Kommunizieren mit Patienten oder Kollegen. Um die spezifischen Anforderungen der bestimmten Berufsgruppen zu erfüllen, wurden im Bereich des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts spezialisierte Konzepte entwickelt, die im

Allgemeinen darauf ausgerichtet sind, auf bereits erworbenen allgemeinsprachlichen Kenntnissen aufzubauen und die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit der Lernenden gezielt für berufliche Zwecke zu entwickeln. In diesem Konzept, dem auch viele Kursplanungen folgen, wird davon ausgegangen, dass sich neben der allgemeinen kommunikativen Kompetenz, eine spezifische berufsbezogene kommunikative Kompetenz entwickeln kann. Dieses Konzept ist jedoch nicht vertretbar. Es besteht ein Bedarf für ein Konzept ganzheitlicher kommunikativer Kompetenz und ihrer Entwicklung in einem integrierten DaF Unterricht, der die quantitativ und vor allem qualitativ veränderten Anforderungen an den Sprachgebrauch in und für die Arbeitswelt von Beginn an berücksichtigt (Kuhn, 2007). Daher ist es wichtig, dass berufsbezogener Sprachunterricht für Gesundheitsberufe, sowohl Präsenz- als auch Online-Unterricht, entsprechend den Bedürfnissen des Berufslebens und der Lernenden, ganzheitlich und integriert organisiert wird. Das bedeutet, dass ein speziell auf die Anforderungen der Arbeitswelt in den Gesundheitsberufen abgestimmter berufsbezogener Sprachunterricht, der einen ganzheitlichen und integrierten Ansatz verfolgt, die Lernenden in der Entwicklung ihrer kommunikativen Fähigkeiten unterstützen kann. Hierbei wird angenommen, dass dieser spezielle Online-Unterricht nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden verbessert, sondern auch auf die beruflichen Herausforderungen in den Gesundheitsberufen gezielt eingeht. Der ganzheitliche und integrierte Ansatz bedeutet, dass der Sprachunterricht nicht isoliert von den beruflichen Inhalten stattfindet, sondern diese in den allgemeinen Sprachunterricht integriert werden. Dies ermöglicht den Lernenden, die sprachlichen Fähigkeiten direkt in beruflichen Kontexten anzuwenden und so ihre kommunikative Kompetenz effektiver zu entwickeln. Es wird erwartet, dass die Lernenden durch diesen Ansatz nicht nur ihre sprachlichen Fertigkeiten verbessern, sondern auch lernen, wie sie ihre Sprachkenntnisse in ihrem beruflichen Umfeld effektiv einsetzen können

Die Hypothese der vorliegenden Arbeit lautet, dass ein entsprechend der Arbeitswelt gestalteter, ganzheitlicher und integrierter Online- berufsbezogener Sprachunterricht für die

Gesundheitsberufe die erforderlichen kommunikativen Kompetenzen wirksam und effektiv entwickeln und die Lernenden besser auf die Anforderungen ihres Berufslebens vorbereiten kann.

In diesem Zusammenhang werden folgende Hypothesen aufgestellt:

1. Hypothese: Die Einbindung von Fachvokabular und medizinischer Terminologie in den Online-DaF-Unterricht (DaF) steigert die Effektivität des Sprachunterrichts für Gesundheitsberufe und trägt zur Verbesserung der allgemeinen Deutschkenntnisse der Teilnehmenden bei.
2. Hypothese: Online-DaF-Unterricht hat einen positiven Einfluss auf die sprachlichen Fertigkeiten und die berufliche Kommunikation von Angehörigen der Gesundheitsberufe, da er interkulturelles Verständnis und kulturelle Sensibilisierung fördert.
3. Hypothese: Die Nutzung von virtuellen Simulationsumgebungen für realitätsnahe Szenarien im Gesundheitswesen verbessert die Sprachkompetenz und die berufliche Handlungsfähigkeit der Studierenden.
4. Hypothese: Die Integration von berufsspezifischem Inhalt und medizinischer Terminologie in den Deutschkursen wird von den Studierenden als sinnvoll und effektiv wahrgenommen, da sie besser auf ihre beruflichen Anforderungen vorbereitet werden.
5. Hypothese: Die Studierenden empfinden das Erlernen medizinischer Terminologie in Deutsch als motivierend, da es ihnen hilft, ein besseres Verständnis für medizinische Fachbegriffe zu entwickeln und ihre interkulturelle Kompetenz zu fördern.

6. Hypothese: Die Studierenden bewerten den Online-DaF-Unterricht und den vermittelten Prüfungsinhalt für die Anforderungen der Telc-Sprachprüfungen im medizinischen Bereich als adäquat und ausreichend.
7. Hypothese: Teilnehmer, die den berufsbezogenen Online-DaF-Unterricht für Gesundheitsberufe bevorzugen, schätzen die Flexibilität und den Plattformzugang. Im Gegensatz dazu könnten jene, die den Präsenzunterricht favorisieren, den persönlichen Austausch und die soziale Interaktion im Klassenzimmer bevorzugen.

Beschränkungen

Das Forschungsfeld beschränkt sich auf den berufsbezogenen DaF Sprachunterricht für Gesundheitsberufe, der von Ankara Üniversitesi TÖMER angeboten wird. Die teilstrukturierten Interviews wurden mit Teilnehmern durchgeführt, die an diesem Sprachkurs teilgenommen haben und als Gesundheitspersonal im Rahmen eines Abkommens nach Deutschland gehen werden.

Im Näheren beschränkt sich die vorliegende Studie auf:

- Die Analyse und Untersuchung des berufsspezifischen Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterrichts im medizinischen Bereich mit dem Ziel, festzustellen, ob die Lehrinhalte und Übungen im berufsspezifischen DaF-Unterricht den Anforderungen des beruflichen Umfelds im Gesundheitswesen entsprechen.
- Die Bewertung des Einflusses von Online-Lernmethoden auf den Lernprozess der Teilnehmer.
- Die Identifikation der Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der Verwendung von Online-Methoden im berufsspezifischen Deutschunterricht auftreten.

- Tiefeninterviews mit halbstrukturierten Fragen werden mit fünf Teilnehmern durchgeführt, die am berufsbezogenen Online-DaF-Kurs von TÖMER an der Universität Ankara teilnehmen.

Begriffsbestimmungen

Der Bedeutungsumfang und die spezifische Verwendung von Begriffen in dieser Arbeit werden in diesem Abschnitt näher erläutert.

Fachsprache

Fachsprache ist der auf eindeutige und widerspruchsfreie Kommunikation im jeweiligen Fachgebiet gerichtete Bereich der Sprache, dessen Funktionen durch eine festgelegte Terminologie entscheidend unterstützt wird (DIN2342, 2004).

Fachwortschatz

Der Fachwortschatz ist eine Teilmenge des Gesamtwortschatzes einer Sprache oder ein Subsystem, das alle lexikalischen Einheiten in Fachtexten innerhalb des gesamten Lexikons umfasst (Helbig et al., 2001).

Terminologie

Die Terminologie beschäftigt sich hauptsächlich mit den sprachtheoretischen Überlegungen über die spezielle Sprache eines bestimmten Fachgebiets. Inzwischen hat sich jedoch auch eine erweiterte Bedeutung des Begriffs etabliert, bei der "Terminologie" die tatsächliche Fachsprache selbst beschreibt – einschließlich ihres Wortschatzes und ihrer Regeln zur Bildung von Ausdrücken (Charité, 2015).

Medizinische Terminologie

Die medizinische Terminologie umfasst die medizinische Fachsprache und die Gesamtheit aller medizinischen Fachausdrücke (Heller, 2000).

Medizinische Fachsprache

Die medizinische Fachsprache unterscheidet sich von der Allgemeinsprache durch ihre eigene Syntax, die Verwendung lateinischer Grammatik, die Verwendung einer speziellen anatomischen Nomenklatur sowie spezielle Regeln für die Bildung von Wörtern. Diese Eigenschaften dienen dazu, eine präzise und klare Kommunikation in medizinischen Kontexten zu ermöglichen (Charité, 2015).

Nomenklatur

Bei einer Nomenklatur handelt es sich um ein vergleichsweise festes und festgelegtes Zeichensystem, dessen einzelne Bestandteile im Laufe der Zeit entstanden sind und ihre Anzahl sowie ihre "richtige" syntaktische und semantische Verwendung verbindlich festgesetzt sind. Dieses Benennungssystem kann eine große Anzahl gleichartiger und feststehender Dinge benennen und ordnen. Beispiele hierfür sind die botanische und zoologische Taxonomie, die bekannte Pflanzen und Tiere nach einem festen Schema benennen und systematisch ordnen. Auf ähnliche Weise benennt und ordnet die anatomische Nomenklatur die Teile des menschlichen Körpers (Charité, 2015).

Anatomische Nomenklatur

Dies bezieht sich auf die spezielle Benennung von Körperteilen, Organen, Geweben und anderen anatomischen Strukturen in der medizinischen Fachsprache. Diese Begriffe folgen oft einem festgelegten System, um Klarheit und Eindeutigkeit zu gewährleisten.

Spezielle Syntax

Die spezielle Syntax bezieht sich auf die besondere Anordnung von Wörtern und Sätzen in der medizinischen Fachsprache. Die Struktur der Sätze und die Art und Weise, wie Wörter miteinander kombiniert werden, können sich von der allgemeinen deutschen Sprache unterscheiden.

Lateinische Grammatik

Die medizinische Fachsprache verwendet oft Elemente der lateinischen Grammatik, da Latein eine historische Rolle in der medizinischen Terminologie spielt. Die grammatischen Regeln des Lateinischen können sich von der allgemeinen deutschen Sprache unterscheiden.

Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht

Dies ist ein Ansatz im Sprachunterricht, bei dem Inhalt und Unterrichtsmethoden entsprechend den Lernzielen der Schülerinnen und Schüler festgelegt werden. Die berufsbezogene Fremdsprachenausbildung sollte nicht die gesamte Sprache unterrichten, sondern auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen. Sie ist inhaltlich begrenzter, aber berufsorientierter, nützlicher und für die Schülerinnen und Schüler interessanter, was den Unterricht sinnvoller macht. In diesem Sinne sollte der Unterrichtsinhalt insbesondere den Bedürfnissen der Studierenden und den Anforderungen des Berufs angepasst werden.

CLILiG

Integriertes Sprach- und Fachlernen (Content and Language Integrated Learning - CLIL) bezieht sich auf einen didaktischen Ansatz, bei dem das Erlernen einer Fremdsprache mit fachlichen Inhalten kombiniert wird (Coyle et al., 2010). Die Erweiterung von CLIL auf den Deutschunterricht, bekannt als CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German / Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch), fokussiert auf das Erlernen der deutschen Sprache, das eng mit dem Erwerb von Fachwissen aus verschiedenen Disziplinen wie Biologie, Geographie oder Kunst verknüpft ist. Im Unterschied zum traditionellen DaF-Unterricht, bei dem hauptsächlich sprachliche Kompetenzen im Mittelpunkt stehen, ermöglicht CLILiG den Lernenden, sowohl ihre Deutschkenntnisse zu verbessern als auch gleichzeitig fachliches Wissen in der deutschen Sprache zu erwerben und anzuwenden. Dieser Ansatz bietet somit einen doppelten Lernvorteil, da die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Sprache lernen, sondern auch fachliche Inhalte in dieser Sprache verstehen und verarbeiten (vgl Haataja und Wicke, 2015).

GER

Die "GER" steht für "Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen". Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) ist ein europaweit anerkanntes System zur Beschreibung von Sprachkenntnissen. Er wurde vom Europarat entwickelt und dient dazu, die Sprachkompetenz einer Person in einer Fremdsprache zu beschreiben und zu messen

Teil 2

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

In dieser Studie wurde eine Literaturrecherche zu in- und ausländischen wissenschaftlichen Forschungen durchgeführt, die sich mit den Auswirkungen von Online-Lernmodellen auf das Erlernen von Fremdsprachen, den berufsbezogenen DaF-Sprachunterricht und insbesondere auf die grundlegenden Lernkompetenzen im Bereich der Gesundheitsfachberufe befassen.

Mit der schnellen Digitalisierung und Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie des Internets, auch während der Corona-Pandemie, hat sich der Begriff "Online- und Fernunterricht" vermehrt verbreitet. Der Online- und Fernunterricht hat sich als ein interdisziplinäres Gebiet auch im Fremdsprachenunterricht sowohl in der Türkei als auch weltweit etabliert. Bildungseinrichtungen haben begonnen, ihre technische Infrastruktur entsprechend anzupassen. Dies hat sich insbesondere während der Covid-19-Pandemie beschleunigt.

Es gibt wissenschaftliche Studien und Forschungen im Bereich der Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache. Es gibt auch teilweise Studien zum allgemeinen und berufsspezifischen Englischunterricht (English for Specific Purposes - ESP), die eine Kombination aus Präsenzunterricht und Online-Lernen als Lehrmethode in den Bereichen Transport, Luftfahrt, internationale Beziehungen, Militär und Tourismus anwenden (Tomlinson & Whittaker, 2013). Kirchoff (2008) hat ein Hybridlernmodell entwickelt, das auch das Online-Lernen für den berufsspezifischen Englischunterricht für Mediziner einschließt. Dennoch gibt es nur wenige wissenschaftliche Forschungsarbeiten und Literaturquellen zur Effektivität von Online- und Fernunterricht im berufsbezogenen DaF Sprachunterricht, ihren Auswirkungen auf die Leistungsindikatoren und Lernfähigkeiten.

Im Einklang mit den Grundsätzen des Europarates und den gemeinsamen Kriterien für den Fremdsprachenunterricht gemäß GER wurden in allen europäischen Ländern allgemeine Fremdsprachenstandards entwickelt (CEFR, 2003), die bestimmten beruflichen Fremdsprachenprüfungen wie Medizin oder Ingenieurwissenschaften angepasst wurden. Der GER teilt die Sprachkenntnisse in verschiedene Stufen ein, von A1 (Elementare Sprachverwendung) bis C2 (Kompetente Sprachverwendung), und bietet eine gemeinsame Grundlage für Sprachlehrpläne, Lehrmaterialien, Prüfungen und Zertifikate in ganz Europa. Dies ermöglicht eine bessere Vergleichbarkeit und Anerkennung von Sprachkenntnissen in verschiedenen Ländern und ist insbesondere für den Fremdsprachenunterricht und die Bewertung von Sprachkompetenz von großer Bedeutung (Europass, 2020). Die EU-Mitgliedstaaten haben Prüfungen zur Messung der Sprachkenntnisse standardisiert, um Zertifizierungsrichtlinien festzulegen (Quetz, 2001).

In der Türkei wird neben dem Bedarf an allgemeinen Fremdsprachenkenntnissen auch die berufliche Fremdsprachenkompetenz in international tätigen Branchen benötigt. In dem Forschungsartikel mit dem Titel "Die Nachfrage der türkischen Geschäftswelt nach Fremdsprachen" von Genç (2012) wird betont, dass Fremdsprachenkenntnisse in der heutigen globalisierten und sich ständig verändernden Marktumgebung als eine der geforderten Schlüsselkompetenzen neben fachlichem Wissen und Fähigkeiten betrachtet werden. Ebenso wurde im Rahmen des Aktionsplans "2014-2018 Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi" unter der Verantwortung des Bildungsministeriums (MEB) und des Hochschulrats (YÖK) ein Bericht zur Wirkungsanalyse des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts erstellt, um den Anforderungen der verschiedenen Industriebranchen gerecht zu werden und das Bewusstsein für die Bedeutung und Effektivität des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts sowie für die Bemühungen im Zusammenhang mit den Prüfungen für europäische Sprachzertifikate zu stärken. Es gibt auch andere wissenschaftliche Forschungen zum Einsatz und zur Kompetenz in beruflichen Fremdsprachen in Branchen wie Außenhandel, Gesundheitswesen und Tourismus. Ataş und Genç (2017) untersuchten in ihrer Studie "Deutsch als Fremdsprache im

Tourismus: Empirische Untersuchungen zur Kommunikation in der Tourismusbranche" die Sprechintentionen zwischen deutschsprachigen Touristen und türkischen Mitarbeitern in der Tourismusbranche, um diese gezielt auf berufliche Situationen vorzubereiten und Empfehlungen für berufsbezogene DaF-Lehrmaterialien zu erstellen, die insbesondere den Bedürfnissen der türkischen Zielgruppe im Bereich Tourismus entsprechen. Ataş und Genç (2017) führten eine weitere Studie, "Kommunikationsbasierte Experimentelle Forschung im Tourismussektor: Deutsch als Fremdsprache" zur Identifizierung der häufigsten Gesprächszwecke zwischen türkischem Tourismussektorpersonal und deutschsprachigen Touristen durch. Basierend auf den gewonnenen Daten wird angenommen, dass die Ergebnisse als Grundlage für den berufsspezifischen Deutschunterricht in den zehn am häufigsten benötigten Gesprächssituationen im Tourismussektor verwendet werden können.

In der von Özer und Yılmaz (2017) durchgeführten Studie, mit dem Titel "Eine qualitative Untersuchung des berufsspezifischen Fremdsprachenunterrichts (Englisch)" wurden berufsspezifische Fremdsprachenkurse in Tourismusprogrammen an Hochschulen untersucht. Diese Programme sind Teil der zweijährigen Studiengänge "ön lisans," die auf eine berufliche oder technische Qualifikation abzielen. Ziel der Studie war es, die Meinungen der Studierenden, die bereits an diesen Kursen teilgenommen haben, mit denen, die dies noch nicht getan haben, sowie die Meinungen der Englischdozenten, die diese Kurse unterrichten, vergleichend zu analysieren. Die Studie verwendete qualitative Forschungsmethoden, darunter Fallstudienansatz und Interviews, sowie bequeme Stichproben, die aufgrund ihrer Bequemlichkeit oder leichteren Zugänglichkeit ausgewählt wurden. Diese Stichproben umfassten Studierende und Dozenten, die berufsspezifische Fremdsprachenkurse in den Studiengängen für Tourismusmanagement und Tourismus- und Reisedienstleistungen besuchten bzw. unterrichteten. Am Ende der Studie wurde festgestellt, dass der Unterrichtsinhalt so gestaltet sein sollte, dass er im beruflichen Leben Anwendung findet, Schwerpunkt auf Dialogen und Gesprächen liegt, den Wortschatz erweitert, Rollenspiele enthält, Materialien verwendet werden, die dem Interesse und dem Niveau der Studierenden

entsprechen, und dass auch Grammatikthemen in begrenztem Umfang behandelt werden sollten.

In der Studie von Sönmez, Genç, Ünal und Ünver (2018) mit dem Titel "Entwicklung und Evaluation von fach- und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerbildung in der Türkei" wird festgestellt, dass im Rahmen des beruflichen Deutschunterrichts im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden ab dem dritten Semester nicht ausreichend gefördert werden, was zu Schwierigkeiten beim Verstehen von berufsspezifischen Inhalten führt. Die Studie empfiehlt daher die Integration von berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenzen in den Lehrplan und die Unterstützung entsprechender Unterrichtsmethoden.

MTEGM (2016) hat in der Berufsbildungsstrategie und im Aktionsplan "2014-2018 Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı / 2014-2018 Berufsbildungsstrategie und Aktionsplan" betont, dass den SchülerInnen der beruflichen und technischen Bildung keine ausreichenden Fremdsprachenkenntnisse vermittelt wurden, die es ihnen ermöglichen würden, ihre internationale Mobilität zu erhöhen und globale Entwicklungen in ihrem Beruf zu verfolgen. Um die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts in der beruflichen und technischen Bildung sicherzustellen und die Umsetzung des genannten Strategiedokuments und Aktionsplans zu bewerten, wurde eine Studie auf der Grundlage von Lehrer- und Schülermeinungen durchgeführt. In der Studie wurden die Ziele, der Inhalt, die Lehrmethoden, die Bewertung und die Entwicklung von Kursen im Zusammenhang mit beruflichen Fremdsprachenkenntnissen, Fachterminologie, Kommunikation in beruflichen Fremdsprachen und technischen Fremdsprachen in staatlichen beruflichen und technischen Oberschulen in insgesamt 27 Berufsfeldern untersucht. Die Meinungen von Schülern und Schülerinnen sowie von Lehrern und Lehrerinnen wurden ebenfalls analysiert.

Die Ergebnisse dieser Studie sollen dazu beitragen, die Lehrpläne für den beruflichen Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe weiterzuentwickeln und somit die Effektivität

des berufsspezifischen Fremdsprachenunterrichts zu steigern. Darüber hinaus wird erwartet, dass dies zur Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte beiträgt, die über berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen und Zugang zum nationalen und internationalen Arbeitsmarkt suchen. Die Forschung ist auch deshalb von Bedeutung, weil sie die Herausforderungen identifiziert, mit denen Lehrkräfte und SchülerInnen beim Erlernen berufsbezogener Fremdsprachen konfrontiert sind.

Sie trägt dazu bei, Daten zu generieren, von denen Fremdsprachenlehrer und Interessierte profitieren können, indem sie zur Bestimmung des Bedarfs an Weiterbildungsprogrammen beitragen und einen bedeutenden Beitrag zu ihrem Bereich leisten.

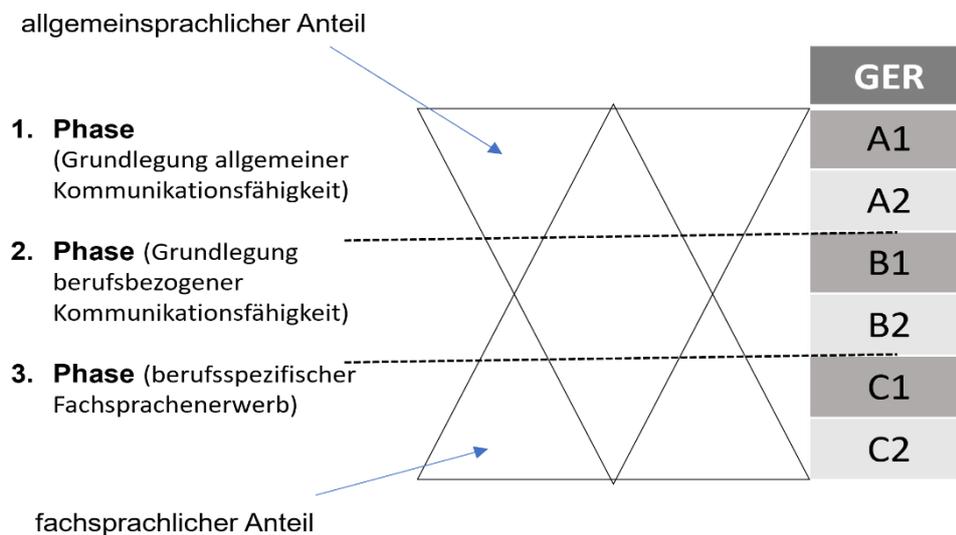
In ihrer Doktorarbeit mit dem Titel "Die Entwicklung eines didaktischen Designs im Rahmen einer modularen Weiterbildungsreihe zur Professionalisierung von Sprachlehrenden für den Bereich Deutsch-Medizin" aus dem Jahr 2018 untersuchte Dippold-Schenk die Entwicklung eines spezifischen Moduls innerhalb einer modularen Weiterbildungsreihe für Sprachlehrer, die zukünftig im Bereich Deutsch-Medizin unterrichten werden. Dieses Modul konzentriert sich auf die verschiedenen Komponenten der Fachsprachenprüfung, die darauf abzielt, die sprachlichen Fähigkeiten von ausländischen Ärzten zu bewerten, insbesondere im Hinblick auf ihre Fähigkeit, die fachliche Kommunikation in deutscher Sprache sowie ihre Kenntnisse im medizinischen Fachvokabular sicherzustellen. Die Fachsprachenprüfung ist ein wichtiger Schritt für ausländische Ärzte, um die Approbation in Deutschland zu erhalten und die Patientensicherheit zu gewährleisten.

In seinem Forschungsartikel "Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann?" untersuchte Prikoszovits (2017), inwieweit die Vorbereitung auf berufssprachliches Handeln in aktuellen Lehrplänen für Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf verschiedenen Alters- und Kompetenzstufen berücksichtigt wird. Er prüfte, ob diese Vorbereitung in Lehrplänen für jüngere Altersgruppen und niedrigere Kompetenzstufen

verstärkt werden sollte. Dabei wurde analysiert, auf welchen Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und in welchen Schul- bzw. Altersstufen die berufliche Orientierung in DaF-Lehrplänen am stärksten betont wird. Zudem hat er das von Funk (2001) entwickelte Modell der gegenläufigen Pyramiden, welches das Zusammenspiel von allgemeinsprachlichen und berufssprachlichen Elementen in DaF-Curricula darstellt, im Kontext des beruflichen Fremdsprachenunterrichts nach GER analysiert.

Abb 1

Das Modell der gegenläufigen Pyramiden unter Berücksichtigung dreier Phasen und der Niveaustufen des GER (Priskoszovits, 2017)

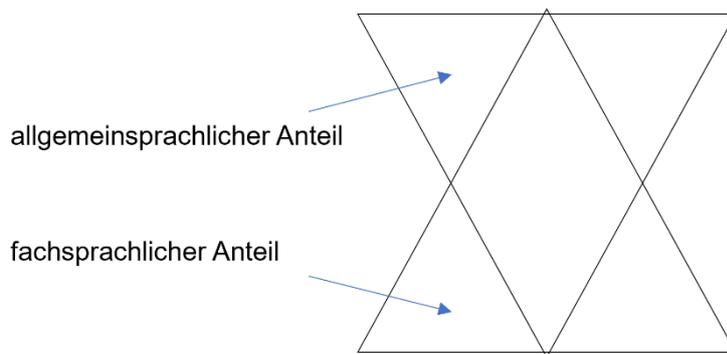


Das Modell der gegenläufigen Pyramiden nach Funk betrifft die Struktur von Lehrplänen für DaF im Zusammenhang mit dem durchgängigen beruflichen Fremdsprachenunterricht, insbesondere für Anfänger. Das Modell der gegenläufigen Pyramiden visualisiert zwei sich gegenläufig bewegende Pyramiden. Die obere, umgedrehte Pyramide repräsentiert den abnehmenden Anteil allgemeinsprachlicher Kursinhalte, während die untere, aufrechte Pyramide den zunehmenden Anteil berufsbezogener Elemente darstellt (Funk, 2001). Die gesamte Pyramide repräsentiert die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, während die andere die berufssprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen

darstellt. Die Idee hinter diesem Modell ist es, die Integration von allgemeinsprachlichen und berufssprachlichen Elementen im DaF-Unterricht darzustellen.

Abb 2

Das Modell der gegenläufigen Pyramiden (Funk, 2001)



Die beiden Pyramiden bewegen sich in entgegengesetzte Richtungen, um zu verdeutlichen, dass eine stärkere Betonung allgemeinsprachlicher Fähigkeiten oft in den Anfangsstadien des DaF-Unterrichts stattfindet. Mit zunehmender Kompetenz und Fortschritt im DaF-Unterricht erfolgt eine Verschiebung hin zu berufssprachlichen Fähigkeiten. Das Modell soll Lehrplanerstellern und Lehrern helfen, den Übergang von allgemeinsprachlichen zu berufssprachlichen Fähigkeiten in DaF-Curricula besser zu gestalten. Es unterstreicht die Bedeutung, Schülerinnen und Schülern zunächst eine solide Grundlage in der deutschen Sprache zu vermitteln, bevor sie sich auf die speziellen Anforderungen des beruflichen Umfelds konzentrieren. Insgesamt soll das Modell der gegenläufigen Pyramiden sicherstellen, dass DaF-Curricula sowohl die Entwicklung der allgemeinsprachlichen als auch der berufssprachlichen Kompetenzen angemessen berücksichtigen und somit die Bedürfnisse der Lernenden im beruflichen Kontext besser erfüllen.

In der Forschung zur berufsbezogenen Fremdsprachenausbildung hat die Betrachtung der Trias Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache sowie des berufsspezifischen DaF-Unterrichts seit den 1990er Jahren an Bedeutung gewonnen. Besonders die Berufssprache hat sich in diesem Kontext als das neueste, aber immer noch nicht klar

abgegrenzte Register etabliert. Zuvor lag der Fokus in berufsbezogenen Forschungskontexten hauptsächlich auf den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen der Allgemeinsprache und der Fachsprache. In den letzten Jahren wurde auch das Register der Bildungssprache in die Diskussion einbezogen, da es als relevant für das berufsbezogene Lernen angesehen wird (Priskoszovits, 2017).

In der Literatur gibt es verschiedene Ansätze zur Abgrenzung zwischen berufsbezogenem, fachsprachlichem und allgemeinsprachlichem Fremdsprachenunterricht. Diese Unterscheidung spiegelt die Herausforderungen bei der Differenzierung des Fremdsprachenunterrichts wider, insbesondere in den Diskussionen unter Linguisten zur Abgrenzung von Allgemein-, Fach- und Berufssprache (Kuhn, 2007). Um ein besseres Verständnis für diese Differenzierung und Abgrenzungsversuche zu erhalten, werden im Folgenden die Bedeutungen von Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache im Kontext des berufsspezifischen Fremdsprachenunterrichts näher erläutert.

Fachsprachen

In den meisten Standardwerken zur Fachsprachenlinguistik; "Kommunikationsmittel Fachsprache (Hoffmann, 1976, 1984), "Didaktik der Fachsprachen, Fachsprachen" (Fluck, 1992, 1996), "Fachsprachen" (Roelcke, 1999, 2014, 2019) gibt es mehrere Definitionen von Fachsprache, eine der bekanntesten ist die Definition von Lothar Hoffmann:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten (Hoffmann, 1976, 1984, 1985, zit. nach Baumann und Kalverkämper 1996)

Hoffmann (1976) definiert Fachsprache als die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem spezifischen und begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den Personen, die in diesem Bereich tätig sind, sicherzustellen. Dabei wird betont, dass Fachsprache eine Subsprache bzw. Teilsprache der Allgemeinsprache ist, die sich durch ihre spezielle Terminologie auszeichnet und die

Kommunikation innerhalb verschiedener Bereiche in einem Fach ermöglicht (vgl. *Baumann und Kalverkämper*, 1996).

In seinem Buch "Kommunikationsmittel Fachsprache" behandelt Hoffmann (1976) das Thema der Fachsprache, ohne es ausdrücklich als Fachkommunikation zu bezeichnen. Er erwähnt verschiedene Anwendungsbereiche von Fachsprachen, darunter berufliche Umfelder und Wissenschaften. Hoffmann beschreibt eine "vertikale Schichtung der Fachsprachen" und entwickelt seinen Analyseansatz ausgehend von sprachlichen Merkmalen wie der Abstraktionsebene und den verwendeten sprachlichen Mitteln. In seiner Untersuchung identifiziert er fünf Sprachschichten und berücksichtigt Wissenschaftler, Fachleute und Laien in fachlicher Kommunikation (vgl. Schubert, 2007).

(Buhlmann & Fearn, 2000) beschreiben die Fachsprache als ein Kommunikationsmittel, das aus der Sozialisation innerhalb einer bestimmten Disziplin resultiert und nicht von anderen Aspekten dieser Sozialisation getrennt werden kann. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie bestimmte Denkstrukturen widerspiegelt, die durch die Methoden des Fachgebiets geprägt sind, und spezifische Kommunikationsstrukturen aufweist, die durch das Erkenntnis- oder Forschungsinteresse bestimmt werden.

Laut Fluck (1996) zeichnet sich die Fachsprache durch eine charakteristische Auswahl, Verwendung und Häufigkeit sprachlicher Mittel aus, insbesondere auf den Ebenen der Morphologie, Lexik, Syntax und des Textes.

Möhn und Pelka (1984, S.26) betrachten die Fachsprache als eine Variante der Gesamtsprache, die sich durch einen spezifischen Fachwortschatz und die Verwendung von fachspezifischen grammatischen, morphologischen und lexikalischen Merkmalen auszeichnet. Darüber hinaus werden sie durch die charakteristische Auswahl, Verwendung und Häufigkeit sprachlicher Mittel, insbesondere auf den Ebenen der Morphologie, Lexik, Syntax und Textstruktur, geprägt. Diese Definitionen verdeutlichen, dass die Fachsprache eine besondere Sprachvariante ist, die in spezifischen Fachgebieten verwendet wird und sich durch

ihre charakteristische Terminologie und sprachliche Struktur auszeichnet. Dies bedeutet, dass Fachsprache, spezifische sprachliche Merkmale und Eigenschaften aufweist, die sie von der Allgemeinsprache unterscheiden und die sie für die Kommunikation in einem bestimmten Fachgebiet oder Bereich geeignet machen. Die Definition betont, dass die sprachlichen Merkmale auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems existieren und dazu beitragen, die Fachsprache von anderen Formen der Sprache zu unterscheiden.

Der Duden definierte Fachsprache hauptsächlich als eine spezielle Sprachform, die durch einen einzigartigen Wortschatz und spezielle Verwendungsweisen in einem bestimmten Fachgebiet gekennzeichnet ist:

„die Sprache (Sprache mit einem speziellen Wortschatz und speziellen Verwendungsweisen), die für ein bestimmtes Fachgebiet gilt und [auf Grund terminologischer Festlegungen] eine genaue Verständigung und exakte Bezeichnungen innerhalb dieses Fachgebiets ermöglicht“ (vgl. Duden 1976, zit. nach Möhn und Pelka 1984, S. 27).

Ataş (2016) betont, dass sich in der Definition und Auffassung von Fachsprache ein Wandel vollzogen hat und die Entwicklungsrichtungen in der Fachsprachenforschung beleuchtet werden können. Diese Richtungen haben einen Einfluss auf die aktuelle Fachsprachenforschung. Ursprünglich konzentrierte sich die Fachsprachenforschung hauptsächlich auf die Untersuchung von Fachsprachen, insbesondere auf die Terminologie und die Benennung von Fachbegriffen. Bis in die 70'er-Jahre wurde die Terminologie als das herausragende Merkmal von Fachsprachen betrachtet. Danach hat sich das Forschungsinteresse der Fachsprachenforschung auf sämtliche sprachliche Mittel in der fachlichen Kommunikation ausgedehnt. Hoffmans Definition von Fachsprache betont, dass die Fachsprachenforschung nicht länger den Schwerpunkt auf Fachausdrücke legt, sondern Fachsprache als die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich definiert. Roelcke (1999) hebt hervor, dass Hoffmanns Definition von Fachsprache durch den Fokus auf einen 'Kommunikationsbereich' bereits auf eine kommunikationstheoretische und pragmalinguistische Grundlage hinweist. Diese Betonung

des Kommunikationskontextes zeigt, dass Entwicklungen im Bereich der pragmatischen Linguistik das Verständnis von Fachsprache wesentlich beeinflusst haben, wobei der Kommunikationsbereich zu einem zentralen Forschungsinteresse geworden ist. Dieser Perspektivenwechsel betont, wie von Roelcke hervorgehoben wurde, die Bedeutung des Kommunikationskontextes und spiegelt die Einflüsse der pragmatischen Wende im Bereich der Fachsprachenforschung wider (Ataş, 2016, S.20-21).

Die Fachsprachenlinguistik definiert Fachsprache als eine spezielle Form der deutschen Sprache, deren Hauptzweck darin besteht, objektive Erkenntnisse präzise darzustellen und fachliches Wissen fehlerfrei zu vermitteln (Roelcke, 1999). Diese Definition nach Roelcke betont die funktionale Rolle von Fachsprache in der Kommunikation von Fachwissen und unterstreicht die Notwendigkeit, in Fachsprachen möglichst wertfrei und genau zu kommunizieren. Laut Roelcke (2010) kann die Beschreibung von Fachsprachen auf verschiedene theoretische und methodische Weisen erfolgen. Dies wird in der deutschen Fachsprachenforschung durch verschiedene Forschungsansätze deutlich, die im Laufe der Zeit entwickelt wurden.

Roelcke (2010, S.25) identifiziert fünf grundlegende funktionale Eigenschaften von Fachsprachen: Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie, Anonymität und Identitätsstiftung. Er analysiert die grundlegenden Merkmale deutscher Fachsprachen aus systematischer als auch aus pragmatischer und kognitiver Perspektive.

Lexikalische Ebene

Verwendung verschiedener Definitionstypen, wie aristotelische, explikative, exemplarische, synonymische oder operationale Definitionen. Betonung von Exaktheit und Eindeutigkeit gegenüber Vagheit und Mehrdeutigkeit. Verwendung von Metaphern in spezifischen Modellen. Aufnahme von Fremdwörtern, insbesondere aus dem Lateinischen, Griechischen und Englischen.

Grammatische Ebene

Umfassende Nutzung von Wortbildungsmöglichkeiten, einschließlich Komposition, Derivation und Kürzung. Häufige Verwendung bestimmter Formenparadigmen wie Passiv, Plural und Genitiv. Auswahl von syntaktischen Konstruktionen wie komplexe Attribute, Relativ- und Konjunktionalsätze, Nominalisierungen und Funktionsverbgefüge.

Textebene

Charakteristische Eigenschaften von Textsorten, darunter Kohärenz, Kohäsion, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität. Konventionalisierung und Normierung spezifischer Textstrukturen. Häufiges Vorkommen von inneren Verknüpfungen wie Konnexion, Thema/Rhema-Gliederung, Frage/Antwort-Konstruktionen und Rekurrenz.

Semiotische Ebene

Entwicklung von künstlichen Ausdrücken und Formeln zur Beschreibung von Gegenständen und deren Eigenschaften und Beziehungen. Einsatz von Illustrationen in Form von Bildern oder Graphiken. Strikte Regelung von typografischen Konventionen.

Pragmatische Ebene

Beachtung der Verantwortung des Autors (Writer-Responsibility) und des Lesers (Reader-Responsibility) im Textverständnis. Thematische Textorganisation durch Kerngedanken (topic sentences) und inhaltliche Überleitungen (bridge sentences). Berücksichtigung der Beziehungsarbeit innerhalb fachlicher Hierarchien, insbesondere in Rezensionen.

Die besonderen Anforderungen und Merkmale von Fachsprachen erschweren die Kommunikation sowohl für Muttersprachler als auch für Nicht-Muttersprachler. Die Erforschung und Lehre von Fachsprachen, unterstützt durch eine problemorientierte Fachsprachenlinguistik, ist daher von großer Bedeutung. Einige gut erforschte fachsprachliche

Bereiche im Deutschen sind Forschung (insbesondere wissenschaftliches Schreiben), Pflegeberufe und Medizin, Wirtschaft und Jura sowie einige technische Disziplinen (Roelcke, 2019).

Roelcke (2014, S.154) betont, dass es notwendig ist, eine Einteilung der Fachsprachen vorzunehmen, um Ergebnisse aus der allgemeinen und einzelfallbezogenen Fachsprachenforschung besser einordnen zu können. Diese Einteilung kann entweder in Form einer Klassifikation erfolgen, bei der bekannte Fachsprachen und Fachtexte anhand bestimmter, als signifikant erachteter Kriterien gruppiert werden, oder in Form einer Typologie, bei der Kriterien aus einem übergeordneten Modell abgeleitet werden, um die Einteilung von Fachsprachen und Fachtexten zu lenken. Aufgrund der umfangreichen Forschungsarbeiten und der Vielfalt des fachsprachlichen Materials scheint eine theoretisch fundierte Typologie gegenüber einer empirisch ermittelten Klassifikation von Vorteil zu sein.

Während die horizontale Gliederung einzelne Fächer aufgrund ihrer historischen Entstehung und Entwicklung klassifiziert, ermöglicht die vertikale Gliederung von Fachsprachen die Einteilung in Textsorten mithilfe abstrakter Modelle, die eine Typologie erlauben (Roelcke, 2014, S. 155).

Gliederung von Fachsprachen

Die Gliederung von Fachsprachen erfolgt anhand verschiedener Kriterien, wobei zwei Ansätze, nämlich die Typologie und die Klassifikation, verwendet werden. Bei der Typologie werden Kriterien festgelegt und dann den Elementen des Fachgebiets zugeordnet, während bei der Klassifikation Elemente des Fachgebiets anhand charakteristischer Merkmale und Kriterien eingeteilt werden. Diese beiden Ansätze wurden in der Geschichte der Fachsprachenforschung oft kombiniert. In der Fachsprachenforschung gibt es zwei wesentliche Gliederungskriterien: die horizontale Gliederung, die sich auf verschiedene Fächer und Fachbereiche konzentriert, und die vertikale Gliederung, die verschiedene Abstraktionsebenen der fachsprachlichen Kommunikation berücksichtigt. In den 80er Jahren

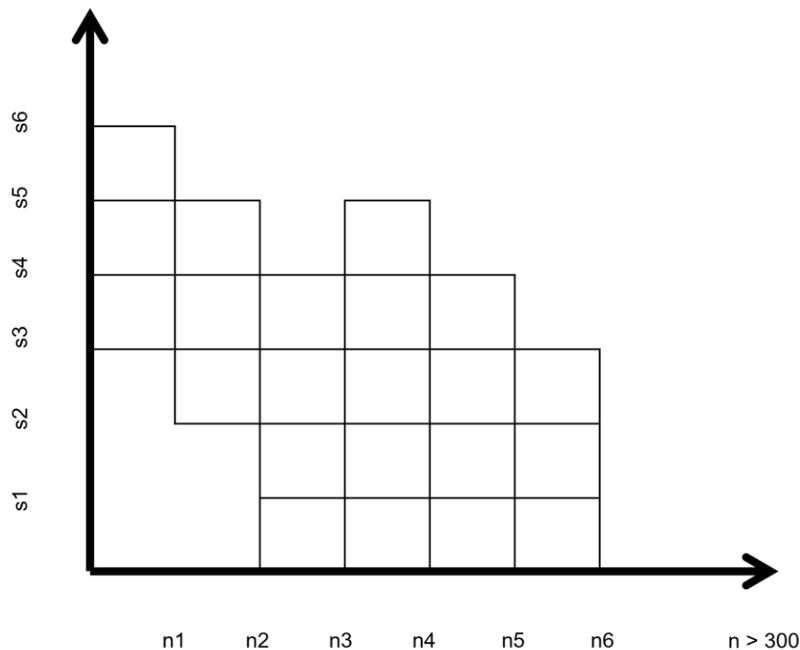
wurde zudem die Unterscheidung verschiedener Fachtextsorten eingeführt, die die Fachsprachen weiter unterteilen und verschiedene kommunikative Bedingungen berücksichtigen. Fachsprachliche Textsorten sind in verschiedenen fachsprachlichen Varianten zu finden, die sowohl zwischen verschiedenen Fachbereichen als auch auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen variieren. Angesichts ihres signifikanten Beitrags zur Strukturierung von Fachsprachen erscheint eine klare Unterscheidung zwischen fachsprachlichen Varianten und fachsprachlichen Textsorten sinnvoll (vgl. Roelcke, 2010 S.32-33).

Hoffmann hat die Fachsprachen in eine horizontale und vertikale Schichtung unterteilt. Die horizontale Schichtung beschäftigt sich mit den verschiedenen Kommunikationsbereichen und ihren jeweiligen Fachsprachen, indem sie die sprachlichen Mittel dieser verschiedenen Fachsprachen miteinander vergleicht. Die vertikale Schichtung hingegen beschreibt die Entwicklung in der fachlichen Kommunikation, bei der die Sprache von konkreten zu abstrakten Begriffen fortschreitet und dadurch eine steigende Präzisierung erfährt. (vgl. Hoffmann, 1976 S.184-185).

Buhlmann & Fearn (2000, S.11-14) weisen darauf hin, dass Hoffmanns Einteilung Schwierigkeiten aufweist, da er formalen Kriterien folgt, ohne dass sich diese ausschließlich auf Texte bestimmter Kommunikationspartner anwenden lassen. Aus diesem Grund haben sie eine Definition für die vertikale Schichtung einer Fachsprache entwickelt, die auf dem Grad der inhaltlichen Spezialisierung basiert. Hierfür haben sie ein Diagramm erstellt, das die Schichtung und Gliederung von Fachsprachen veranschaulicht. Dabei wird die Anzahl der Fachsprachen auf der horizontalen Achse und der Grad der Spezialisierung von Fachsprachen auf der vertikalen Achse dargestellt.

Abb 3

Diagramm der Schichtung und Gliederung von Fachsprachen (Buhlmann & Fearn, 2000, S.14)



In diesem Diagramm werden die Fachsprachen in horizontaler Schichtung durch den Buchstaben 'n' repräsentiert. Die Zahl 300 repräsentiert die Anzahl der Fachsprachen zum Zeitpunkt der Schätzung, und es wird erwartet, dass diese Zahl aufgrund des Entstehens neuer Disziplinen in der Zukunft weiter steigen wird. Der Buchstabe 's' gibt den Spezialisierungsgrad einer Fachsprache an (vgl. Buhlmann und Fearn, 2000, S.14).

Laut Buhlmann und Fearn (2000) die Einteilung einer Fachsprache ist aus mehreren Gründen wichtig:

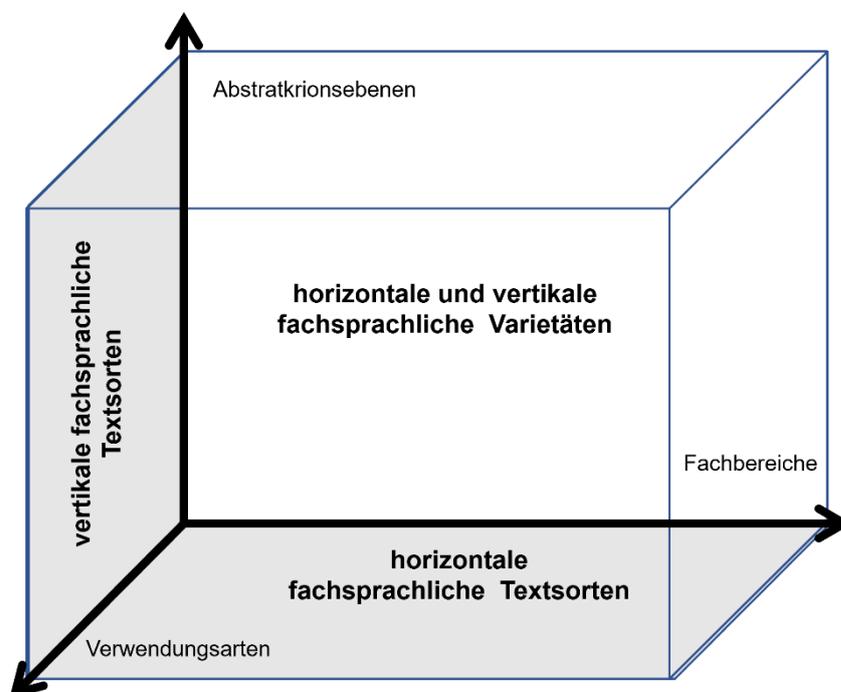
- Der Spezialisierungsgrad beeinflusst den Anteil an Fachterminologie in Texten. Wenig spezialisierte Texte enthalten weniger Fachterminologie im Vergleich zu stark spezialisierten Texten. Insbesondere im Bereich der Technik steigt mit zunehmender Spezialisierung der Anteil an standardisierter Terminologie, die beispielsweise in den DIN-Normen festgelegt ist.

- Der Spezialisierungsgrad beeinflusst die Verwendung bestimmter Textsorten und -typen in Fachsprachen, was wiederum Auswirkungen auf die morphologischen und syntaktischen Merkmale der Fachsprache haben kann.
- Der Spezialisierungsgrad beeinflusst, welche Arten von Texten in einem Fachgebiet auftreten und damit auch, welche spezifischen Textstrukturen verwendet werden. Diese Textstrukturen bestehen aus vordefinierten Segmenten, die bestimmte Inhalte repräsentieren.

Roelcke (2010) gliedert Fachsprachen in drei Dimensionen (Abb 4), nämlich Fachbereiche, Abstraktionsebenen und Verwendungsarten, unter Berücksichtigung verschiedenartiger Beschreibungsschwerpunkte.

Abb 4

Gliederung von Fachsprachen (Roelcke, 2010)



Roelcke (2014, S.155) betrachtet die Fächer als spezialisierte Bereiche, in denen verschiedene Formen der Kommunikation und Handlung stattfinden.

Drei Dimensionen der Fachsprachen:

- Horizontale Gliederung nach verschiedenen Fächern und Fachbereichen wie Germanistik, Jura oder Naturwissenschaft und Technik.
- Vertikale Gliederung nach unterschiedlichen Abstraktionsebenen und Kommunikationsbereichen, darunter Theoriesprache, fachliche Umgangssprache und Kommunikation zwischen Händlern und Verbrauchern.
- Gliederung nach verschiedenen sprachlichen Verwendungsarten in wissenschaftlichen Zeitschriften, Gebrauchsanweisungen oder Buchbesprechungen (Fachtextsorten).

Horizontale Gliederungen

Laut Hoffmann (1986, S.463) kann die Abgrenzung der Fachsprachen gegeneinander und gegenüber anderen Subsprachen im Rahmen einer horizontalen Gliederung auf der Grundlage der Kommunikationsbereiche erfolgen. Diese horizontale Gliederung erfolgt aufgrund von Fächergliederungen und Fachbereichseinteilungen, die sprachliche Merkmale nicht berücksichtigen und unabhängig von ihnen entstanden sind.

Diese Einteilung umfasst die Fachsprachen der Wissenschaft, der Technik und der Institutionen als die drei anerkannten fachlichen und sprachlichen Bereiche (vgl. Steger, 1988; Roelcke, 2010), die später nach einer umfassenden Einteilung von Kalverkämper (1988) um zwei weitere Bereiche ergänzt wurden:

- **Wissenschaft:** Dies umfasst die Sprache und Kommunikation im Kontext von empirischen Experimenten und theoretischer Reflexion.
- **Technik:** Hierbei handelt es sich um die Sprache und Kommunikation im Rahmen des zielgerichteten Einsatzes von Gerätschaften.
- **Institutionen:** In diesem Bereich geht es um die Sprache und Kommunikation innerhalb öffentlicher oder privater Organisationen.

Die von Kalverkämper (1988) ergänzten Bereiche:

- **Wirtschaft:** Sprache und Kommunikation in den wirtschaftlichen Tätigkeitsfeldern des Handels und des Verkehrs.
- **Konsum:** Sprache und Kommunikation zwischen Anbietern und Verbrauchern von Produkten sowie zwischen den Verbrauchern selbst.

Hoffmann (1985, S. 58-62) führte eine horizontale Unterscheidung von Fachsprachen durch und ordnete sie entsprechend ihrer Verwandtschaft, um ihre Beziehungen innerhalb verschiedener Fachgebiete zu analysieren und zu klassifizieren. Dies sollte dazu beitragen, Fachsprachen besser zu verstehen und in ihren jeweiligen Fachkontexten einzuordnen. Laut Hoffmann (1998, S.191) handelt es sich bei der horizontalen Gliederung um eine offene Reihe.

Abb 5

Horizontale Fachsprachengliederung nach Lothar Hoffmann (vgl. Roelcke, 2010 S.37)

Künstlerische Prosa	Literaturwissenschaft	Paedagogik	Philosophie	...	Ökonomier der Land- und Nahrungsgüterwirtschaft	...	
Landwirtschaftswissenschaft	Tierproduktion und Veterinarmedizin	...	Bauwesen	...	Maschinenbau	...	
..Elektrotechnik	...	Medizin	...	Chemie	Physik	Mathematik	...

In dem Ansatz von Hoffmann werden Fachsprachen in eine lineare Abfolge gestellt, basierend auf ihren sprachlichen Gemeinsamkeiten, insbesondere in den Bereichen Lexik, Syntax und Stil. In diesem Ansatz besteht die Herausforderung darin, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fachsprachen zu erforschen, da trotz ihrer Vielfalt eine klare fachsprachliche Kategorisierung fehlt und eine Homogenisierung der Fachsprachen vermieden werden sollte (vgl. Roelcke, 2010 S.38). Über die Anzahl der Fachsprachen gibt es keine klare Auskunft (vgl. Fluck 1996, S.16). Es herrscht laut Kalverkämper (1988, S.311) Uneinigkeit über die Gesamtzahl der Fächer wie auch über die anzunehmenden Fachsprachen. Bei der

horizontalen Gliederung von Fachsprachen ergeben sich Probleme aufgrund der großen Anzahl von Wissens- und Fachgebieten sowie der Überlappungen zwischen diesen Gebieten und der Allgemeinsprache. Dies führt zu Abgrenzungsproblemen und hierarchischen Gliederungen in Fachsprachen (vgl. Arntz et al., 2002, S.17).

Vertikale Gliederungen

Die meisten Fachsprachen unterliegen zudem einer vertikalen Schichtung. Kriterien für die Bestimmung dieser Schichten sind die Abstraktionsstufe, die äußere Sprachform, das Milieu, die Kommunikationspartner und andere Faktoren. Diese Kriterien ergeben unterschiedliche Schichtungen für die einzelnen Fachsprachen, die auch durch spezifische Fachtextsorten nachweisbar sind (vgl. Hoffmann, 1986, S.464)

Die vertikale Gliederung unterteilt die Sprache und Kommunikation innerhalb einzelner Fachgebiete in verschiedene Abstraktionsniveaus oder kommunikative Ebenen. Auf der obersten Ebene finden wir die "Wissenschaftssprache" oder "Theoriesprache", auf der mittleren Ebene die "fachliche Umgangssprache" und auf der untersten Ebene die "Werkstattsprache" oder "Verteilersprache" (vgl. Ischreyt, 1965, zit. nach Roelcke, 2014). Die beschriebene Klassifikation von Fachsprachen berücksichtigt hauptsächlich den Bereich der Naturwissenschaften und Technik, vernachlässigt jedoch die Geisteswissenschaften und andere Fachbereiche. Dies führt zu einer unvollständigen und groben Einteilung der Fachsprachen, da unterschiedliche Fachgebiete unterschiedliche sprachliche und kommunikative Merkmale aufweisen können (vgl. Roelcke, 2014)

Hoffmann (1985, zit. nach Roelcke, 2014) bietet eine detaillierte vertikale Gliederung der Fachsprachen, die sich auf den Sprachgebrauch in Naturwissenschaft und Technik konzentriert.

Die vertikale Gliederung von Hoffmann bezieht sich auf den Sprachgebrauch in Naturwissenschaft und Technik und unterscheidet fünf Ebenen fachlicher Spezialisierung.

Dabei legt sie den Fokus auf die Analyse sowohl semiotischer und sprachlicher Merkmale als auch kommunikativer Merkmale auf jeder dieser Ebenen.

Tabelle 1

Fachsprachliche Abstraktionsstufen nach Hoffmann (1985, zit. nach Roelcke, 2014)

Abstraktionsstufen	Semiotische Merkmale	Kommunikative Merkmale
„Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaften“	Künstliche Symbole für Elemente und Relationen	Wissenschaftler unter sich
Sprache der experimentellen Wissenschaften	Künstliche Symbole für Elemente, natürliche Sprache für Relationen (Syntax)	Künstliche Symbole für Elemente, natürliche Sprache für Relationen (Syntax)
„Sprache der angewandten Wissenschaften und der Technik“	Natürliche Sprache mit einem sehr hohen Anteil an Terminologie und einer streng determinierten Syntax	Wissenschaftler bzw. Techniker und Leiter der materiellen Produktion
„Sprache der materiellen Produktion“	Natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Terminologie und einer relativ ungebundenen Syntax	Leiter der materiellen Produktion und Meister bzw. Facharbeiter
„Sprache der Konsumtion“	Natürliche Sprache mit einigen Termini und ungebundener Syntax	Vertreter der materiellen Produktion, Vertreter des Handels und Konsumenten

Die bestehenden Ansätze zur vertikalen Gliederung von Fachsprachen sind oft unzureichend, da sie die Vielfalt der kommunikativen Ebenen und Bereiche in verschiedenen Fächern nicht angemessen berücksichtigen können. Stattdessen wird eine Typologie vorgeschlagen, die sich auf die Unterscheidung zwischen Experten und Laien konzentriert und die Kommunikation innerhalb eines Fachgebiets oder über dessen Grenzen hinweg typisiert,

anstatt einzelne Ebenen oder Bereiche zu differenzieren. Dieser Ansatz bietet eine differenziertere Sichtweise auf die Vielfalt der Fachsprachen (vgl. Roelcke, 2014 S.162).

Berufssprache

Die gesellschaftlichen Megatrends wie Globalisierung, Digitalisierung, Mobilität und Migration führen dazu, dass nicht nur der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen am Arbeitsplatz steigt, sondern auch der Bedarf an einem Fremdsprachenunterricht, der Lernende auf die vielfältigen und stets komplexen kommunikativen Anforderungen in der Arbeitswelt vorbereitet. Trotzdem konzentriert sich die Forschungsdiskussion oft auf die Probleme der Abgrenzung von Registern, von Allgemein-, Fach- und Berufssprachen und versucht, das Themenfeld mithilfe linguistischer Kategorien zu beschreiben. Letztendlich ist jedoch das kommunikative Handeln in und mit der Fremdsprache am Arbeitsplatz entscheidend, da es maßgeblich zum Arbeitserfolg beiträgt (Kuhn, 2019).

Ohm (2010) hat die Bedeutung von Sprachkursen in berufsbegleitenden oder berufsqualifizierenden Kontexten hervorgehoben, in denen die Vermittlung von fach- oder berufsspezifischen Sprachkenntnissen von großer Relevanz ist. In diesen Situationen ist es wichtig, die Lernenden auf die spezifischen Anforderungen ihres Berufs vorzubereiten. Im Gegensatz dazu, im berufsvorbereitenden Unterricht, bei dem es darum geht, Lernende auf zukünftige berufliche Herausforderungen vorzubereiten, sollten eher fachübergreifende fachsprachliche Strukturen sowie Techniken und Strategien für das eigenständige Lernen vermittelt werden. Ohm betont somit, dass die Zielorientierung und der Kontext der Sprachkurse entscheidend für die Vermittlung von berufsspezifischen Sprachkenntnissen und Fertigkeiten sind.

Im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, insbesondere im DaF-Unterricht, wird oft der Begriff "Wirtschaftsdeutsch" verwendet, der häufig synonym mit Fachsprache in Verbindung gebracht wird. Dieser Begriff soll sich jedoch explizit von fachsprachlichem

Unterricht abgrenzen und zielt darauf ab, die sprachlichen Anforderungen im Bereich der Wirtschaft und Berufswelt zu vermitteln (vgl. Funk 2001, S. 962):

„Die Sprache für den Beruf nimmt zwischen der Allgemein- und Fachsprache insofern eine Mittelstellung ein, als die für sie konstitutiven Sprachhandlungen der persönlichen und sachlichen Integration weitgehend mit Mitteln der Allgemeinsprache bestritten werden, während die konstitutiven Sprachhandlungen der Einweisung und Unterweisung im Sinne einer Könnensaneignung – und in begrenztem Umfang auch einer Wissensaneignung – mit den Redemitteln der Fachsprache geleistet werden“ (Becker et al, 1997, S. 9).

Berufssprache fungiert als Mittelweg zwischen Allgemein- und Fachsprache und verwendet weitgehend allgemeinsprachliche Mittel für persönliche und sachliche Integration, während Fachsprache spezifischere Ausdrücke für die Einweisung und Unterweisung verwendet. Braunert betont, dass die Gemeinsamkeiten zwischen Berufssprache und Allgemeinsprache größer sind als die zwischen Berufssprache und Fachsprache (vgl. Braunert 1999, S. 101).

In Braunerts (1999) Modell zur Untersuchung von Sprachen nach Kommunikanten, Orten, Inhalten, Mitteln und Absichten in Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache wird festgestellt, dass Fachsprache im Vergleich zur Berufssprache stärker von Allgemeinsprache abgegrenzt ist. In Braunerts Modell wird betont, dass die Gemeinsamkeiten zwischen Berufssprache und Allgemeinsprache größer sind als zwischen Berufssprache und Fachsprache. Dennoch wird kritisiert, dass der Begriff "Berufssprache" unscharf ist und ohne klare Subjekte oder Adressaten nicht präzise definiert werden kann. Das Konzept von Schnittmengen zwischen diesen Sprachformen wird als unzureichend betrachtet, da die Sprachverwendung in der Arbeitswelt oft vielfältiger ist und viele sprachliche Handlungen nicht berufsspezifisch sind, sondern für alle Lernenden ähnliche Anforderungen darstellen (vgl. Kuhn, 2007, S.111).

Im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht kann Fachsprache eine Rolle spielen, insbesondere wenn sie häufig verwendet wird und auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet ist. Die Pragmatik, insbesondere die Zweckrationalität, ist wichtig für diesen

Unterricht. Dabei sollten die individuellen Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden im Fokus stehen, und es werden verschiedene Zielgruppen betrachtet, um differenzierte Unterrichtsformen zu entwickeln. Daher sollte der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht den Fokus auf den Wortschatz legen, der in verschiedenen Berufsfeldern und Verwendungskontexten weit verbreitet ist, wie beispielsweise die Beschreibung von Stoffen, Produkten oder Arbeitsabläufen (vgl. Kuhn, 2007 S.131).

Kommunikative Kompetenzen in der Berufssprache

Canale und Swain (1980, S.20) definieren kommunikative Kompetenz als eine integrative Theorie, die Wissen über grammatische Prinzipien, Sprachgebrauch in sozialen Kontexten und Diskursanalyse miteinander verknüpft.

Laut Kuhn (vgl. 2007, S.28) sind kommunikative und interkulturelle Kompetenzen sowie fremdsprachliche kommunikative Kompetenzen entscheidend, um erfolgreich in verschiedenen organisatorischen und kommunikativen Umgebungen zu agieren, insbesondere in sich verändernden Bedingungen.

Nach Canale und Swain (1980) umfasst die kommunikative Kompetenz vier Aspekte, die notwendig sind, um effektiv und angemessen in einer fremden Sprache zu kommunizieren. Diese Aspekte sind:

- **Grammatikalische Kompetenz:** Dies bezieht sich auf das Wissen über die grammatischen Regeln einer Sprache, einschließlich Syntax, Morphologie und Semantik. Es umfasst die Fähigkeit, korrekte Sätze und Strukturen in der Zielsprache zu bilden.
- **Soziolinguistische Kompetenz:** Diese Komponente bezieht sich auf das Verständnis der sozialen und kulturellen Aspekte der Sprache. Sie umfasst die Fähigkeit, angemessene Ausdrucksweisen und sprachliche Register je nach Kontext und Gesprächspartner auszuwählen.

- **Diskurskompetenz:** Die Diskurskompetenz betrifft die Fähigkeit, zusammenhängende Gespräche oder Texte zu produzieren und zu verstehen. Dies schließt die Kenntnis von Gesprächsstrukturen, Kohärenz und Kohäsion ein.
- **Strategische Kompetenz:** Strategische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Kommunikationssituationen effektive Kommunikationsstrategien anzuwenden. Dies umfasst Techniken wie Umformulierung, Umschiffen von Wortfindungsschwierigkeiten und die Fähigkeit, auf unverstandene Botschaften angemessen zu reagieren.

Diese Aspekte der kommunikativen Kompetenz arbeiten zusammen, um sicherzustellen, dass eine Person in der Lage ist, in einer Fremdsprache erfolgreich zu kommunizieren. Dieses Verständnis und die Beherrschung dieser Komponenten sind von großer Bedeutung für die Sprachbeherrschung.

Berufsbezogenes Deutsch

In der deutschen Forschung hat es wiederholt Versuche gegeben, die Sprache in Allgemeinsprache, Fachsprache und Berufssprache zu unterteilen (vgl. Funk, 1992). Dennoch herrscht in der Forschungsliteratur keine Einigkeit über eine einheitliche Definition oder einen festen Begriff für den Bereich der berufsbezogenen Kommunikation auf Deutsch.

Die Forschung zur Förderung von arbeitsplatzbezogener (Zweit-)Sprache hat in Deutschland erst in jüngerer Zeit an Intensität gewonnen, wie von Grünhage-Monetti (2010) beschrieben. In verschiedenen Projekten wurden Materialien und Konzepte für den arbeitsplatzbezogenen Deutschunterricht entwickelt. Es wurden auch Grundlagenmaterialien für die Prüfung berufsbezogener sprachlicher Kompetenzen erstellt und eine Befragung von Bildungsträgern und Betrieben zum Thema "Deutsch am Arbeitsplatz" durchgeführt. Die Erkenntnisse und Entwicklungen aus diesen Projekten fließen heute verstärkt in die Arbeit des Facharbeitskreises "Berufsbezogenes Deutsch / Kompetenzzentrum NOBI" im Netzwerk "Integration durch Qualifizierung" ein, um die berufliche Integration von Migrantinnen und Migranten zu fördern.

Grünhage-Monetti (2010) stellt fest, dass in den letzten Jahren eine Vielzahl von Bezeichnungen wie "berufsbezogenes Deutsch", "berufsorientiertes Deutsch" oder "Berufs- und Fachsprache Deutsch" für verschiedene Sprachfördermaßnahmen für Personen mit Migrationshintergrund verwendet wurden. Diese Maßnahmen zeichnen sich oft durch ihr spezielles Ziel aus, nämlich die Verknüpfung von berufsbezogener Sprachförderung mit einer gezielten theoretischen und/oder praktischen Qualifizierung für bestimmte Berufsfelder. Einige dieser Angebote sind darauf ausgerichtet, gezielt auf den konkreten Bedarf an Fachkräften in einem bestimmten Segment des Arbeitsmarktes zu reagieren, beispielsweise im Bereich der Pflegeberufe.

Der wachsende Bedarf an "Deutsch am Arbeitsplatz" in Deutschland unterstreicht die steigende Bedeutung der berufsbezogenen Sprachförderung, auch im schulischen Kontext. Diese Entwicklung führte dazu, dass die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA, 2009) einen Anhang mit dem Titel "Berufsorientiertes Deutsch" zum "Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache" erstellt hat. Ziel dieses Anhangs ist es, Schulen bei der Planung und Erstellung schulinterner Arbeitspläne für den berufsorientierten Deutschunterricht zu unterstützen, um die Integration solcher Kurse in den schulischen Lehrplan zu erleichtern. Dies unterstreicht die zunehmende Bedeutung der Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf die Anforderungen der Arbeitswelt im Deutschunterricht an Auslandsschulen (ZfA, 2009, 2017).

Vor dem Hintergrund der steigenden Nachfrage nach "berufsbezogenem Deutsch" haben viele Anbieter spezielle Kurse entwickelt, die die allgemeinsprachliche und berufsbezogene kommunikative Kompetenz voneinander trennen. Diese Kurse wurden oft als Ergänzung zu allgemeinen Sprachkursen konzipiert und waren häufig auf bestimmte Zielgruppen und Branchen zugeschnitten. Man ging davon aus, dass berufsbezogene kommunikative Kompetenzen zusätzlich zur allgemeinen Sprachkompetenz erworben werden könnten. Dieser Ansatz wird jedoch zunehmend in Frage gestellt, da er den veränderten Anforderungen an die Sprachverwendung in der Arbeitswelt nicht gerecht wird. Stattdessen wird die Notwendigkeit eines integrierten Ansatzes im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-

Unterricht betont. Dennoch haben viele Kursplanungen weiterhin versucht, zwischen Allgemein- und Fachsprache zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz im DaF-Unterricht betont, der von Anfang an die veränderten quantitativen und qualitativen Anforderungen an die Sprachverwendung in der Arbeitswelt berücksichtigt. Dies zeigt die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Herangehensweise, die die Integration von berufsbezogenen Sprachkenntnissen in den allgemeinen Sprachunterricht fördert (vgl. Kuhn, 2007 S.101).

Medizinische Fachsprache

Im HSK-Band 'Fachsprachen/Languages for Special Purposes' (Hoffmann et al. 1998, S.1020–1369) wird Medizin als Fachsprache unter den wissenschaftlichen Fachsprachen genannt. Dies zeigt, dass die Gliederung von Fachsprachen nach Fachbereichen sich als sinnvoll erwiesen hat, da die Medizin tatsächlich über eine eigenständige Sprache verfügt.

Löning (1985) analysiert die medizinische Fachsprache und identifiziert mehrere charakteristische Merkmale auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, darunter spezielle Ausdrucksweisen, typische Redestrukturen, Textmuster und Anwendungsbereiche. Zudem hebt er die Integration von Merkmalen der Nationalsprache in die medizinische Fachsprache hervor, um ihre Komplexität zu verdeutlichen.

Laut Lippert (1978) ist die Fachsprache der Medizin aufgrund ihres umfangreichen Vokabulars oft schwer verständlich für Laien. Sie ist horizontal in verschiedene Fachgebiete unterteilt, deren Teilfachsprachen sich unterscheiden. Eine mögliche Systematik erfolgt anhand einer Unterscheidung zwischen "praktischen" und "theoretischen" Fächern, abhängig davon, ob sie sich direkt mit Patienten beschäftigen oder nicht. Darüber hinaus wird die medizinische Fachsprache in der vertikalen Schichtung auf drei Ebenen verwendet: als Wissenschaftssprache in wissenschaftlichen Veröffentlichungen und Vorträgen, als fachliche Umgangssprache im klinischen Alltag und als laienbezogene Sprache in der Kommunikation zwischen Ärzten und medizinisch nicht vorgebildeten Personen.

Die medizinische Terminologie beschäftigt sich hauptsächlich mit den sprachtheoretischen Überlegungen über die spezielle Sprache eines bestimmten Fachgebiets. Inzwischen hat sich jedoch auch eine erweiterte Bedeutung des Begriffs etabliert, bei der "Terminologie" die tatsächliche Fachsprache selbst beschreibt – einschließlich ihres Wortschatzes und ihrer Regeln zur Bildung von Ausdrücken (Charité, 2015). Die medizinische Terminologie umfasst die medizinische Fachsprache und die Gesamtheit aller medizinischen Fachausdrücke. Die medizinische Fachsprache ruht auf zwei Säulen: 8% lateinische Nomina Anatomica und 20% griechische Krankheitsbezeichnungen (Heller, 2000).

In der medizinischen Fachsprache werden anatomische und klinische Begriffe von ihrer sprachlichen Herkunft und ihren historischen Ursprüngen abgeleitet. Dies erleichtert das Verständnis von Zusammenhängen und unterstützt das Erlernen von Anatomie-Strukturbezeichnungen und diagnostischen Begriffen.

Die medizinische Terminologie hat ihre Hauptwurzeln im Griechischen und Lateinischen, wobei einige Begriffe auch aus dem Arabischen, Indischen und Malayischen stammen. Im römischen Imperium waren griechische Ärzte und ihre Fachsprache vorherrschend, während einige lateinische medizinische Werke existierten. Nach dem Verfall des Römischen Reiches wurden medizinische Kenntnisse über das oströmische Reich in den islamischen Kulturkreis übertragen und später im europäischen Mittelalter durch Übersetzungen wiederentdeckt. Latein blieb lange Zeit die vorherrschende Wissenschaftssprache in der Medizin, erlebte jedoch Konkurrenz durch Französisch, Englisch und Deutsch im 17. und 18. Jahrhundert. Die medizinische Terminologie ist bis heute von griechisch-lateinischer Zweisprachigkeit geprägt, aber der Einfluss des angloamerikanischen Raumes hat in jüngerer Zeit zugenommen. Im 16. Jahrhundert gab es eine bedeutende Reform, als der belgische Arzt Andreas Vesalius die bisherige auf Tierbeobachtungen basierende Anatomie in Frage stellte und ein umfangreiches siebenbändiges Werk zur menschlichen Anatomie veröffentlichte. Dieses Werk mit dem Titel "De humani corporis fabrica" basierte auf Vesalius' eigenen Sektionen am menschlichen Körper. Vesalius ersetzte

Fachbegriffe aus anderen Sprachen durch lateinische Ausdrücke und führte zahlreiche neue Terminologie in die Anatomie ein (vgl. Grundmann, 2008).

Hau (1976) erwähnt in seinem Artikel 'Gondeschapur - eine Medizinschule aus dem 6. Jahrhundert n.Chr.', dass die Medizinschule in Gondeschapur eine bedeutende Rolle bei der Bewahrung der antiken Medizin und der Förderung der Medizin im späteren islamischen Mittelalter spielte. Sie war stark von der traditionsreichen Medizinschule in Alexandria beeinflusst. Die Schule von Gondeschapur im Persien hatte ihren Höhepunkt zwischen dem 6. und 9. Jahrhundert und trug zur Übertragung griechischer medizinischer Kenntnisse nach Bagdad bei. Wie der Arzt Ibn abi Usaibfa (gest. 1270) in seinen 'Quellen der Ärztebiographien' berichtet, ließ der erste Kalif der Abbasiden-Dynastie (750-1258), Mansûr (reg. 754-775), im Jahr 765 Dschurdschis ihn Bachtischu (gest. 768), den damaligen Direktor des Krankenhauses von Gondeschapur, zur Behandlung eines Magenleidens nach Bagdad holen.

Die arabische Sprache begann im 7. Jahrhundert mit dem Aufstieg des Islam eine wichtige Rolle in der Medizin zu spielen. Während der Abbasiden-Ära spielte das Haus der Weisheit (House of Wisdom, auf Arabisch: *بيت الحكمة*, transliteriert: Bayt al-Hikmah), sowie Übersetzerschulen in Bagdad und andere Übersetzungsanstrengungen in Kairo und Damaskus eine aktive Rolle bei der Übersetzung von medizinischen Werken aus dem Griechischen und Syrisch-Aramäischen ins Arabische. Die arabische Sprache beeinflusste medizinische Begriffe maßgeblich, da berühmte Ärzte wie Ibn-i Sînâ (Avicenna im Westen), er-Razi, Fârâbî und Bîrûnî ihre Studien in dieser Sprache verfassten. Diese Gelehrten trugen zur medizinischen Bildung bei, identifizierten Krankheiten, betrieben Arzneimittelvermarktung mit chemischen Methoden und entwickelten chirurgische Techniken. Die Entwicklung von Bimaristan-Medizinschulen und Krankenhäusern sowie die Praxis der prophylaktischen Medizin waren zu dieser Zeit von großer Bedeutung. Die türkische Medizin im Osmanischen Reich im 14. Jahrhundert setzte die Tradition der Seljuk- und islamischen Medizin fort und wurde von arabischer und persischer Wissenschaft beeinflusst (vgl. Erten, 2016, Abaubaktr et al., 2015).

Französisch prägte vor allem Begriffe im Zusammenhang mit Therapie, während in der heutigen medizinischen Fachsprache zunehmend englische Termini Verwendung finden (IMGWF, 2008).

Zusätzlich zu Latein und Griechisch enthält die moderne medizinische Sprache auch Elemente aus dem Englischen (Medizinisches Englisch) sowie zahlreiche Abkürzungen, Akronyme und Eponyme. Diese sind besonders wichtig, um Lehrbücher und wissenschaftliche Texte zu verstehen. Dennoch hat sich die medizinische Fachsprache im Laufe der Zeit entwickelt und enthält auch veraltete Konzepte, was ihre Bedeutung für die moderne Medizin erschweren kann. Die historische Entwicklung der medizinischen Terminologie ist daher entscheidend für ihr Verständnis (vgl. Charité, 2015).

Nomenklatur

Bei einer Nomenklatur handelt es sich um ein vergleichsweise festes und festgelegtes Zeichensystem, dessen einzelnen Bestandteile im Laufe der Zeit entstanden sind und ihre Anzahl sowie ihre "richtige" syntaktische und semantische Verwendung verbindlich festgesetzt sind. Dieses Benennungssystem kann eine große Anzahl gleichartiger und feststehender Dinge benennen und ordnen. Beispiele hierfür sind die botanische und zoologische Taxonomie, die bekannte Pflanzen und Tiere nach einem festen Schema benennen und systematisch ordnen. Auf ähnliche Weise benennt und ordnet die Anatomische Nomenklatur die Teile des menschlichen Körpers (Charité, 2015).

Anatomische Nomenklatur

Die Nomenklatur in der Anatomie ist eine Sammlung von Fachausdrücken und weitgehend abgeschlossen. Sie umfasst etwa 6000 Termini (IMGWF, 2008). Diese bezieht sich auf die spezielle Benennung von Körperteilen, Organen, Geweben und anderen anatomischen Strukturen in der medizinischen Fachsprache. Diese Begriffe folgen oft einem festgelegten System, um Klarheit und Eindeutigkeit zu gewährleisten.

Spezielle Syntax

Spezielle Syntax bezieht sich auf die besondere Anordnung von Wörtern und Sätzen in der medizinischen Fachsprache. Die Struktur der Sätze und die Art und Weise, wie Wörter miteinander kombiniert werden, können sich von der allgemeinen deutschen Sprache unterscheiden.

Die medizinische Terminologie ist äußerst vielfältig und setzt sich aus verschiedenen Wortbestandteilen zusammen, darunter Wortstamm, Bindevokal, Suffix und Präfix. Die meisten medizinischen Begriffe bestehen zumindest aus einem Wortstamm und einem Suffix, können aber auch komplexere Strukturen mit mehreren Wortstämmen, Bindevokalen, Präfixen und einem Suffix aufweisen. Flexionsendungen zur Pluralbildung können ebenfalls Teil medizinischer Fachtermini sein.

In der medizinischen Terminologie finden sich Worte aus verschiedenen Quellen, einschließlich spezifischer deutscher Wörter, alltäglicher Fremdwörter mit medizinischem Kontext und Begriffe aus anderen Sprachen, die in die Medizinsprache übernommen wurden. Eponyme, das sind Begriffe, die nach ihren Erstbeschreibern oder Erstbeschreiberinnen benannt wurden, tragen zur Vielfalt der medizinischen Terminologie bei. Beispiele hierfür sind die Alzheimer-Krankheit, die 1906 vom deutschen Nervenarzt Alois Alzheimer beschrieben wurde, sowie die Eustachische Röhre, die um 1550 vom italienischen Anatomen Bartolomeo Eustachio entdeckt wurde (Karenberg, 2011). Die Behçet-Krankheit, auch als Morbus Behçet bekannt, ist eine chronische, systemübergreifende vaskuläre Entzündungskrankheit, die erstmals vom türkischen Dermatologen Hulusi Behçet (1889-1948) im Jahr 1937 beschrieben wurde.

Darüber hinaus sind Akronyme in der medizinischen Fachsprache weit verbreitet, die aus den Anfangsbuchstaben mehrerer Wörter gebildet werden. Diese Abkürzungen sind häufig im angloamerikanischen Raum entstanden und können international unterschiedliche Bezeichnungen haben (vgl. Karenberg, 2011). Zum Beispiel steht "AIDS" für "Acquired Immune Deficiency Syndrome" und "COVID" für "Coronavirus Disease". Allerdings kann die

internationale Einheitlichkeit der Namensgebung bei Akronymen in verschiedenen Sprachräumen unterschiedlich sein.

Insgesamt zeigt sich die medizinische Terminologie als facettenreiches und dynamisches Feld, das verschiedene linguistische Elemente und Einflüsse aus verschiedenen Sprachen und Kulturen miteinander verknüpft.

Fachsprachenprüfung Medizin / Gesundheitsfachberufe

In Deutschland wurde auf den Gesundheitsministerkonferenzen in den Jahren 2014, 2016, 2019, 2021 und 2022 beschlossen, Eckpunkte zur Überprüfung der erforderlichen Deutschkenntnisse in den akademischen Heilberufen und Gesundheitsfachberufen festzulegen. Auf Grundlage dieser Eckpunkte haben die Landesärztekammern der Bundesländer in Abstimmung mit der Regierung eine Verfahrensordnung für Sprachtests bei Anträgen auf Erteilung einer Berufszulassung vereinbart. Gesetze für Gesundheitsfachberufe legen fest, dass Personen, die die Erlaubnis zur Führung der Berufsbezeichnung beantragen, über die erforderlichen Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen müssen und im Rahmen des Anerkennungsverfahrens erfolgreich eine Fachsprachprüfung ablegen müssen. In einer Entschließung des 117. Deutschen Ärztetags von 2014 wird die Absicht der Länder begrüßt, ein bundeseinheitliches Verfahren zur Überprüfung von Sprachkenntnissen für Ärzte zu etablieren. Dies soll zur Verbesserung der Patientensicherheit beitragen, da allgemeine Sprachkenntnisse und Kenntnisse der medizinischen Fachsprache als notwendige Voraussetzungen für die Kommunikation mit Patienten und die interprofessionelle Kommunikation angesehen werden (GMK, 2023; BAK, 2014).

Die betroffenen Gesundheitsfachberufe:

- Altenpfleger/in
- Ärzt/in
- Diätassistent/in
- Ergotherapeut/in
- Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/in

- Gesundheits- und Krankenpfleger/in
- Hebamme und Entbindungspfleger
- Logopäde/Logopädin
- Masseur/in und medizinische/r Bademeister/in
- Notfallsanitäter/in
- Orthoptist/in
- Pflegefachfrau/-mann
- Physiotherapeut/in
- Podologe/Podologin
- Technische Assistenten
- Anästhesietechnische/r Assistent/in
- Medizinisch-technische/r Assistent/in für Funktionsdiagnostik
- Medizinisch-technische/r Laboratoriumsassistent/in
- Medizinisch-technische/r Radiologieassistent/in
- Operationstechnische/r Assistent/in
- Pharmazeutisch-technische/r Assistent/in
- Veterinärmedizinisch-technische/r Assistent/in

Forschungsdiskussion zur Fachsprache

In seinem Aufsatz “(Verbale und nonverbale) Kommunikation in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen” gliedert Roelcke (2019) die moderne Forschungsdiskussion zur Fachsprache im deutschsprachigen Raum historisch und systematisch in drei verschiedene Konzepte: das systemlinguistische Inventarmodell (seit 1930 bis heute), das pragmalinguistische Kontextmodell (seit 1990 bis heute) und das kognitionslinguistische Funktionsmodell (seit den 1990er Jahren bis heute). Er betont dabei, dass die Entwicklung der Fachsprachenforschung insgesamt eine wachsende Diversifizierung aufweist und von verschiedenen theoretischen Ansätzen beeinflusst wird, was das Verständnis von Fachsprachen erheblich erweitert hat.

Das systemlinguistisches Inventarmodell

Das systemlinguistisches Inventarmodell betrachtet Fachsprachen als eigene sprachliche Varianten, die sich von der Allgemein- oder Bildungssprache unterscheiden. Charakteristisch für Fachsprachen sind terminologische Genauigkeit, Eindeutigkeit sowie syntaktische und textuelle Komplexität. Dieses Modell findet vor allem in der Terminologearbeit und in der terminologischen Lexikografie Anwendung und beeinflusst auch die Vorstellung von fachlicher Kommunikation bis heute.

Das pragmalinguistisches Kontextmodell

Das pragmalinguistisches Kontextmodell betrachtet Fachsprachen als schriftliche oder mündliche Textäußerungen, die in spezifischen Kontexten untersucht werden. Hier sind Exaktheit, Eindeutigkeit, Explizitheit und Komplexität relative Eigenschaften von Fachsprachen. Dieses Modell erlaubt eine genauere Beschreibung und Erfassung von kommunikativen Prozessen, führt jedoch zu Abgrenzungsproblemen gegenüber anderen Disziplinen.

Das kognitionslinguistisches Funktionsmodell

Das kognitionslinguistisches Funktionsmodell konzentriert sich auf die Rolle des menschlichen Wissens und dessen Verarbeitung in der Fachkommunikation. Es hebt Funktionen wie Abstraktion, Konkretisation, Assoziation und Dissoziation hervor, wobei Eigenschaften wie Exaktheit, Eindeutigkeit, Deutlichkeit, Verständlichkeit und Ökonomie neu bewertet werden. Die kognitive Fachsprachenlinguistik ist eine aufstrebende Disziplin, die sich noch etablieren muss und internationaler werden könnte.

Darüber hinaus können Fachsprachen weiter differenziert werden, beispielsweise in der Wissenschaftssprache zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften. Wenn man die Unterscheidung zwischen theoretischen und angewandten Wissenschaften hinzufügt, ergibt sich eine Viergliederung, die zur Einordnung von Sprache und Kommunikation in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet werden kann.

Die Gliederung nach Fachbereichen hat sich als geeignet erwiesen, da viele Bereiche wie Medizin und Jura tatsächlich über eine eigene Art von Sprache verfügen. Dennoch sollten wir die vertikale Gliederung der Fachsprachen nicht vernachlässigen, da ihre Merkmale allen Fachsprachen gemeinsam sind.

Fachtext

Baumann und Kalverkämper (1996) erwähnen in ihrer Arbeit "Fachliche Textsorten: Komponenten, Relationen, Strategien", dass Lothar Hoffmann und seine Forschungsgruppe in Leipzig den Begriff "Fachtext" unter Berücksichtigung des dialektischen Verhältnisses dynamischer und statischer Aspekte bei der Kommunikation folgendermaßen definiert haben:

Der Fachtext ist Instrument und Resultat der im Zusammenhang mit einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit; er besteht aus einer endlichen, geordneten Menge logisch, semantisch und syntaktisch kohärenter Sätze (Texteme) oder satzwertiger Einheiten, die als komplexe sprachliche Zeichen komplexen Propositionen im Bewusstsein des Menschen und komplexen Sachverhalten in der objektiven Realität entsprechen (Hoffmann, 1984, 1985, zit. nach Baumann und Kalverkämper 1996).

Unterrichtsformen

In den letzten 150 Jahren hat sich die Fernlehre bzw. das Fernstudium kontinuierlich weiterentwickelt (Taylor, 2001). Heutzutage gibt es eine breite Palette von Unterrichtsformen und -konzepten, darunter Online-Unterricht, Präsenzunterricht, Hybridunterricht, Blended Learning, e-Learning, Fernunterricht und viele andere. Die Auswahl der Unterrichtsform hängt von den Lernzielen, den Bedürfnissen der Lernenden und den verfügbaren Ressourcen ab.

Der Fernlehre hat sich im Laufe der Zeit entwickelt und in Konzepte wie E-Learning oder digitales Lernen umgewandelt (Telli und Altun, 2020).

Online-Unterricht/Fernunterricht/Fernlehre/Distance Learning

Durch technologische Fortschritte wurden in der Fremdsprachendidaktik zahlreiche Studien durchgeführt, die den Einsatz digitaler Hilfsmittel und Multimedia im Sprachunterricht

ermöglichen. Besonders seit dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie hat der Online-Unterricht an Bedeutung gewonnen.

Online-Unterricht bezieht sich auf eine Form des Unterrichts, bei der Lernende den Unterricht außerhalb eines traditionellen Klassenzimmers im virtuellen Raum erhalten, wobei die Interaktion zwischen Lehrkräften und SchülerInnen über räumliche Distanz hinweg erfolgt (Rizek-Pfister, 2003). Der Begriff "Online-Unterricht" wird häufig synonym mit Ausdrücken wie "Distanzlehre", "Fernunterricht", "Fernlehre" oder "Homeschooling" verwendet, um ähnliche Formen des Lernens und Unterrichtens zu beschreiben.

Online-Unterricht basiert in der Regel auf vorproduzierten Materialien und hat eine zeitliche und örtliche Unabhängigkeit, erfordert aber oft eine gewisse Form der Kommunikation zwischen den Lernenden und den Lehrkräften. Laut Wang und Reeves (2007) besteht das grundlegende Prinzip des Online-Unterrichts darin, dass der angebotene Inhalt auf den Bedürfnissen der SchülerInnen und Schülergruppen basieren sollte.

Es gibt bereits Forschungen zu den Auswirkungen des Online-Unterrichts auf grundlegende Lernfähigkeiten im Fremdsprachenunterricht, doch es gibt nur wenige Studien, die sich auf den berufsspezifischen DaF-Unterricht für Gesundheitsberufe konzentrieren, einschließlich des beruflichen Fremdsprachenunterrichts im Gesundheitssektor sowie der Untersuchung von Online-Lernmodellen und ihren Auswirkungen auf grundlegende Fähigkeiten im beruflichen Fremdsprachenunterricht.

Online-Lernumgebungen, die auf Technologie setzen, substituieren traditionelle Klassenzimmer und ermöglichen SchülerInnen und LehrerInnen, miteinander zu kommunizieren, ohne dass sie physisch in der Schule präsent sein müssen. Dies geschieht über verschiedene Kommunikationsmittel wie Echtzeit-Chats, E-Mails und Videokonferenzen. Dieser Ansatz erfüllt grundlegende Anforderungen für das Lernen, ohne zur Schule gehen zu müssen. (vgl. Vonderwell et al., 2007).

In der Studie von Alan (2020) mit dem Titel 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çevrim İçi Öğretimine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri' wurde der Einfluss der Covid-19-Pandemie auf den Bildungssektor betont. Die Forschung verwendete qualitative Methoden und befragte Lehrkräfte, die Online-Türkischunterricht an einer Universität durchführten. Die Daten für die Studie wurden mithilfe eines halbstrukturierten Interviewformulars gesammelt, das vom Forscher vorbereitet und nach Expertenmeinungen überarbeitet wurde. Anschließend wurden die Daten codiert und einer Inhaltsanalyse unterzogen. Die Ergebnisse zeigten, dass der Online-Unterricht Vorteile wie Zeitersparnis und die Möglichkeit zur Wiederholung von Aufzeichnungen bot, aber auch Nachteile wie Probleme bei Schreib- und Sprachfertigkeiten sowie begrenzte Interaktionsmöglichkeiten mit sich brachte, die auf Verbindungsabbrüche und methodische Beschränkungen zurückzuführen waren.

Die Studie von Karacadal und Kollegen (2018) mit dem Titel "Avrupa'da MOOCs İle Yabancı Dil Öğretimi: Almanya ve Fransa Örnekleri" konzentriert sich auf Massive Open Online Courses (MOOCs) für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland und Frankreich sowie deren Vergleich mit MOOCs in der Türkei. In der Studie werden Empfehlungen zur Verbesserung der Online-Fremdsprachenkurse in der Türkei basierend auf den Erfahrungen in Deutschland und Frankreich gegeben.

Khalmatova (2017) hat in der Arbeit "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Modern Yöntem ve Tekniklerin Kullanımı" die Verwendung des Flipped Classroom-Modells im Türkischunterricht als wichtigen Bereich untersucht und verschiedene moderne Lehrmethoden und -techniken wie Fizz, K-W-L, W-S-Q und Gamification im Fremdsprachenunterricht erforscht.

Ünal (2013) hat sich in ihrer Arbeit "Alman Dili Eğitimi Kapsamında Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Amacıyla Moodle Öğrenme Platformunun Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri" auf die Verwendung des Blended Learning-Modells und der Moodle-Plattform im

Deutschunterricht konzentriert und die Auswirkungen auf das Schreiben von SchülerInnen untersucht.

Dikmenli und Eser (2013) haben in ihrer Studie "Harmanlanmış Öğrenme ve Sanal Sınıf Dönük Öğrenci Görüşleri" die Ansichten von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich Blended Learning-Umgebungen und virtueller Klassenzimmer untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit der Befragten positive Erfahrungen gemacht hat, jedoch auch auf technische Probleme bei der Nutzung virtueller Klassenzimmer hingewiesen wurde.

Hertsch (2012) erwähnt in "Multimedia-based enrichment for foreign language teaching" die Verwendung von Moodle als Online-Lernplattform an der Hacettepe University und die Herausforderungen im Blended Learning-Modell.

Martiny (2008) hat in der Arbeit "Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Fach Englisch in der Sekundarstufe" die Anwendungsmöglichkeiten des Blended Learning-Modells mit Technologie-Tools im Englischunterricht untersucht.

Kirchhoff (2008) hat in der Studie "Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht" das Blended Learning-Modell für die berufliche Ausbildung von Ärzten entwickelt und verschiedene Modelle im Rahmen des Projekts "SprachChancen" untersucht.

Diese Studien bieten Einblicke in die verschiedenen Aspekte des Online-Unterrichts in der Fremdsprachenbildung und zeigen sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen dieser Lehrmethoden auf.

Klassenunterricht / Präsenzunterricht

Klassische Unterrichtssituation, bei der Lehrkräfte und SchülerInnen gemeinsam im Klassenzimmer sind. Klassenunterricht ist eine traditionelle Unterrichtssituation, bei der Lehrkräfte und SchülerInnen gemeinsam im Klassenzimmer anwesend sind.

Laut Rizek-Pfister (2003, S. 170) bezeichnet Präsenzunterricht eine Form des Unterrichts, bei der Lehrkräfte und SchülerInnen physisch in der Schule oder im Klassenzimmer anwesend sind und von Angesicht zu Angesicht, "face-to-face" interagieren.

Graf (2004) definiert den Klassenunterricht als eine Unterrichtssituation, in der Lehrerinnen und Lehrer zusammen mit Schülerinnen und Schülern im selben physischen Raum präsent sind. Dies entspricht dem traditionellen Präsenzunterricht, bei dem die Lehrkraft den Unterricht im Klassenzimmer durchführt und die Schülerinnen und Schüler persönlich anwesend sind.

Präsenzunterricht oder Präsenzlehre ist eine Unterrichtsform, bei der sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte physisch in der Schule oder im Klassenzimmer anwesend sind. Im Präsenzunterricht findet die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden von Angesicht zu Angesicht statt (vgl. Rizek-Pfister 2003, S. 170).

Klassenunterricht ist ein Lehrmodell, bei dem Wissen von Lehrkräften im Klassenzimmer vermittelt wird, und die Schülerinnen und Schüler praktische Übungen als Hausaufgaben erledigen. In diesem Modell lehrt der Lehrer/die Lehrerin den Unterrichtsstoff, während die Schülerinnen und Schüler passiv zuhören. Die Schülerinnen und Schüler verarbeiten den Unterrichtsinhalt in der Schule und erledigen anschließend Hausaufgaben im Zusammenhang mit diesem Unterricht (Yavuz, 2016).

E-Learning

Nach Yamamoto und Can (2013) bezieht sich E-Learning in erster Linie auf eine Lernmethode, die elektronisch präsentiert wird und Multimedia, interaktive Medien, Hyperlinks und eine reichhaltige Medioumgebung umfasst.

Die Unterscheidung zwischen rein computerunterstützter Ausbildung und webbasiertem Lernen hat aufgrund der weiten Verbreitung des World Wide Web an Bedeutung verloren. Eine strengere Definition von E-Learning bezieht sich nur auf Lernsysteme, die

wesentliche Merkmale wie Adaptierbarkeit und Interaktivität aufweisen (Boeker und Klar 2006,).

Laut Roessler (2008) umfasst der Begriff E-Learning auch die Fähigkeit, das benötigte Wissen jederzeit abzurufen und zu erwerben. Diese moderne und effektive Lernmethode kann unabhängig von Ort und Zeit genutzt werden und bietet Einzelpersonen die Möglichkeit, pädagogisches Material in einer elektronischen Umgebung flexibel und angemessen zu strukturieren, es zu aktualisieren, verschiedene Technologien in den Lernprozess zu integrieren und rund um die Uhr darauf zuzugreifen.

Erfolgreiche E-Learning-Projekte in der Medizin liefern wichtige Erkenntnisse. Um E-Learning nachhaltig zu nutzen, sind eine gründliche Analyse der Bedürfnisse der Nutzer, die frühzeitige Einbeziehung der Dozenten und eine enge Integration in den Lehrplan von entscheidender Bedeutung. Obwohl Learning Management Systeme (LMS) eine geeignete Plattform bieten, erfordern sie eine Anpassung der Lehrmethoden und die Unterstützung auf Fakultätsebene. Untersuchungen, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene, belegen den erfolgreichen Einsatz von E-Learning in der Medizin (Boeker et al., 2007).

Blended Learning

E-Learning hat Stärken und Schwächen in Bezug auf verschiedene Fähigkeiten, daher wurde Blended Learning entwickelt. Dieser Ansatz, der in Deutschland auch als hybrides Lernen bezeichnet wird, vermischt E-Learning und Präsenzunterricht (TUD, 2023).

Die Kombination und der gemeinsame Einsatz von E-Learning und Präsenzunterricht werden als "Blended Learning" bezeichnet (Rizek-Pfister, 2002; Mason und Rennie, 2008; Çırak, 2017). Blended Learning ist ein Bildungsansatz, der Präsenzunterricht und verschiedene Modelle des Fernunterrichts vereint und von einer Vielzahl von Technologien profitiert (Usta, 2007). Als Lehrmethode kombiniert Blended Learning virtuelle Lernphasen mit Präsenzphasen, um die Potenziale von E-Learning und traditionellem Unterricht zu verbinden. Dieses Konzept fand bereits vor dem Computerzeitalter in Medienverbundsystemen

Anwendung, wie beispielsweise den Telekollegs, und bietet eine breite Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten (Mandl et al., 2004)

Rösler und Würffel (2014) haben in ihrem Buch "Lernmaterialien und Medien" das Blended Learning-Modell in Online- und Praxisbeispielen modelliert.

Die von Staker und Horn (2012) entwickelte Taxonomie unterteilt das Blended Learning in vier Modelle, um die Vielfalt dieses Ansatzes zu kategorisieren und besser zu verstehen.

- Rotation Model: Hier wechseln die Schülerinnen und Schüler zwischen dem Präsenzunterricht in der Schule und Online-Lernphasen.
- Flex Model: Dieses Modell bietet den SchülerInnen mehr Freiheit und Flexibilität, um den Zeitpunkt, Ort und die Geschwindigkeit des Lernens zu bestimmen.
- Self-Blend-Modell: Die Schülerinnen und Schüler können eigenständig entscheiden, welche Kurse sie online und welche in der Schule besuchen.
- Enriched Virtual Model: Dieses Modell kombiniert den Präsenzunterricht in der Schule mit einer bedeutenden Online-Komponente.

Diese Kategorisierung der Modelle bietet Schulen und Lehrkräften eine Struktur, um das am besten geeignete Blended Learning-Modell für ihre spezifischen Bedürfnisse auszuwählen und zu gestalten.

Learning-Management-Systeme

Der hohe Lehr- und Lernaufwand in medizinischen Berufen und Studiengängen, der wenig Zeit für Selbststudium lässt, macht E-Learning-Plattformen zu geeigneten Werkzeugen, um die Lehr- und Lernzeit effektiv zu nutzen. Medizinische Fachbereiche sind besonders gut für die elektronische Aufbereitung als E-Learning geeignet, aufgrund ihrer diagnostischen Methoden und strukturierten diagnostisch-therapeutischen Prozesse (vgl. Tchorz, 2008).

In vielen Hochschulen und Bildungseinrichtungen werden insbesondere in Fernstudien- und E-Learning-Programmen alle Lehrprozesse und Ressourcen in einem

Learning Management System (LMS) wie Moodle, Google Classroom, Sakai LMS, Base LMS,, ALMS, Perculus, Atutor usw. bereitgestellt. Ein LMS ist ein integriertes System, das Bildungsinhalte verwaltet, Lernende und Lehrkräfte überwacht und Lern- und Lehrprozesse individualisiert. Es bietet Funktionen wie Materialpräsentation, Diskussionen, Hausaufgaben, Prüfungen, Feedback, Bearbeitung von Lernmaterialien, Datenspeicherung und Berichterstellung. Das LMS dient nicht nur zur Veröffentlichung von Bildungsinhalten, sondern auch zur Verwaltung von Bildungsaktivitäten in virtuellen Umgebungen (EGEUNI, 2023).

Moodle ist eine flexible virtuelle Lernumgebung mit Open-Source-Charakter, die entworfen wurde, um sowohl den Präsenzunterricht als auch eine breite Palette vielseitiger Online-Tools zu unterstützen. Sie dient auch als Plattform zur Bereitstellung von Ressourcen für verschiedene Kurse. Moodle ist weltweit äußerst beliebt, um dynamische Online-Lehrseiten zu erstellen und den Unterricht im Klassenzimmer zu unterstützen. Es wurde von pädagogischen Experten entwickelt und ist ein ausgereiftes System mit einer engagierten internationalen Nutzer- und Entwicklergemeinschaft (Moodle, 2023).

Integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL)

Integriertes Sprach- und Fachlernen (Content and Language Integrated Learning - CLIL) bezieht sich auf einen Bildungsansatz, bei dem das Erlernen einer Fremdsprache mit fachlichen Inhalten kombiniert wird (Coyle et al., 2010). Das bedeutet, dass nicht-sprachliche Fächer mithilfe einer Fremdsprache als Kommunikationsmittel unterrichtet werden.

CLIL hat sich als wirksam beim Erlernen neuer Sprachen erwiesen. Gleichzeitig trägt es zur Entwicklung anderer Fähigkeiten wie kognitivem Verständnis, kulturellem Bewusstsein und allgemeinem akademischem Wissen bei (Le & Nguyen, 2022). CLIL wird definiert als eine Art von Unterricht, bei dem ein nichtsprachliches Fach (Inhalt) dem Lernenden über eine Fremdsprache als Kommunikationsmittel vermittelt wird (Coyle et al. 2010, S. 31).

Die charakteristische Eigenschaft von CLIL ist die Verwendung von "Translanguaging" im Unterrichtsprozess (Haataja, 2007). Der Begriff "Translanguaging" ist ein neuer Ansatz in

der angewandten Linguistik, bei dem der sprachliche Übergang zwischen verschiedenen Sprachen betont wird. Dieser Ansatz legt nahe, dass die vorgeschlagenen Verbesserungen in der Theorie auch durch überlinguistische Lehrmethoden unterstützt werden sollten (Altun, 2021). Translanguaging bezieht sich auf die gleichzeitige Betonung von Sprache und Fachwissen sowie die flexible und kreative Integration von mehreren Sprachen im Unterricht. Dabei nutzen Schülerinnen und Schüler aktiv ihre Sprachfertigkeiten in beiden Sprachen, um Inhalte zu verstehen, zu kommunizieren und zu erlernen. Dies beinhaltet bewusstes Umschalten zwischen den Sprachen und fördert ein tieferes Verständnis und eine bessere Beherrschung beider Sprachen.

In den 1960er Jahren wurde der CLIL-Ansatz in englischsprachigen Ländern wie Kanada, den USA und dem Vereinigten Königreich eingeführt, um englische Muttersprachler bei ihrem Studium von Fachgebieten in einer Fremdsprache oder im Ausland zu unterstützen. In den 1990er Jahren prägten David Marsh und Do Coyle den Begriff CLIL, als die Bedeutung des Erlernens mehrerer Sprachen von Regierungen, Schulen und Einzelpersonen erkannt wurde (Zemach, 2021).

Der CLIL-Ansatz (Content and Language Integrated Learning) hat sich in Europa nicht nur als umfassender Oberbegriff für Bildungskontexte etabliert, in denen zumindest teilweise eine andere Sprache als die Erstsprache der Lernenden verwendet wird, sondern auch als ein bedeutendes pädagogisches Konzept. Die Öffnung der Grenzen, wirtschaftliche Entwicklungen und die Globalisierung haben dazu beigetragen, dass CLIL vermehrt in den schulischen Unterricht in Europa integriert wird. Darüber hinaus gewinnt CLIL mittlerweile auch außerhalb Europas an Bedeutung (Haataja, 2007, Haataja & Wicke, 2015).

In der Türkei wurden seit 1932 im Rahmen der Förderung des Fremdsprachenunterrichts Schulen gegründet, in denen eine westliche Fremdsprache wie Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch oder Latein entweder obligatorisch oder in einigen Schulen als Wahlfach unterrichtet wurde. Die ersten Schulen, die Englischunterricht anboten,

waren die ersten gegründeten Maarif Colleges, wobei das Yenişehir Lisesi (Demircan, 1988) als Vorreiter gilt. Wie im Parlamentsprotokoll vom Jahr 1955 festgehalten, wurden vier weitere Schulen eröffnet, und bis 1975 wurden die später gegründeten Maarif Colleges als Anadolu Liseleri (Anatolian High Schools) umbenannt. Gemäß der Veröffentlichung im Amtsblatt (Resmi Gazete) aus dem Jahr 1984 war der Zweck der Anadolu Liseleri, den SchülerInnen über einen Zeitraum von 7 Jahren (nach 1997/98 auf 4 Jahre verkürzt), einschließlich der Vorbereitungsstufe, die Fähigkeit zu vermitteln, die in ihren Studienfächern erlernte Fremdsprache zu sprechen, zu verstehen, Texte in ihrem Fachgebiet ins Türkische zu übersetzen und sich schriftlich ausreichend auszudrücken. Darüber hinaus sollten die SchülerInnen in der Lage sein, wissenschaftliche und technologische Entwicklungen zu verfolgen, Publikationen in Fremdsprachen zu verstehen und zur internationalen Diskussion und Meetings beizutragen können (Demircan, 1988). Gemäß dem Lehrplan wurden die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften in Fremdsprachen unterrichtet (Çetintaş und Genç, 2001). Die Entstehung von CLIL im türkischen Bildungssystem begann mit der Gründung der Anadolu Liseleri (Bozdoğan & Karlıdağ, 2013).

Obwohl der CLIL-Ansatz allgemein schon seit einiger Zeit in europäischen Programmen zur sprachlichen Bildung Beachtung findet, war die gezielte Berücksichtigung des deutschsprachigen CLIL bis vor ein paar Jahren überraschend auf einige wenige Kontexte beschränkt (Haataja, 2007).

Sönmez Genç, Ünal und Ünver (2018) weisen auf das Fehlen einer grundlegenden Fachsprachendidaktik und -methodik für den berufsbezogenen DaF-Bereich hin, die die Fähigkeiten und Inhalte der berufsbezogenen DaF-Didaktik gemäß den Prinzipien von CLILiG vermitteln soll.

CLIL in Deutsch (CLILiG) wird als eine Methode angewendet, bei der das Deutschlernen mit Inhalten aus anderen Fachbereichen wie Biologie, Geographie oder Kunst kombiniert wird. Im Gegensatz zum Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) lernen die

Schülerinnen und Schüler nicht nur Deutsch, sondern eignen sich in und mit dieser Fremdsprache auch fachliche Kenntnisse an (Haataja und Wicke, 2015).

In seiner Studie "Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory" hebt Marsh (2012, S.423) hervor, dass die zukünftige Forschung im Bereich CLIL sich auf verschiedene Schlüsselforschungsbereiche konzentrieren sollte. Dazu gehören insbesondere die Erweiterung bewährter Praktiken im Unterrichten und Erlernen von Sprachen in verschiedenen Sprachen, die Integration formativer Bewertung in Lernmaterialien, wobei Gamification und digitale Plattformen eine Rolle spielen, ein vertieftes Verständnis der Auswirkungen des Wissens über verschiedene Sprachen auf kognitive und emotionale Aspekte von Individuen, Ansätze zur Einführung des frühen Sprachlernens bei sehr jungen Kindern sowie die Verbesserung der Lehrerkompetenzen im Hinblick auf die Unterrichtssprachen.

GER und Grundlegende Lernfertigkeiten

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist eine umfassende Empfehlung für den Sprachunterricht, die vom Europarat in den 1990er Jahren erarbeitet und erstmals 2001 veröffentlicht wurde, wobei 2020 ein Begleitband zur Aktualisierung und Ergänzung des GeR veröffentlicht wurde. GER beschreibt ausführlich, welche Fähigkeiten und Kenntnisse Lernende entwickeln müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu nutzen, einschließlich des kulturellen Kontexts, und stellt Kompetenzniveaus bereit, um den Fortschritt lebenslang und auf allen Lernstufen messbar zu machen. Insbesondere in Bezug auf die berufliche Kommunikation auf dem Niveau C1 wird empfohlen, die vom GER festgelegten Komponenten der Sprachfertigkeiten auf das berufsspezifische Sprachverständnis auszudehnen (vgl. Europarat, 2001).

Der GER fokussierte ursprünglich auf die vier Sprachfertigkeiten: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben.

Die traditionelle Betrachtung der beiden Aspekte "Rezeption" (Hörverstehen und Leseverstehen) und "Produktion" (mündlicher Ausdruck und schriftlicher Ausdruck) berücksichtigt nicht vollständig die Realität des sprachlichen Austausches, weshalb der GER-Begleitband zwei weitere Kommunikationsmodi, nämlich "Interaktion" und "Mediation", hinzugefügt hat. Dieser Fokus auf das vierteilige Paradigma (Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation) stellt einen Perspektivenwechsel dar (vgl. Bernez et al. 2021). Die Integration von Mediation (Übertragung von Informationen zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen) und Interaktion (aktive Kommunikation in mündlicher oder schriftlicher Form) im GER-Begleitband betont die Bedeutung dieser Fertigkeiten für die moderne Kommunikation und trägt dazu bei, den Referenzrahmen an die heutigen Anforderungen und Technologien anzupassen.

Das Hörverstehen wird von Richards und Schmidt (2010) als die Fähigkeit definiert, Gesprochenes sowohl in der Muttersprache als auch in einer Fremdsprache oder Zweitsprache zu verstehen. Diese Kompetenz beinhaltet das Erfassen und Interpretieren von gesprochener Sprache, was für die effektive Kommunikation und das Sprachenlernen essentiell ist:

Hörverstehen ist ein dynamischer Prozess, bei dem die Lernenden aktiv und kontinuierlich ihre Vorannahmen und Kenntnisse über die Sprache nutzen, um den Sinn des Gehörten zu rekonstruieren. Dieser Prozess beinhaltet die ständige Aushandlung von Bedeutungen und Interpretationen auf der Grundlage von sprachlichen und nicht-sprachlichen Hinweisen (Rost, 1994).

Geißner (1984) betont in seiner Forschung, dass das Hören immer mit der Wahrnehmung von Bewegung verbunden ist. Dies bedeutet, dass das Hörvermögen eng mit dem Konzept der Bewegung und Veränderung im Raum und der Zeit verbunden ist. Beispielsweise bewegt sich der Schall in einer bestimmten Geschwindigkeit durch den Raum, und erst dann wird er über das Außenohr aufgenommen, um den Hörprozess zu beginnen. Diese Verbindung zwischen Hören und Wahrnehmung von Bewegung ist ein wichtiger Aspekt, den Geißner in seiner Forschung hervorhebt.

Solmecke (1992) bezeichnet das Hörverstehen als "Grundlage des Sprechens". Vogel und Vogel (1984) stellen in der Arbeit "Hörverstehen im kommunikativen Sprachunterricht" fest, dass ohne Hörverstehen keine "Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache aufgebaut werden kann". Diese Autoren heben hervor, dass das Verständnis und die Fähigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, eine entscheidende Rolle spielen, um effektiv und kommunikativ in einer Fremdsprache sprechen zu können. Hörverstehen bildet somit eine wichtige Grundlage für den Spracherwerb und die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten in einer Fremdsprache.

In ihrem Artikel "Video-Podcasts zum Deutschlernen: Eine Untersuchung zum didaktischen Potenzial" hat Ünal (2015) quantitative und qualitative Forschungsmethoden verwendet, um Daten zu sammeln und zu analysieren, mit dem Ziel, die Auswirkungen von Video-Podcasts als Instrumente im Deutschunterricht auf Lernprozesse und Fertigkeiten zu ermitteln. Die Analyse und Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Anwendung der Video-Podcast-Methode das Lerninteresse stärkt, Lernfertigkeiten im Allgemeinen unterstützt und insbesondere positive Auswirkungen auf das Hörverstehen hat. Es wurde festgestellt, dass der Einsatz von Video-Podcasts im Sprachunterricht einen didaktischen Mehrwert bieten kann.

Erdem und Erdem (2015) haben in dem Artikel mit dem Titel "Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi" den Einfluss eines integrierten Lernmodells auf die Fertigkeiten des Hörverstehens und Sprechens untersucht.

In der Studie "Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations" von Jones (2004) wurde die Forschung zu multimedialen Lernmodellen untersucht, um herauszufinden, welche multimedialen Hilfsmittel die Fremdsprachenkenntnisse im Hörverstehen unterstützen können. Der Forscher definiert das Hörverstehen als einen Prozess des Verstehens und der Wahrnehmung, der auf dem Zuhören basiert. Dieser Prozess umfasst Personen und deren Interaktionen miteinander. Es wird angenommen, dass Individuen über Vorwissen und Strategien zur Sinnentnahme verfügen.

Die Bedeutung des Vertrautseins mit thematischen Kontexten für das Verstehen wird betont. Die Studie hebt hervor, dass visuelle und mündliche Erklärungen im multimedialen Fremdsprachenlernen die Hörverstehens- und Wortschatzerwerbsfähigkeiten der SchülerInnen verbessern.

In der Studie "Wirtschaftsdeutsch in den USA" untersuchte Cothran (2002) die Rangfolge der Lernfertigkeiten im beruflichen Deutschunterricht und stellte fest, dass diese in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben entwickelt wurden.

In der Fremdsprachendidaktik lag der Fokus ursprünglich auf grammatischen und übersetzungsorientierten Ansätzen, bei denen geschriebene Texte primär zur Illustration von Grammatik und Wortschatz und zum Üben von Übersetzungen verwendet wurden. Mit der kommunikativen Wende wurde das Lesen wieder wichtiger und nicht mehr als passive, sondern als rezeptive Fertigkeit betrachtet, die aktive Auseinandersetzung und Interpretation unter Einbeziehung des Vorwissens erfordert (vgl. Lütherarms, 1988).

In dieser Studie wird der Fokus auf das Lerninteresse im Bereich des Online-Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in medizinischen Berufen gelegt. Es wird untersucht, wie der DaF-Unterricht nicht nur die Lernfertigkeiten, sondern insbesondere auch die kommunikativen Kompetenzen fördert. Kommunikative Kompetenzen, wie sie etwa in der Arzt-Patienten-Kommunikation zum Ausdruck kommen, sind entscheidend für die Beziehung zwischen Arzt und Patient, den Behandlungserfolg sowie das Wohlbefinden der Patientinnen und Patienten. Im DaF-Unterricht wird deshalb ein fundamentales Verständnis für effektive Gesprächsführung vermittelt, welches ein wesentliches Element in der beruflichen Praxis von medizinischen Berufen darstellt. Die Studie verdeutlicht, dass kommunikative Kompetenzen in medizinischen Berufen signifikant verbessert werden können, wenn sie zielgerichtet gefördert und kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Kommunikative Kompetenzen

Kommunikatives Handeln ist ein grundlegender Bestandteil beruflichen Handelns, weshalb eine berufliche Kompetenz ohne kommunikative Fähigkeiten kaum denkbar ist. In einer Zeit, in der die Arbeitsteilung zunehmend grenzüberschreitend organisiert wird, wird die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen in einer oder mehreren Fremdsprachen sowie von interkultureller Kompetenz für immer mehr Beschäftigte unverzichtbar. Diese beiden Kompetenzbereiche, als berufsübergreifend übertragbare Schlüsselqualifikationen, sind wesentliche Bestandteile der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Kuhn, 2007).

Funk (1999) sieht den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht als zweckorientiert, basierend auf der Motivation und den Bedürfnissen der Lernenden. Dabei integriert dieser Unterrichtsansatz sowohl allgemeinsprachliche als auch berufsspezifische Aspekte der kommunikativen Kompetenz, um die kommunikative Handlungsfähigkeit im Beruf zu fördern. Entscheidungen über Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien werden auf dieser Grundlage getroffen.

Weinert (2002) definiert Kompetenz als die Gesamtheit von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Individuum besitzt und erlernen kann, um spezifische Probleme zu lösen. Diese Definition beinhaltet nicht nur die notwendigen kognitiven Aspekte, sondern schließt auch motivationale, volitionale und soziale Komponenten ein. Diese sind entscheidend, um die erlernten Problemlösungsfähigkeiten in verschiedenen Kontexten erfolgreich und verantwortungsbewusst einsetzen zu können.

Die kommunikativen Fertigkeiten in medizinischen Berufen stellen eine erweiterte und spezialisierte Form der alltäglichen Kommunikationsfähigkeiten dar. Während wir im täglichen Leben in der Lage sind, aktiv zuzuhören, zu informieren, nachzufragen und empathisch zu antworten, erfordert die Kommunikation im medizinischen Umfeld, etwa während einer ärztlichen Konsultation oder Visite, eine besondere Ausprägung dieser

Fähigkeiten. Diese sind eng mit klinischen Fachkenntnissen verknüpft. So könnten etwa Fragen zum Essverhalten eines Patienten sowohl aus allgemeinem klinischem Interesse als auch zur Diagnose einer möglichen Essstörung gestellt werden, besonders wenn der Arzt auf diesem Gebiet erfahren ist. In beiden Fällen ist es essentiell, dass der Arzt seine kommunikativen Fähigkeiten nutzt, um Informationen auf eine nicht-suggestive Weise zu erfragen, anstatt Fragen zu stellen, die bereits eine Antwort implizieren, wie zum Beispiel: "Ihr Appetit ist normal, oder?" (Koerfer & Ablbus, 2018).

Beach (2013) hebt in seinem Werk "Handbook of Patient-Provider Interactions" hervor, dass die grundlegende Bedeutung der Kommunikation in der medizinischen Versorgung oft vernachlässigt wird. Beach hebt hervor, dass "schlechte Kommunikation" maßgeblich zur Unzufriedenheit sowohl von Patienten als auch von Ärzten beiträgt. Er stellt fest, dass Ärzte oftmals nicht ausreichend einfühlsam sind und die effektive Kommunikation mit den Patienten vernachlässigen. Dies führt zu unangemessenen Reaktionen und verstärkt die Unzufriedenheit der Patienten. Darüber hinaus erschwert es den Aufbau einer "persönlichen Beziehung", die für eine erfolgreiche Behandlung und Patientenzufriedenheit essenziell ist.. Daher ist es entscheidend, kommunikative Kompetenzen zu entwickeln, um eine nachhaltige und qualitativ hochwertige medizinische Versorgung zu gewährleisten.

Nach Beach (2013) lässt sich die Beziehung und Kommunikation zwischen Arzt und Patient in vier Kategorien, welche jeweils unterschiedliche Ansätze in der medizinischen Praxis darstellen und neue Schlüsselkompetenzen für Ärzte erfordern:

Arzt-/Krankheitszentriert: Hierbei steht die medizinische Perspektive des Arztes im Vordergrund. Die Kommunikation fokussiert sich auf die Krankheit und deren Behandlung, während die persönlichen Bedürfnisse und Sichtweisen des Patienten weniger berücksichtigt werden.

Patient-/Krankheitszentriert: In diesem Ansatz wird der Fokus auf die Erkrankung aus der Perspektive des Patienten gelegt. Es geht darum, wie der Patient seine

Krankheit erlebt und welche spezifischen Bedürfnisse und Sorgen damit verbunden sind.

Beziehungszentriert: Diese Art der Kommunikation betont die Bedeutung der Beziehung zwischen Arzt und Patient. Es wird Wert darauf gelegt, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und die Kommunikation auf Augenhöhe zu gestalten.

Interaktionell Umgesetzte Versorgung: Hier wird die Interaktion selbst als zentraler Bestandteil der Versorgung betrachtet. Der Fokus liegt darauf, eine kommunikative Dynamik zu schaffen, die sowohl für den Arzt als auch für den Patienten informativ, reaktionsfähig, partizipativ und unterstützend ist.

Jeder dieser Ansätze erfordert sowohl fundierte Fachkenntnisse als auch ausgeprägte kommunikative Kompetenzen in medizinischen Berufen. Die Anwendung dieser Fähigkeiten muss flexibel an die jeweilige Situation und die spezifischen Bedürfnisse des Patienten angepasst werden, um eine optimale Versorgung sicherzustellen. Die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Kommunikationsstilen zu wechseln und den jeweils passenden Ansatz zu wählen, ist entscheidend, um effektiv auf die individuellen Anforderungen jedes Patienten eingehen zu können.

Teil 3

Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird der methodische Ansatz dieser Studie sowie das Forschungsdesign erläutert. Dies umfasst Informationen zu den Teilnehmern, dem Ablauf der Datenerhebung, den verwendeten Datenerfassungsinstrumenten, der Vorabprüfung der Studie und den Verfahren zur Datenanalyse.

Art der Forschung

Eine wissenschaftliche Forschungsarbeit umfasst die Definition eines Problems, die Auswahl einer oder mehrerer wissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Problemlösung und die systematische Erfassung sowie Auslegung von Daten, um eine realistische Lösung zu entwickeln. Besonders in unserer sich digital verändernden Welt, in der Informationstechnologien bei Entscheidungsprozessen unterstützen, ist es von großer Bedeutung, quantitative, qualitative und gemischte Forschungsmethoden aus den Natur- und Sozialwissenschaften effektiv anzuwenden, um fundierte Entscheidungen zu treffen.

Mayring (1989) behandelt in seinem Buch "Die qualitative Wende" die historische Entwicklung der Forschungsmethoden und bewertet, dass qualitative Forschungen im 20. Jahrhundert in den Sozialwissenschaften zu erheblichen Veränderungen geführt haben. Er stellt fest, dass die quantitativen Forschungsmethoden, die auf dem positivistischen Ansatz der Naturwissenschaften basieren und dazu neigen, Fakten in Ursache-Wirkungs-Beziehungen aufzuteilen, Daten zu quantifizieren und zu analysieren, und die Tendenz zur Verallgemeinerung zeigen, insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht die einzige ideale Methode waren.

Die qualitative Forschungsmethode, im Gegensatz zum positivistischen Ansatz, begann in den 1970er Jahren verstärkt verwendet zu werden. Sie betrachtet soziale Phänomene in ihrer Ganzheit und Tiefe und zielt nicht darauf ab, Erkenntnisse zu

verallgemeinern. Die Erforschung des Menschen als soziales Wesen bildet den Kern der Wissenschaft, erfordert jedoch einen speziellen wissenschaftlichen Ansatz (Mayring, 2016).

In dieser Studie wird die qualitative Forschungsmethode der "Qualitatives Tiefeninterview" zur Datenerhebung angewendet. Die Analyse der gesammelten Daten wurde anhand der Methoden von Mayring (2016) und Kuckartz et al. (2008) durchgeführt. Die Datenanalyse erfolgte unter Verwendung der Software MaxQDA Analytics Pro 2022 (Release 22.8.0), was strukturierte Schritte ermöglichte und somit eine qualitative Inhaltsanalyse der gesammelten Daten ermöglichte.

Tabelle 2

Forschungsdesign

Forschungsmethode	qualitativ
Stichprobe	gezielte Stichprobe
Teilnehmer	5
Datenerhebungsinstrumente	Interviews mit teilstrukturierten Fragen.
Datenanalyse	qualitativ

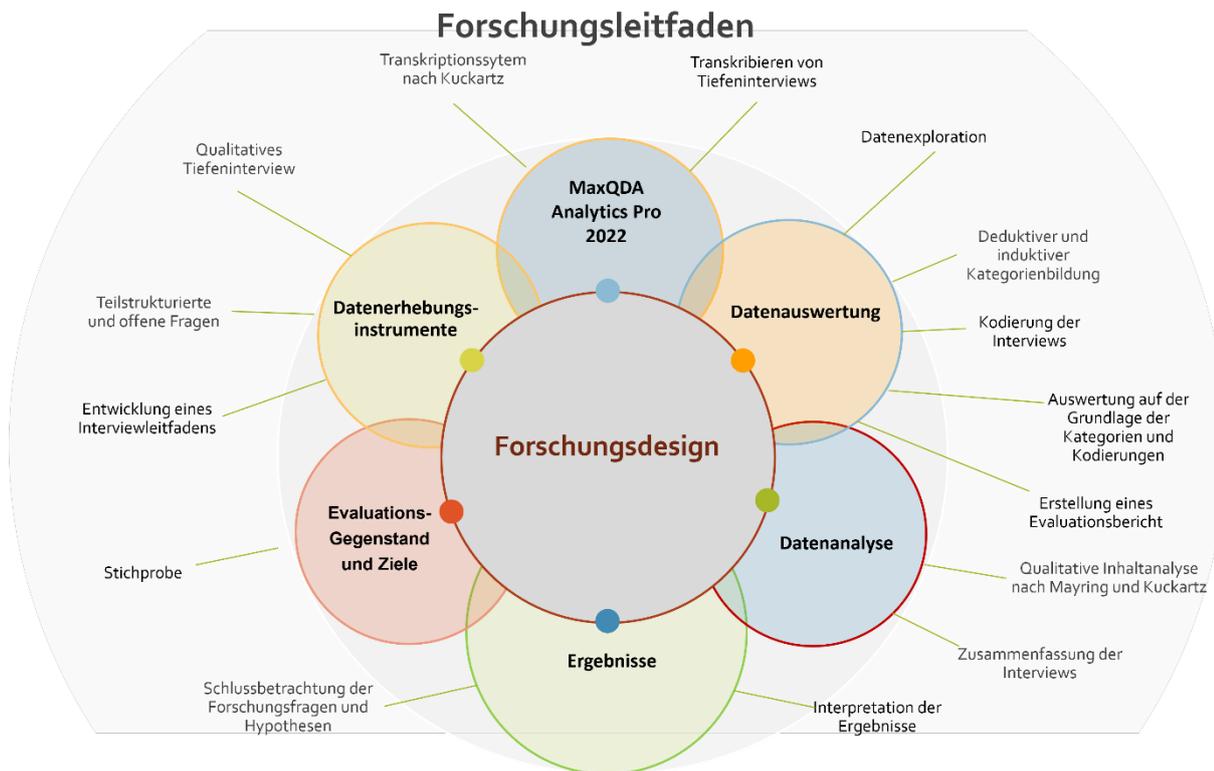
Kuckartz et al. (2008) empfehlen, die qualitative Evaluation einer wissenschaftlichen Studie in sieben Schritten durchzuführen:

- Festlegung des Evaluationsgegenstands und der Evaluationsziele.
- Entwicklung eines Interviewleitfadens und eines Kurzfragebogens.
- Durchführung der Interviews, Aufzeichnung und Transkription.
- Exploration der Daten und fallweise Darstellung.
- Erstellung eines Kategoriensystems und Kodierung der Interviews.
- Auswertung auf der Grundlage der Kategorien und Erstellung eines Evaluationsberichts.

- Zusammenfassung der Ergebnisse, Rückmeldung der Ergebnisse und Abschluss des Berichts.

Abb 6

Forschungsleitfaden (eigene Darstellung nach Mayring und Kuckartz)



Forschungspopulation und Stichprobe/Studiengruppe/Teilnehmer

Die Stichprobe dieser Studie besteht aus Teilnehmern des berufsbezogenen DaF-Kurses für Gesundheitsberufe, der von Ankara Üniversitesi TÖMER angeboten wird.

In wissenschaftlichen Untersuchungen können Einschränkungen auftreten, die mit der theoretischen Struktur und Methodik der Studie in Bezug auf die Interpretation der Ergebnisse, deren Verwendbarkeit und Verallgemeinerbarkeit in Verbindung stehen, abhängig von dem, was unternommen wird, um die interne oder externe Gültigkeit der Forschung sicherzustellen (Burns & Grove, 2009, Erdoğan & Kocaman, 2011). In wissenschaftlichen Untersuchungen ist es von grundlegender Bedeutung, korrekte Informationen zu erhalten und fundierte

Entscheidungen zu treffen. Daher besteht die Notwendigkeit, genaue Informationen zu erhalten und die gewonnenen Erkenntnisse zu verallgemeinern (Arikan, 2004). In den Sozialwissenschaften ist die Untersuchung aller Elemente eines Universums in Bezug auf die Größe der Forschungsgegenstände in zeitlicher und finanzieller Hinsicht nicht praktikabel. Wenn begrenzte Informationen ausreichen, ist es sinnlos, sich mit Informationsmassen auseinanderzusetzen (Gökçe, 1988). Aus diesem Grund werden Studien in der Regel auf Stichproben durchgeführt, und die erzielten Ergebnisse werden auf die relevanten Populationen verallgemeinert. Je mehr die Ergebnisse einer Studie verallgemeinert werden können, desto wertvoller ist sie. Da Wissenschaft eine Sammlung von Informationen mit Verallgemeinerbarkeit ist, ist es wichtig, in Untersuchungen Informationen zu erlangen, die in einem breiten Bereich verallgemeinert werden können (Karasar, 2014).

Gezielte Stichprobe

Gezielte Stichprobe, ermöglicht es Forschern, tiefgehende Untersuchungen durchzuführen, indem reiche Informationsquellen ausgewählt werden, die den Forschungszielen entsprechen oder bestimmte Merkmale aufweisen. Dies wird bevorzugt, wenn der Forscher in bestimmten speziellen Fällen arbeiten möchte, die bestimmte Kriterien erfüllen oder bestimmte Merkmale aufweisen. Der Forscher zielt darauf ab, Natur- und Gesellschaftsereignisse oder -phänomene im Zusammenhang mit den ausgewählten Fällen zu verstehen, Beziehungen zwischen ihnen zu erforschen und zu erklären (Büyükoztürk et al., 2012).

Beispiel: In einer Studie zu Berufskrankheiten in der Industrie könnte der Forscher davon ausgehen, dass Berufskrankheiten nicht in der gesamten Population, sondern besonders bei Arbeitern über einem bestimmten Dienstalster oder über einem bestimmten Alter klarer beobachtet werden können. In diesem Fall würde der Forscher nicht die gesamte Population der Arbeiter auswählen, sondern eine Stichprobe aus der Altersgruppe der mittleren und älteren Arbeiter auswählen, um dies zu repräsentieren (Sencer, 1989). Ebenso

besteht die Stichprobe dieser Studie aus Teilnehmern an einem berufsbezogenen Deutschkurs für Gesundheitsberufe, der von Ankara Üniversitesi TÖMER angeboten wird.

Validität und Reliabilität

Qualitative Forschung umfasst die Grundprinzipien von Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit), sie sind jedoch eng mit quantitativer Messung verbunden (Neuman, 2014, S.218).

Validität: Das Gütekriterium der Validität befasst sich generell mit der inhaltlichen Übereinstimmung zwischen dem, was der Test misst, und dem Merkmal, das man mit dem Test messen möchte, und insbesondere auch mit der Belastbarkeit von Testwertinterpretationen sowie den Schlussfolgerungen, die auf der Basis von Testergebnissen hinsichtlich eines Außenkriteriums gezogen werden (Moosbrugger & Kelava, 2020, S.27).

Validität bedeutet Wahrhaftigkeit. In qualitativen Studien liegt die Hauptinteresse darin, Authentizität zu erreichen, anstatt eine einzige Version der "Wahrheit" zu verwirklichen. Authentizität bedeutet, einen fairen, ehrlichen und ausgewogenen Bericht über das soziale Leben aus der Sicht der Menschen zu bieten, die es jeden Tag leben. Wir sind weniger daran interessiert, ein abstraktes Konstrukt mit empirischen Daten abzugleichen, als vielmehr ein ehrliches Bild des sozialen Lebens zu zeichnen, das den gelebten Erfahrungen der Menschen entspricht (Neuman, 2014, S.218).

Reliabilität: Die Reliabilität, als Gütekriterium, beschäftigt sich mit der Messgenauigkeit eines Tests, um ein Merkmal exakt und ohne Messfehler zu erfassen, wobei sie formal als Verhältnis zwischen wahrer Varianz und Gesamtvarianz der Testwerte definiert wird, wobei die Unreliabilität durch Messfehlerrepräsentiert wird und die Bedeutung eines zuverlässigen Messinstruments betont wird (Moosbrugger & Kelava, 2020, S.27)

Die Reliabilität, bezieht sich auf die Verlässlichkeit oder Konsistenz in qualitativen Studien, bei denen verschiedene Techniken wie Interviews, Teilnahme, Fotografien und

Dokumentenstudien verwendet werden, um Beobachtungen konsistent aufzuzeichnen. Dabei ist die Herausforderung, dass oft Prozesse untersucht werden, die im Laufe der Zeit instabil sind, wobei der Fokus auf der sich entwickelnden Interaktion zwischen Forschenden und den untersuchten Personen liegt, die als ein sich entwickelndes lebendiges System betrachtet wird (Neuman, 2014, S.218).

In der qualitativen Forschung unterscheidet sich die Bewertung von Reliabilität und Validität von den Methoden, die in quantitativen Studien angewendet werden. In qualitativen Studien bezieht sich die Reliabilität auf die Konsistenz, mit der Datenerhebungs- und Analysemethoden eingesetzt werden.

Die Herausforderung der Reliabilität und Validität dieser Studie wird insbesondere vor dem Hintergrund der begrenzten Stichprobengröße von fünf Teilnehmern und den daraus resultierenden Einschränkungen für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse deutlich. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wurde in dieser Studie besonderer Wert auf die sorgfältige Gestaltung der teilstrukturierten Fragen gelegt.

Um die Reliabilität dieser Studie zu erhöhen, wurde eine Pilotstudie durchgeführt, um die Zuverlässigkeit der Interviewfragen zu testen und sicherzustellen, dass sie klar und verständlich sind. Zudem wurde ein Interviewleitfaden für die Durchführung der Interviews erstellt, um die Konsistenz über alle Interviews hinweg zu gewährleisten. Darüber hinaus wurden konsistente Richtlinien für die Transkription der Interviews nach Kuckartz (2008) etabliert, um sicherzustellen, dass alle Daten auf die gleiche Weise erfasst und für die Analyse vorbereitet werden.

Validität in dieser qualitativen Studie bezieht sich darauf, ob die Methoden und Ergebnisse dieser Studie die Realität abbilden und ob sie relevant und angemessen in Bezug auf die Forschungsfragen sind. Um die Validität der Studie zu gewährleisten, erfolgte eine sorgfältige Auswahl der Stichproben, die die Gültigkeit der Ergebnisse sicherstellen soll. Zudem wurde eine Pilotstudie durchgeführt, um die Zuverlässigkeit der Fragen zu überprüfen.

Durch kritische Selbstreflexion hinsichtlich eigener Voreingenommenheiten gewährleistete die Interviewerin, dass die gewonnenen Erkenntnisse die Sichtweisen der Teilnehmenden und nicht die eigene Perspektive widerspiegeln. Um die Validität weiter zu stärken, könnte die Einbeziehung zusätzlicher Datenquellen oder Forschungsmethoden als Form der Triangulation erwogen werden, wie z. B. weitere Formen der Datenerhebung.

Die präzise Formulierung der Fragen und die sorgfältige Auswahl der Teilnehmenden waren daher entscheidend, um tiefgehende Einsichten zu gewinnen und ein detailliertes Verständnis der studienrelevanten Themen zu erlangen. Durch diese Maßnahmen wurde die Authentizität und Konsistenz dieser Studie erhöht.

Trotz dieser sorgfältigen Ansätze muss die Herausforderung der begrenzten Stichprobengröße anerkannt werden, welche die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Zusätzliche Datenerhebungsmethoden könnten hilfreich sein, um die Validität der Studie weiter zu stärken.

Pilotstudie

Eine Pilotstudie in einer wissenschaftlichen Arbeit dient dazu, die geplanten Forschungsmethoden und -instrumente vor der eigentlichen Datenerhebung zu testen. Dies ermöglicht es, die Effektivität und Eignung dieser Methoden zu überprüfen und potenzielle Probleme in den Fragen und Aussagen zu identifizieren, die von den Studierenden nicht klar verstanden wurden. Die Ergebnisse der Pilotstudie helfen den Forschern, das Forschungsdesign zu verbessern und tragen dazu bei, Zeit und Ressourcen zu sparen (Light et al., 1990).

Vor der Durchführung der Tiefeninterviews wurden die halbstrukturierten Fragen, die auf Türkisch entwickelt wurden, von erfahrenen türkischen Experten überprüft und überarbeitet. Diese Überarbeitung erfolgte im Rahmen einer Pilotstudie, bei der die Fragen und Konzepte überprüft und gegebenenfalls angepasst wurden, um Missverständnisse zu vermeiden. Die Pilotstudie wurde mit drei Teilnehmern durchgeführt, um Fehler in den Fragen

zu identifizieren und sicherzustellen, dass sie den festgelegten Zielen entsprechen. Die Teilnehmer gaben an, dass die Fragen im Interview verständlich und klar waren.

Die Pilotstudie der Interviews wurde mit Teilnehmern des berufsbezogenen DaF-Kurses für Gesundheitsberufe, der von Ankara Üniversitesi TÖMER angeboten wird, durchgeführt. Dies wurde getan, da die Teilnehmer in Pilotstudien denen in der Hauptuntersuchung sehr ähnlich sein sollten (Oppenheim, 1992). Die Teilnehmer wurden vor der Durchführung des Fragebogens und der Interviews über den Zweck der Studie informiert.

In der Pilotstudie wurden die folgenden Fragen untersucht, die bei der Planung der Forschungsstudie berücksichtigt werden sollten

- Sind die zu sammelnden Daten geeignet, um die definierten Ziele zu erreichen?
- Sind die Fragen und Aussagen klar und verständlich formuliert?
- Sind die Aussagen in der Umfrage so strukturiert, dass sie von allen Teilnehmern auf die gleiche Weise interpretiert werden können?
- Sind die gesammelten Daten für Analyse, Verarbeitung und Bewertung geeignet?
- Werden die Ergebnisse der Analyse für die möglichen Lösungen des Forschungsproblems nützlich sein?
- Ist die geplante Zeit und die verfügbaren Ressourcen ausreichend für die geplante Forschung?

Diese Fragen dienen der Bewertung der Forschungsplanung und -durchführung, um sicherzustellen, dass die gesammelten Daten den Forschungszwecken entsprechen und effektiv genutzt werden können (Karasar, 2002).

Prozess der Datenerhebung

Nach der Pilotstudie wurden qualitative Daten durch Tiefeninterviews mit Teilnehmern des "TÖMER-Kurses" gesammelt, der vom Türkischen Sprachlernzentrum der Universität

Ankara angeboten wird. Die Datenerhebung erstreckte sich über einen Zeitraum von etwa 4 Monaten.

Das Sprachzentrum 'Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi' (TÖMER) der Universität Ankara ist seit seiner Gründung im Jahr 1984 ein etabliertes Sprachinstitut. Es besitzt sowohl eine nationale Akkreditierung durch die Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) als auch eine internationale Akkreditierung von der Association of Language Testers in Europe (ALTE) gemäß den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER). TÖMER bietet nicht nur Kurse in türkischer Sprache an, sondern auch ein breites Angebot an Fremdsprachenkursen, einschließlich Deutsch. In Kooperation mit nationalen und internationalen öffentlichen Einrichtungen, dem privaten Dienstleistungssektor und Stiftungen führt TÖMER Ausbildungsvereinbarungen durch. Diese umfassen akademische Programme, Lehrerbildung sowie Bewertungs- und Prüfverfahren. Im Zuge einer solchen Zusammenarbeit, die durch eine Vereinbarung mit einem privaten Dienstleister zustande kam, wurde speziell das Projekt "Proje Kurs Sınıfı" initiiert, um berufsspezifischen Online-Deutschunterricht für medizinische Berufe anzubieten. Dieser Kurs wurde konzipiert, um die Teilnehmer für eine Tätigkeit im Gesundheitswesen in Deutschland zu qualifizieren.

Im Rahmen dieses Programms fand der Online-DaF-Kurs über einen Zeitraum von 14 Wochen, vom 5. April bis zum 31. Dezember 2021, statt. Während der Sommerferien und an Feiertagen wurde kein Unterricht abgehalten. An vier Tagen pro Woche waren täglich fünf Unterrichtseinheiten à 40 Minuten angesetzt. Dabei wurde an drei Tagen allgemeiner Deutschunterricht und an einem Tag berufsbezogenes Deutsch unterrichtet. Zum Abschluss des Kurses nahmen die Teilnehmer an der TELC-Prüfung teil.

Kursdetails:

- Kursdauer: 14 Wochen, insgesamt 280 Stunden
- Niveaustufen:
 - A1: 3 Wochen mit 60 Stunden

- A2: 3 Wochen mit 60 Stunden
- B1: 4 Wochen mit 80 Stunden
- B2: 4 Wochen mit 80 Stunden
- Wochenstunden: 20 Stunden Unterricht
- Unterrichtsaufteilung: 3 Tage allgemeines Deutsch, 1 Tag berufsspezifisches Deutsch
- Lehrbücher: "Menschen" und "Menschen im Beruf" Huber Verlag.

Datenerhebungsinstrumente

Die Wahl des Datenerhebungsinstruments hängt von den Zielen der Studie und den spezifischen Anforderungen des Forschungsprojekts ab. In dieser Studie wurden qualitative Tiefeninterviews als Datenerhebungsinstrument verwendet.

Tiefeninterviews

Salcher (1995) beschreibt das Tiefeninterview als eine Art der Forschung, bei der zwischen dem Forscher und der befragten Person ein langes und tiefgehendes Gespräch stattfindet. Dieses Gespräch wird weitgehend vom Forscher gesteuert, der versucht, den Gedanken und Ansichten der befragten Person zu einem vorher festgelegten Thema detailliert zu folgen, selbst wenn die befragte Person sich dessen nicht bewusst ist.

Das Tiefeninterview gilt als eine der häufigsten Techniken zur Datenerhebung in qualitativen Forschungen. Es ermöglicht, alle Aspekte eines untersuchten Themas abzudecken, indem offene Fragen gestellt werden, die detaillierte Antworten zulassen (Tekin, 2006).

Das Tiefeninterview wird verwendet, um Informationen über die Gedanken, Ansichten und Erfahrungen der befragten Personen zu sammeln. Es zielt darauf ab, durch Gespräche mit einer kleinen Anzahl von Menschen möglichst detaillierte Informationen zu erhalten. Das

Hauptziel des Forschers ist es, eine entspannte Umgebung zu schaffen, in der die befragte Person offen über das Sprechen kann, was sie zu sagen hat (vgl. Kümbetoğlu, 2005).

Das Kernverfahren des Interviews ist die mündliche Kommunikation. Die für den Erfolg des Gesprächs notwendigen Schritte umfassen die Vorbereitung und Planung der Interviewmethode, die Entwicklung und Prüfung von Fragen, die Durchführung des Interviews und die Analyse der Ergebnisse.

Während des Interviews kommunizieren Forscher und befragte Person miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Sie versuchen, sich gegenseitig zu beeinflussen, indem sie Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken. Die Ergebnisse des Interviews hängen stark von dieser Interaktion ab. Wenn das Interview gemäß den Zielen der befragten Person und mit ihrer aktiven Beteiligung durchgeführt wird, kann es als äußerst effektive Methode angesehen werden, um Daten zu sammeln, die auf andere Weise schwer zu erhalten wären.

Im Tiefeninterview gibt es zwei Hauptakteure: den Forscher, der das Interview durchführt, und die befragte Person, die als Schlüsselperson bezeichnet wird. Das Tiefeninterview wird verwendet, wenn Informationen zu den Gedanken, Ansichten und Erfahrungen der befragten Personen gesammelt werden sollen. Während des Interviews haben beide Seiten gleichberechtigte Kommunikationsrechte und können sich gegenseitig beeinflussen und lenken. Tiefeninterviews sind im Vergleich zu anderen Interviewarten in der Regel unstrukturiert und ermöglichen eine offene, ausführliche Diskussion. Der Forscher versucht, die Antworten der befragten Person zu kategorisieren und auf der Grundlage dieser Antworten neue Fragen zu stellen, um das Thema so detailliert wie möglich zu untersuchen (Tekin, 2006).

Obwohl solche Interviews nicht dazu dienen, direkte, objektive Fakten oder die Prüfung von Hypothesen zu liefern, helfen sie dem Forscher, notwendige Erkenntnisse zu gewinnen, indem sie ihm ermöglichen, die Erfahrungen der befragten Person zu verstehen und daraus relevante Ergebnisse für seine Arbeit abzuleiten.

Interviews werden im Allgemeinen in drei Kategorien klassifiziert: "informelle, gesprächsartige Interviews", "allgemeine Interview-Leitfaden-Methode" und "standardisierte offene Interviews" (Patton, 2002, S.342). Minichiello hingegen hat eine Einteilung in "standardisierte", "teilweise standardisierte" und "nicht standardisierte" Interviews vorgenommen (vgl. Punch 2005, zit. nach Tekin, 2006).

Es gibt zwar auch andere Klassifikationen für Interviewarten, aber diese beiden werden am häufigsten akzeptiert. In der Literatur ist die Verwendung der Begriffe strukturierte/teilweise strukturierte/unstrukturierte Interviews verbreiteter. Bei strukturierten Interviews werden vorab festgelegte, standardisierte Fragen an die interviewte Person gestellt. Da bei dieser Art von Interviews wenig Platz für offene Fragen bleibt, sind Flexibilität und Vielfalt begrenzt. Unstrukturierte Interviews hingegen sind nicht standardisiert, und es werden offene Fragen gestellt, was zu tiefgehenden Gesprächen führt. Ein erfolgreiches tiefgehendes Interview teilt viele Merkmale mit einer ausgedehnten, persönlichen Unterhaltung. Die erforderlichen Fähigkeiten für solche Interviews werden nicht von Natur aus erworben, sondern vielmehr durch Schulung und Übung entwickelt. Daher werden Forscher umso kompetenter in dieser Technik, je mehr Zeit sie im Feld verbringen (vgl. Punch 2005, zit. nach Tekin, 2006).

Tiefeninterview ist ein wirksames Instrument zur Datenerhebung, das sich insbesondere für die Erfassung umfassender und detaillierter Informationen eignet, vor allem bei komplexen oder nuancierten Themen. Durch die Verwendung offener Fragen können Forscher ausführliche Antworten von den Befragten erhalten, was zu reichhaltigen qualitativen Daten führt. Diese Methode ist in der qualitativen Forschung weit verbreitet und ermöglicht eine gründliche Erkundung aller Aspekte des untersuchten Themas.

Jedoch gibt es auch potenzielle Nachteile. Tiefeninterviews erfordern in der Regel mehr Zeit und Ressourcen als andere Datenerhebungsmethoden wie Umfragen. Die Auswertung der gesammelten Daten kann ebenfalls zeitaufwändig sein. Darüber hinaus könnten die Ergebnisse durch Interviewer-Bias oder die subjektive Interpretation der Forscher beeinflusst werden.

Beispiel: Ein Interviewer, der an einer Studie über politische Einstellungen arbeitet, könnte eine Frage stellen, die politische Meinungen beeinflusst, indem sie eine bestimmte politische Position bevorzugt. Zum Beispiel könnte er eine Frage zur Einwanderung stellen, die impliziert, dass eine restriktivere Einwanderungspolitik besser ist, anstatt eine neutrale Frage zu stellen (Tourangeau et al., 2000).

Phasen eines Tiefeninterviews

Aufgrund der Natur qualitativer Studien kann die Anzahl der Personen, mit denen Interviews geführt werden, begrenzt sein, aber die Gültigkeit und Zuverlässigkeit sind relevant, da die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Daher ist es wichtig, umfangreiche Vorbereitungen zu treffen, um qualitative Daten in der Zeitintensiven Methode der tiefgehenden Interviews zu sammeln. Dies kann durch den Einsatz von Auswahl- und Schneeballstichprobenverfahren zur Identifizierung von Personen, die interviewt werden sollen, erreicht werden. Es ist wichtig, detaillierte Informationen über die interviewten Personen zu sammeln, schriftliche Zustimmungserklärungen einzuholen und die Intervieworte und -umgebungen vorzubereiten.

Die Durchführung von Tiefeninterviews in der qualitativen Forschung folgt grundlegenden Phasen, die dazu dienen, reichhaltige Informationen von den interviewten Personen zu sammeln und sorgfältig auszuwerten. Diese Phasen werden von Mayring (2015) wie folgt beschrieben:

Vorbereitungsphase

In dieser Phase bereitet der Forscher das Interview vor. Dies umfasst die Auswahl der Interviewpartner, die Entwicklung eines Interviewleitfadens oder einer Interviewstruktur sowie die Festlegung von Zielen und Fragestellungen.

Es ist wichtig, zunächst den Kontakt zu den Personen herzustellen, die interviewt werden sollen, schriftliche Einwilligungen einzuholen und eine gute Kommunikation während des Sammelns von Teilnehmerdaten sicherzustellen. Der Forscher sollte nicht nur Fachwissen

über das Forschungsthema haben, sondern auch detaillierte Informationen über die interviewten Personen haben. Es ist wichtig, die kulturellen Werte der Personen zu respektieren, angemessene Kleidung zu tragen und sich an soziale Normen zu halten. Der Interviewort sollte so gestaltet sein, dass sich die Person wohl und sicher fühlt, und die Verwendung von Aufnahmegeräten erfordert die Zustimmung der interviewten Person.

Teilstrukturierte Fragen

Teilstrukturierte Fragen sind eine Art von Interviewfragen, die eine gewisse Flexibilität bieten, während sie gleichzeitig eine gewisse Struktur und bestimmte Themenbereiche vorgeben. Sie werden oft in qualitativen Forschungsinterviews verwendet, um offene Diskussionen zu ermöglichen, während gleichzeitig sicherzustellen, dass wichtige Themen abgedeckt werden.

Im strukturierten Interview werden vordefinierte, standardisierte Fragen an die interviewte Person gestellt. Aufgrund des Mangels an offenen Fragen im Interviewleitfaden ist die Flexibilität und Variabilität begrenzt. Das unstrukturierte Interview hingegen ist nicht standardisiert und beinhaltet tiefgehende, offene Fragen. Ein erfolgreiches Tiefeninterview teilt viele Merkmale mit einer ausgedehnten, vertrauten Unterhaltung. Die Fähigkeiten, die für solche Interviews erforderlich sind, werden eher durch Schulung als durch angeborenes Talent erworben. Daher werden Forscher ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im Zusammenhang mit dieser Methode umso mehr entwickeln, je mehr Zeit sie im Feld verbringen (Tekin, 2006).

Als Datenerhebungsinstrument kamen teilstrukturierte Interviews zum Einsatz, die in türkischer Sprache durchgeführt wurden. Die teilstrukturierten Fragen dieser Interviews sind im Anhang 1 aufgeführt.

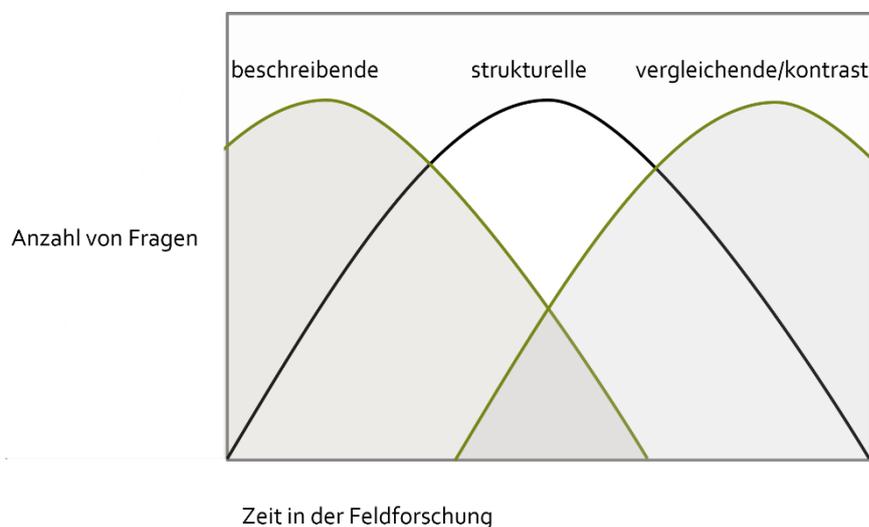
Formulierung der Fragen

Bevor das Interview beginnt, sollten die Themen und Fragen, die während des Interviews angesprochen werden sollen, grob skizziert werden. Die Fragen sollten an das Bildungsniveau und das Verständnis der interviewten Person angepasst sein, um sicherzustellen, dass sie nicht überfordert oder unwohl ist. Die Fragen sollten in einer klaren und logischen Reihenfolge gestellt werden, von einfachen zu komplexeren. Es ist wichtig, keine Fragen zu stellen, die die interviewte Person belästigen oder verurteilen könnten. Das wichtigste Ziel ist es, das Interview am Laufen zu halten.

Während des Interviews sollten die Fragen so gestellt sein, dass sie beschreibende, strukturelle und vergleichende Fragen von einfachen bis komplexen abdecken (vgl. Neuman, 2014 S.465).

Abb 7

Arten von Fragen in Feldforschungsinterviews (nach Neuman, 2014)



In Feldforschungsinterviews werden laut Neuman (2014) in der Regel drei Arten von Fragen gestellt: deskriptive Fragen, strukturierte Fragen und Kontrastfragen.

- **Deskriptive Fragen:** Diese dienen dazu, Informationen über die Situation oder das Verhalten einer Person oder Gruppe zu sammeln. Sie zielen darauf ab, eine

möglichst genaue Beschreibung der Beobachtungen oder Erfahrungen des Befragten zu erhalten.

- **Strukturfragen:** Strukturierte Fragen sind spezifischer und zielen darauf ab, bestimmte Aspekte oder Merkmale eines Phänomens zu untersuchen. Sie ermöglichen es dem Forscher, gezielt nach bestimmten Informationen zu suchen.
- **Kontrastfragen:** Diese Fragen dienen dazu, Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Personen, Gruppen oder Situationen zu identifizieren. Sie ermöglichen es dem Forscher, Muster und Zusammenhänge in den gesammelten Daten zu erkennen.

Diese Arten von Fragen werden je nach Forschungsziel und -methode in Feldforschungsinterviews eingesetzt, um qualitatives Material zu sammeln und zu analysieren.

Für diese Studie wurden sechs teilstrukturierte Fragen in türkischer Sprache als Datenerhebungsinstrumente erstellt. Diese Fragen lassen sich wie folgt kategorisieren:

1. *Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretim platformunu nasıl buluyorsunuz? Derslerin çevrim içi platformu üzerinden mi ya da sınıf eğitimi ile işlenmesini mi tercih edersiniz? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.*

Die erste Frage zielt darauf ab, eine Beschreibung der persönlichen Erfahrungen und Präferenzen der Befragten in Bezug auf Online-Plattformen im Vergleich zum traditionellen Präsenzunterricht zu erhalten. Sie fordert die Teilnehmer auf, ihre Meinung und deren Begründung darzulegen.

Diese Frage kombiniert sowohl deskriptive als auch kontrastive Elemente. Sie enthält auch strukturierte Komponenten, die über eine bloße Meinungsäußerung hinausgehen und eine Begründung für die geäußerte Präferenz verlangen:

Deskriptiver Teil: "*Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretim platformunu nasıl buluyorsunuz?*" - Dieser Teil ist deskriptiv, da er die Teilnehmer bittet,

ihre allgemeinen Eindrücke und Erfahrungen mit der Online-Plattform für den berufsbezogenen Deutschunterricht im Gesundheitssektor zu beschreiben. Es wird nach einer offenen, beschreibenden Antwort gefragt, die subjektive Wahrnehmungen und Bewertungen einschließt.

Kontrastfrage: *"Derslerin çevrim içi platformu üzerinden mi ya da sınıf eğitimi ile işlenmesini mi tercih edersiniz?"* - Dieser Teil stellt eine Kontrastfrage dar, da er die Teilnehmenden vor die Wahl stellt, zwischen zwei unterschiedlichen Lernumgebungen (Online-Plattform vs. Präsenzunterricht) zu wählen. Die Frage zielt darauf ab, eine Präferenz zu ermitteln und erfordert eine vergleichende Betrachtung der beiden Methoden.

Strukturierter Teil: In der Frage werden die Teilnehmer aufgefordert, ihre Ansichten zu begründen *"Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız."*, was eine strukturierte Antwort erfordert, in der sie ihre Wahl erklären und rechtfertigen. Somit enthält die Frage auch strukturierte Elemente, die über eine bloße Meinungsäußerung hinausgehen und eine Begründung für die geäußerte Präferenz verlangen.

2. *Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretimi, okuma, yazma, anlama ve konuşma dil becerilerinizin gelişmesine etki etti mi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.*

Auch die zweite Frage zielt darauf ab, deskriptive Informationen über den Einfluss des berufsbezogenen Online-DaF-Unterrichts in medizinischen Berufen auf die Sprachfertigkeiten – Lesen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen – zu sammeln. Die Teilnehmer werden gebeten, die Auswirkungen des Unterrichts auf ihre Sprachkompetenzen zu bewerten und ihre Einschätzungen zu begründen.

Die angegebene Frage kombiniert sowohl deskriptive als auch strukturierte Elemente und kann zudem als eine Art Kontrastfrage interpretiert werden:

Deskriptiver Teil: "*Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretimi, okuma, yazma, anlama ve konuşma dil becerilerinizin gelişmesine etki etti mi?*" fordert die Teilnehmer auf, ihre persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich des Einflusses des Online-Unterrichts für den berufsspezifischen DaF Unterricht im Gesundheitssektor auf ihre Sprachfertigkeiten – Leseverstehen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen – zu beschreiben. Dieser Teil erlaubt offene Antworten und sammelt deskriptive Informationen über die persönlichen Lernerfahrungen.

Strukturierter Teil: "*Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.*" verlangt von den Teilnehmern, ihre Antwort zu begründen, insbesondere wenn sie der Meinung sind, dass der Unterricht keinen Einfluss hatte. Diese Aufforderung zu einer Begründung bringt eine strukturierte Komponente in die Frage ein, da sie eine spezifische Reflexion und Analyse der eigenen Lernerfahrung erfordert.

Kontrastfrage: Indem die Frage sowohl nach positiven Einflüssen als auch explizit nach der Abwesenheit solcher Einflüsse fragt "*Etkilemediğini düşünüyorsanız*", enthält sie auch einen kontrastierenden Aspekt. Die Teilnehmer werden aufgefordert, Unterschiede oder das Fehlen von erwarteten Effekten zu thematisieren, was einen Vergleich und eine Kontrastierung von Erwartungen und tatsächlichen Ergebnissen ermöglicht.

Insgesamt fordert die Frage die Teilnehmer auf, über ihre Lernerfahrungen nachzudenken und diese detailliert zu beschreiben, während sie gleichzeitig eine spezifische Analyse der Gründe für ihre Einschätzungen abgeben sollen.

3. *Derslerde sağlık sektörü meslek içeriklerini ve tıbbi terimleri genel Almanca ile beraber entegre öğrenmeyi nasıl buluyorsunuz? Entegre yöntemin genel Almanca öğretimine göre avantajlı olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.*

Diese Frage untersucht spezifische Aspekte des Lernprozesses, insbesondere die Integration von medizinischer Terminologie in den DaF-Unterricht. Ziel ist es, detaillierte Informationen über die Vorteile dieser Methode im Vergleich zu traditionellen Lehransätzen zu sammeln. Die Frage kombiniert deskriptive Elemente, die offene Antworten und persönliche Einsichten oder Erfahrungen ermöglichen, mit strukturierten Elementen, die spezifische Antworten und Begründungen erfordern.

Deskriptiver Teil: Der erste Teil der Frage "*Derslerde sağlık sektörü meslek içeriklerini ve tıbbi terimleri genel Almanca ile beraber entegre öğrenmeyi nasıl buluyorsunuz?*" fordert die Teilnehmer auf, ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen bezüglich des integrierten Lernens von Fachinhalten aus dem Gesundheitssektor und medizinischen Terminologie im Rahmen des allgemeinen DaF-Unterrichts zu beschreiben.

Strukturierter Teil: Der zweite Teil der Frage "*Entegre yöntemin genel Almanca öğretimine göre avantajlı olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.*" verlangt von den Teilnehmern nicht nur eine Meinung darüber, ob die integrierte Methode Vorteile gegenüber dem herkömmlichen DaF-Unterricht bietet, sondern auch eine Begründung für ihre Ansicht.

Implizite Kontrastfrage: Durch das Fragen nach den Vorteilen des integrierten Ansatzes im Vergleich zum traditionellen DaF-Unterricht wird implizit ein Vergleich angestellt. Die Teilnehmer werden indirekt aufgefordert, Vor- und Nachteile beider Methoden gegeneinander abzuwägen, was eine kontrastierende Analyse beinhaltet.

4. *Almanca tıbbi terim ve içerik öğrenmeyi motive edici buluyor musunuz, tıbbi terminolojiyi başka bir dilde öğrenmenin kültürel anlayış geliştirmenize yardımcı olduğuna inanıyor musunuz?*

Die Frage enthält sowohl deskriptive als auch strukturierte Elemente:

Deskriptiver Teil: "*Almanca tıbbi terim ve içerik öğrenmeyi motive edici buluyor musunuz?*" Dieser Teil ist deskriptiv, da er die Teilnehmenden auffordert, ihre

persönlichen Empfindungen und Motivationen bezüglich des Lernens medizinischer Terminologie auf Deutsch zu beschreiben.

Strukturierter Teil: *“tıbbi terminolojiyi başka bir dilde öğrenmenin kültürel anlayış geliştirmenize yardımcı olduğuna inanıyor musunuz?”* Dieser Teil ist strukturierter, da er nach einer spezifischen Einschätzung fragt, nämlich ob das Erlernen medizinischer Terminologie in einer Fremdsprache als hilfreich für die Entwicklung eines kulturellen Verständnisses angesehen wird. Es wird eine konkrete Meinung oder Überzeugung erfragt und somit eine strukturierte Antwort erwartet.

Die Frage enthält keinen expliziten Kontrasteil, da sie nicht direkt zwei verschiedene Zustände oder Optionen gegenüberstellt, sondern nach der Motivation und der Meinung zur kulturellen Bereicherung durch das Erlernen medizinischer Terminologie in einer Fremdsprache fragt.

5. *Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretimi mesleki kelime dağarcığınızın ve tıbbi terminoloji bilginizin gelişmesine etki etti mi? Etkilediğini düşünüyorsanız nasıl etkiledi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.*

Die Frage kann als eine Kombination aus deskriptiven und strukturierten Elementen betrachtet werden.

Deskriptiver Teil: Die Frage fordert die Befragten auf, ihre persönlichen Erfahrungen und Eindrücke zu beschreiben, wie der Online-Unterricht im Bereich des berufsbezogenen Deutsch für den Gesundheitssektor ihren Wortschatz und ihre Kenntnisse der medizinischen Terminologie beeinflusst hat. Der erste Satz der Frage *“Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretimi mesleki kelime dağarcığınızın ve tıbbi terminoloji bilginizin gelişmesine etki etti mi?”* ist deskriptiv, da er nach einer detaillierten Beschreibung der persönlichen Lernerfahrungen fragt.

Strukturierter Teil: Die folgenden Teile der Frage *“Etkilediğini düşünüyorsanız nasıl etkiledi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini*

açıklayınız." sind strukturiert, da sie die Teilnehmenden nicht nur dazu auffordern, eine spezifische Antwort zu geben (ob der Unterricht ihre Kenntnisse beeinflusst hat oder nicht), sondern auch verlangen, dass sie ihre Antwort begründen, indem sie erläutern, wie oder warum der Unterricht einen Einfluss hatte oder nicht hatte.

Impliziter Kontrastteil: Eine explizite Kontrastfrage, die direkt den Vergleich zwischen zwei oder mehr Elementen verlangt, in dieser Frage nicht direkt enthalten. Dennoch beinhaltet die Fragestellung einen impliziten Kontrast, indem sie untersucht, inwiefern der Online-Unterricht im Bereich des berufsspezifischen DaF-Unterrichts für den Gesundheitssektor die Entwicklung des beruflichen Wortschatzes und der medizinischen Terminologie der Teilnehmer beeinflusst hat. Die Teilnehmer werden dazu angeregt, zu reflektieren und zu bewerten, ob und wie der Unterricht ihre Sprachfertigkeiten verbessert hat ('Etkilediğini düşünüyorsanız, nasıl etkiledi?') oder ob er keine signifikante Wirkung hatte ('Etkilemediğini düşünüyorsanız, neden etkilemedi?')

6. *Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretimini, Telc sınavlarına yönelik içerik ve gereksinim açısından yeterli buluyor musunuz? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.*

Diese Frage kann als eine Mischung aus deskriptiv und strukturiert betrachtet werden:

Deskriptiver Teil: "*Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.*" Dieser Teil fordert die Befragten auf, ihre persönlichen Einschätzungen und die Gründe dafür detailliert zu beschreiben, was typisch für deskriptive Fragen ist.

Strukturierter Teil: "*Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretimini, Telc sınavlarına yönelik içerik ve gereksinim açısından yeterli buluyor musunuz?*" Dieser Teil gibt ein spezifisches Thema vor (die Eignung des Online-Unterrichts für die Telc-Prüfungsanforderungen) und verlangt eine bewertende Antwort, was sie strukturierter macht als eine rein deskriptive Frage.

Die Frage ist keine Kontrastfrage im eigentlichen Sinne, da sie nicht direkt den Vergleich zwischen zwei unterschiedlichen Aspekten oder Situationen verlangt, sondern eine Bewertung und Begründung einer spezifischen Situation erfordert.

Zusammenfassend lassen sich die sechs teilstrukturierten Fragen dieser Studie hinsichtlich ihrer Struktur und Zielsetzung wie folgt kategorisieren:

Frage 1 kombiniert deskriptive und kontrastive Elemente mit einer strukturierten Komponente, die eine Begründung für die Präferenz erfordert.

- Deskriptiver Teil: Erfahrungen mit der Online-Plattform beschreiben.
- Kontrastfrage: Wahl zwischen Online-Plattform und Präsenzunterricht.
- Strukturierter Teil: Begründung der Präferenz.

Frage 2 vereint deskriptive und strukturierte Aspekte und kann auch als implizite Kontrastfrage interpretiert werden.

- Deskriptiver Teil: Einfluss des Online-Unterrichts auf Sprachfertigkeiten.
- Strukturierter Teil: Begründung, warum der Unterricht Einfluss hatte oder nicht.
- Implizite Kontrastfrage: Durch das Fragen nach Einflüssen und Nicht-Einflüssen.

Frage 3 beinhaltet deskriptive und strukturierte Elemente und enthält einen impliziten Kontrast.

- Deskriptiver Teil: Erfahrungen mit integriertem Lernen von Fachinhalten und Deutsch.
- Strukturierter Teil: Bewertung der Vorteile des integrierten Ansatzes.
- Implizite Kontrastfrage: Durch die Bewertung des integrierten Ansatzes im Vergleich zu traditionellen Methoden.

Frage 4 mischt deskriptive und strukturierte Elemente, enthält jedoch keinen expliziten Kontrastteil.

- Deskriptiver Teil: Motivation durch das Lernen medizinischer Terminologie auf Deutsch.

- Strukturierter Teil: Einschätzung der kulturellen Bereicherung durch das Erlernen der Terminologie in einer Fremdsprache.

Frage 5 ist eine Kombination aus deskriptiven und strukturierten Teilen, mit einem impliziten Kontrast.

- Deskriptiver Teil: Einfluss des Online-Unterrichts auf den beruflichen Wortschatz und die medizinische Terminologie.
- Strukturierter Teil: Erklärung für den Einfluss oder dessen Ausbleiben.
- Impliziter Kontrastteil: Untersuchung des Einflusses oder des Ausbleibens eines Einflusses.

Frage 6 vereint deskriptive und strukturierte Aspekte, ohne eine explizite Kontrastfrage zu sein.

- Deskriptiver Teil: Bewertung der Eignung des Online-Unterrichts für die Telc-Prüfungsanforderungen.
- Strukturierter Teil: Begründung der Einschätzung.

Jede einzelne Frage zielt darauf ab, unterschiedliche Aspekte der Lernerfahrung zu erfassen. Dabei werden die Teilnehmer angeregt, über ihre Erfahrungen zu reflektieren und diese zu artikulieren, während gleichzeitig spezifische Aspekte des Lernprozesses hervorgehoben werden. Die Fragen 1 bis 6 beinhalten sowohl deskriptive als auch strukturierte Elemente. Frage 1 enthält eine explizite Kontrastfrage. Die Fragen 2 und 5 beinhalten implizite Kontrastfragen.

Pilotstudie

In qualitativen Studien ist die Anzahl der zu interviewenden Personen naturgemäß begrenzt, was die Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse betrifft, wodurch Validität und Reliabilität in Frage gestellt werden.

Eine Pilotstudie oder “dry-run” kann als Manipulationsprüfung dienen und dazu beitragen, Fehler oder Missverständnisse im experimentellen Verfahren zu identifizieren, die

interne Validität zu erhöhen. Nach der Pilotstudie ist es entscheidend zu bewerten, ob alle Aspekte der experimentellen Situation wie beabsichtigt verliefen und die beabsichtigten Auswirkungen auf die Teilnehmer hatten, einschließlich ihrer Aufmerksamkeit und Akzeptanz von etwaigen Täuschungsgeschichten, die bei Bedarf verwendet wurden (vgl. Neuman, 2014 S.304).

Die vorbereiteten Fragen sollten dazu beitragen, das Hauptforschungsthema gründlich zu erforschen. Daher sollten die Fragen von Experten in der Branche überprüft werden, um sicherzustellen, dass sie die gewünschten Informationen liefern können. Der Forscher sollte die Fragen während der Pilotstudie überprüfen und bei Bedarf die Forschungsfragen überarbeiten.

Einstiegsphase

Dies ist der Beginn des Interviews. Der Interviewer stellt sich und das Forschungsprojekt vor, erklärt den Ablauf des Interviews und baut Vertrauen zur interviewten Person auf.

In Tiefeninterviews leitet der Forscher das Gespräch intensiver und detaillierter als in alltäglichen Unterhaltungen, um sicherzustellen, dass die interviewte Person frei und ausführlich antworten kann (Johnson, 2002).

Hauptphase

In dieser Phase findet das eigentliche Interview statt. Der Interviewer stellt Fragen und ermöglicht der befragten Person, ausführlich zu antworten. Der Forscher kann aufklärende Fragen stellen, um tiefer in das Thema einzusteigen.

Während eines Interviews ist es wichtig, dass der Forscher auf Basis der erhaltenen Antworten zusätzliche Fragen stellt und die Beobachtungen berücksichtigt. Zu Beginn des Gesprächs sollte der Forscher dem Interviewten grundlegende Informationen über das Forschungsthema, den Zweck und die Ziele mitteilen. Der Aufbau eines

Vertrauensverhältnisses ist entscheidend, da die Qualität und Zuverlässigkeit der gesammelten Daten von der Bedeutung des Interviews und dem aufgebauten Vertrauen abhängt. Wenn unerwartete Reaktionen auftreten, ist es die Aufgabe des Interviewers, damit umzugehen und die Kontinuität des Interviews sicherzustellen. Es ist wichtig, der interviewten Person die Möglichkeit zu geben, weitere Informationen bereitzustellen, da die Forschungsergebnisse auf den bereitgestellten Informationen basieren (vgl. Johnson 2002, zit. nach Tekin, 2006 S.106).

Abschlussphase

Am Ende des Interviews dankt der Interviewer der befragten Person, klärt offene Fragen und informiert über den weiteren Verlauf des Projekts.

Wenn die Überzeugung besteht, dass während der langen Zeitspanne der Interviews ausreichend Daten gesammelt wurden, wird es notwendig sein, die Interviews abzuschließen. Dabei gibt es eine wichtige Überlegung, wie die Beendigung der Forschung durchgeführt werden sollte. Die Beziehung zwischen dem Forscher und der interviewten Person kann zu einer gegenseitigen oder einseitigen Freundschaft werden. In solchen Fällen kann das abrupte Beenden des Gesprächs nach dem Sammeln der gewünschten Daten Enttäuschungen verursachen. Der Forscher sollte während des Interviewprozesses vorsichtig sein, um solche Situationen zu vermeiden, und die Beendigung der Beziehung sollte nicht plötzlich erfolgen. Die Beendigung der Beziehung sollte so gestaltet sein, dass sie die andere Person nicht enttäuscht und in einem bestimmten Zeitrahmen schrittweise erfolgt, wie im Arbeitszeitplan festgelegt. Der Forscher sollte verständnisvoll und respektvoll gegenüber den Gefühlen der interviewten Person sein. In solchen unerwarteten Situationen auf dem Feld sollte immer ein ausgewogener Ansatz verfolgt werden, scharfe Reaktionen sollten vermieden und der Übergang sollte sanft erfolgen. Abschließend kann der Forscher, bevor er auf das Feld geht, erwarten, weit über seine bisherigen Überlegungen hinaus und mit völlig unerwarteten neuen

Informationen zurückzukehren. Ebenso kann die interviewte Person nach dem Gespräch ganz andere Informationen haben als vor dem Gespräch.

Auswertungsphase

Nachdem das Interview abgeschlossen ist, erfolgt die Auswertung. Die gesammelten Daten werden analysiert, transkribiert und kodiert.

Dokumentationsphase

In dieser Phase werden die Ergebnisse des Interviews dokumentiert. Dies kann in Form von schriftlichen Berichten oder Protokollen geschehen.

Stärken und Schwächen des qualitativen Tiefeninterviews

Tiefeninterviews in der qualitativen Forschung bieten zahlreiche anerkannte Vorteile, wie sie von Philipp Mayring hervorgehoben werden. Diese umfassen die Möglichkeit, tiefe Einblicke in komplexe Themen zu gewinnen, die Erhebung reichhaltiger Daten durch offene Fragen, das Verständnis sozialer Kontexte, die Erforschung individueller Perspektiven, die Flexibilität bei Follow-up-Fragen, die Bewältigung von Missverständnissen, die Erfassung subjektiver Sichtweisen, die Bereitstellung reichhaltiger Kontextinformationen, die Möglichkeit zur Beziehungsgestaltung, und die Verifizierung und Validierung von Aussagen im Verlauf des Interviews (Mayring, 2015). Diese Vorteile unterstreichen die breite Akzeptanz und den Wert von Tiefeninterviews in der qualitativen Forschung für die umfassende Erkundung komplexer Themen und individueller Perspektiven. Tiefgehende Interviews sind jedoch nicht besonders geeignet für einfache quantitative Fragen, die nach klaren Antworten suchen.

Es gibt zwei wesentliche Nachteile der tiefgehenden Interviews. Erstens erfordern sie viel Zeit und Aufwand. Solche Studien können nicht in kurzer Zeit und mit wenig Aufwand durchgeführt werden, um qualitativ hochwertige Daten zu erhalten. Forscher, die tiefgehende Interviews durchführen, können nicht mit großen oder zufälligen Stichproben arbeiten, weshalb es schwierig ist, die Ergebnisse auf nicht in die Studie einbezogene Gruppen zu

verallgemeinern. Eine der Hauptkritikpunkte an tiefgehenden Interviews ist, dass die Ergebnisse nicht auf eine breitere Population verallgemeinert werden können. In qualitativen Studien untersuchen Forscher die Forschungspopulation oft nicht, um allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen, sondern um Daten von ausgewählten Beispielen zu sammeln (Kümbetoğlu, 2005).

Eine weitere Kritik an tiefgehenden Interviews besteht darin, dass Forscher bei der Datenerhebung möglicherweise voreingenommen vorgehen. Dies könnte die Ergebnisse der Studie beeinflussen. Es ist jedoch fast unmöglich, dass Forscher aufgrund ihrer Denkweisen, Werte und Überzeugungen, die sie aufgrund ihres Paradigmas haben, völlig objektiv sind. Daher ist es wichtig, in der gewählten Methode konsistent vorzugehen (Tekin, 2006).

Durchführung der Tiefeninterviews dieser Studie

Die Interviews für diese Studie wurden mit fünf Teilnehmern in türkischer Sprache durchgeführt. Bei der Auswahl der Interviewteilnehmer unter den Kursteilnehmern spielten die Bereitschaft und die Zugänglichkeit eine große Rolle. Insgesamt wurden 20 Teilnehmer angefragt, aber nur 5 von ihnen haben sich bereit erklärt, an den Interviews teilzunehmen. Allen Teilnehmern wurde vor den Interviews zugesichert und versprochen, dass die aufgezeichneten Gespräche und die erhobenen Daten anonymisiert werden. Nach Abschluss der Studie werden diese Daten gelöscht und können nicht wiederhergestellt werden.

Die Auswahl der Interviewteilnehmer für diese Studie erfolgte gezielt unter den Teilnehmern des berufsorientierten Online-DaF-Kurses für medizinische Fachkräfte, der von TÖMER angeboten wird. Kümbetoğlu (2005) weist darauf hin, dass Forscher bei der Durchführung von tiefgehenden Interviews typischerweise keine großen oder zufällig ausgewählten Stichproben verwenden können, was eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf Gruppen außerhalb der Studie erschwert. Die gezielte Auswahl der Teilnehmer aus dem berufsbezogenen Online-DaF-Kurs für medizinische Berufe bietet aufgrund der spezialisierten

Lehrinhalte und angewandten Lernmethoden eine aussagekräftige Grundlage für das Forschungsziel.

Vor den Tiefeninterviews wurde eine Pilotstudie mit drei Teilnehmern durchgeführt, um die halbstrukturierten Fragen zu überprüfen, die unter der Überschrift 'Pilotstudie' näher erläutert sind. Das Ziel dieser Pilotstudie war es, eventuelle Unklarheiten, Fehler oder Missverständnisse in den teilstrukturierten Fragen zu identifizieren. Besondere Aufmerksamkeit wurde der präzisen Formulierung der Fragen gewidmet, da die Gesamtzahl der Teilnehmer auf fünf begrenzt war. Dies sollte gewährleisten, dass alle Aspekte der Hauptforschungsfrage abgedeckt sind und die gesammelten Daten den Forschungszielen entsprechen.

Anhand der Rückmeldungen aus der Pilotstudie wurden die formulierten halbstrukturierten Fragen vor der Durchführung der Tiefeninterviews von Experten gründlich geprüft. Nach der akademischen Beratung durch den Betreuer dieser Studie erfolgte eine Überarbeitung der Fragen, die anschließend in deskriptive, strukturierte sowie Kontrastfragen kategorisiert wurden. Die ursprünglich neun Fragen wurden auf sechs reduziert. Die Rückmeldungen der Teilnehmer aus den Probeinterviews bestätigten, dass die Fragen im Interviewkontext sowohl verständlich als auch eindeutig formuliert waren.

Ein Interviewleitfaden wurde zur Durchführung qualitativer Interviews mit den fünf Teilnehmern entwickelt. Der Einsatz eines Interviewleitfadens war dabei besonders vorteilhaft, um das Gespräch strukturiert und zielgerichtet zu führen, dabei aber auch genügend Spielraum für individuelle Antworten und tiefergehende Diskussionen zu lassen. So wurde sichergestellt, dass alle relevanten Themenbereiche erfasst wurden, ohne die Natürlichkeit und Dynamik des Dialogs zu stören. Die Rückmeldungen der Teilnehmer aus der Pilotstudie, welche die thematische Struktur der Fragen sowie die Klarheit und Verständlichkeit der Probeinterviews bewertet haben, dienten als Grundlage für die Gestaltung und Optimierung des Leitfadens.

Nachdem die gezielte Stichprobe festgelegt, die teilstrukturierten Fragen formuliert und der Interviewleitfaden entwickelt wurden, erfolgte die Durchführung der Tiefeninterviews dieser Studie entsprechend der in dem Abschnitt 'Phasen eines Interviews' dargelegten Phasen. Die Details zu den Intervieworten, zur Zeitplanung sowie zur Einholung der Einwilligungen für die Aufzeichnung der Gespräche sind in der Vorbereitungsphase durch die Kontaktaufnahme mit den fünf Teilnehmern, die zugesagt haben, geklärt worden. Da die Interviewerin in dieser Studie selbst als Lehrkraft in berufsbezogenen Online-DaF-Kursen für medizinische Berufe tätig war, ergaben sich zu Beginn für sie keine Schwierigkeiten beim Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre mit den Teilnehmern. Die Zusage zur Teilnahme an den Tiefeninterviews wurde von allen fünf Teilnehmenden eingehalten, und hinsichtlich der Aufzeichnung dieser Gespräche wurden keine Bedenken geäußert.

In der Durchführungsphase der Tiefeninterviews wurden alle relevanten Forschungsfragen eingehend behandelt. Dabei wurde sorgfältig auf die Anmerkungen und Hinweise der Teilnehmenden eingegangen, wodurch ein tiefergehender Dialog zu den Themen entstand. Die Offenheit und Aufrichtigkeit, mit der die Teilnehmenden ihre Einsichten zu den Forschungsfragen teilten, bereicherten die Diskussionen maßgeblich

In der Schlussphase des Interviews, als alle Fragen geklärt waren, sprach die Interviewerin ihren Dank aus. Sie würdigte die Offenheit und den Detailreichtum der Antworten der Teilnehmenden und unterstrich den Wert der gewonnenen Einsichten. Zugleich machte sie darauf aufmerksam, dass nun die Aufzeichnung enden würde. Einige Teilnehmer äußerten ihre Freude und Zufriedenheit darüber, einen wertvollen Beitrag zur Studie geleistet zu haben. Sie fanden die Erfahrung und die gestellten Fragen bereichernd.

In der Auswertungsphase wurden die Daten transkribiert, kodiert und analysiert. Die detaillierten Verfahren für das Transkribieren der Interviews und die Entwicklung von Kategorien wurden unter den entsprechenden Abschnitten "Transkribieren der Interviews" und "Kategorienentwicklung" beschrieben.

Datenanalyse

Die Konversationsanalyse entwickelte sich aus den Vorlesungen von Harvey Sacks (1964 S.72) und wurde anfangs in nicht-soziologischen Zeitschriften veröffentlicht. Die ersten Veröffentlichungen fanden in nicht-soziologischen Zeitschriften wie dem "American Anthropologist" (Schegloff, 1968), "Semiotica" (Schegloff & Sacks, 1973) und "Language" (Sacks et al, 1974) statt, bevor sie für Soziologen sichtbar wurden. Nach Sacks' Tod etablierte sich die Konversationsanalyse als eigenständige Methode zur Analyse des sozialen Lebens, wobei die frühesten Veröffentlichungen in Zeitschriften außerhalb des soziologischen Bereichs erschienen (Heritage, 2008).

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde im deutschen Sprachraum vor allem durch die Forschungsarbeiten von Philipp Mayring bekannt. Sie zeichnet sich durch ein stark theorie- und regelgeleitetes Vorgehen aus, welches die Analyse und Interpretation von Interviews in klar strukturierte Schritte unterteilt. Ein zentrales Element dabei ist die Schaffung eines Kategoriensystems, das wie ein Filter dient, um relevante Aspekte aus dem umfangreichen Interviewmaterial zu extrahieren. Da Interviewtranskripte oft mehr Informationen enthalten als für die Forschungsfrage relevant sind, müssen diese Informationen zunächst reduziert und für die weitere Analyse vorbereitet werden. Dieser Prozess beinhaltet das Durchgehen des gesamten Textes anhand des Kategoriensystems, um relevante Textstellen zu identifizieren. Diese Suchergebnisse werden zusammengefasst, nach relevanten Kriterien sortiert und auf Redundanzen und Widersprüche überprüft (Vogt & Werner, 2014).

Die qualitative Inhaltsanalyse und die quantitative Inhaltsanalyse basieren auf Kategorien, was ihr wesentliches Merkmal ist. Kategorien beziehen sich auf Aspekte im Text, die die Bedeutung dieser Aspekte zusammenfassen. Die Textauswertung konzentriert sich auf das ausgewählte Kategoriensystem, während nicht erfasste Textinhalte oder ganzheitliche Eindrücke unberücksichtigt bleiben oder mit anderen Textanalysemethoden behandelt werden müssen. Die qualitative Inhaltsanalyse orientiert sich an den Forschungsfragen, die aus den

Hauptzielen des Projekts abgeleitet werden und am Ende der Analyse beantwortet werden sollen. Dies unterscheidet sie von völlig offenen und explorativen Methoden wie der Grounded Theory. Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch strikte Regelverwaltung und Systematik aus, wobei Prozessmodelle helfen, das Verfahren schrittweise zu beschreiben. Die spezifischen Regeln für jede Technik werden in einer Pilotstudie überprüft und sollten danach nicht mehr geändert werden (Mayring, 2015; Mayring & Fenzl, 2019).

Mayring (2015) beschreibt drei grundlegende Wege, um sprachliches Material zu analysieren:

- **Zusammenfassung:** Hierbei werden die wesentlichen Inhalte des Materials reduziert.
- **Explication:** Zusätzliches Material wird für bestimmte fragliche Textstellen herangezogen.
- **Strukturierung:** Im Vorfeld der Analyse werden Ordnungskriterien festgelegt, durch die bestimmte Aspekte herausgefiltert werden sollen.

Demographische Daten der Teilnehmer

Tabelle 3 enthält die demografischen Daten der Teilnehmer, die an den Tiefeninterviews teilgenommen haben.

Tabelle 3

Demographische Daten der Teilnehmer

Interviewpartner	Geschlecht	Alter	Beruf	Berufserfahrung
B1	W	27	Schwester	5
B2	M	27	Techniker	4
B3	W	25	Pflegerin	3
B4	M	23	Techniker	1
B5	M	28	Maschinenbau Ing.	5

Die demographischen Daten der Interviewpartner in dieser Stichprobe zeigen eine ausgewogene Geschlechterverteilung, wobei 60% Männer und 40% Frauen vertreten sind. Das Alter der Teilnehmer liegt hauptsächlich in den Altersgruppen von 22 bis 28 Jahren, wobei 40% der Teilnehmer zwischen 27 und 28 Jahren alt sind. Die Berufe der Interviewpartner variieren, wobei Schwester, Techniker, Pflegerin und Maschinenbauingenieur in gleicher Häufigkeit (je 20%) vertreten sind. Hinsichtlich der Berufserfahrung reicht die Spanne von 0 bis 5 Jahren, wobei die meisten Teilnehmer 4 bis 5 Jahre Berufserfahrung aufweisen.

Tabelle 4

Demographische Daten der Teilnehmer

Interviewpartner	Bildungsstand	Deutschkenntnisse	Weitere Sprachkenntnisse	Teilnahme an der TELC Prüfung
B1	Lisans	B2	englisch	bereits abgelegt
B2	Lisans	B2	--	nicht bestanden
B3	Önlisans	C1	englisch	bereits abgelegt
B4	Önlisans	B2	--	bereits abgelegt
B5	Lisans	C1	englisch	bereits abgelegt

Anmerkung. Önlisans= berufsorientiertes Pre-Bachelor-Studium, Associate Degree, Lisans= Bachelor-Studium, Hochschulabschluss

Die demographischen Daten der Interviewpartner zeigen, dass 60% einen Bildungsstand auf Lisans-Niveau haben, 60% über Deutschkenntnisse auf dem B2-Level verfügen, 60% weitere Sprachkenntnisse in Englisch haben, und 80% bereits an der TELC-Prüfung teilgenommen haben, wobei 20% die Prüfung nicht bestanden haben.

Tabelle 5*Dauer der Interviews*

Interviewpartner	Dauer
B1	23:56
B2	23:00
B3	22:40
B4	19:44
B5	23:22

Die Dauer der Interviews reichte von 19 Minuten und 44 Sekunden bis 23 Minuten und 56 Sekunden, mit einer durchschnittlichen Dauer von 22 Minuten und 32 Sekunden.

Transkribieren der Interviews

Das Transkribieren spielt eine wesentliche Rolle für eine detaillierte und strukturierte Konversationsanalyse der Interviews, da es die Umwandlung mündlicher Kommunikation in schriftliche Texte ermöglicht. Dabei werden spezielle Transkriptionskonventionen und -symbole verwendet, um die Besonderheiten der gesprochenen Sprache genau darzustellen.

Das Transkribieren, das die schriftliche Aufzeichnung gesprochener Sprache umfasst, erfordert eine wissenschaftliche Schulung, kontinuierliche Reflexion und Interpretation. Im Gegensatz zu Schrift oder Schriftsystemen ist ein Transkriptionssystem nicht für kommunikative, sondern für analytische Zwecke konzipiert. Es ist eine etablierte wissenschaftliche Arbeitstechnik in der empirischen Kommunikationsforschung, die im Studium erlernt wird, um die Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation zu überwinden und sie sorgfältig zu analysieren, während der originale Diskurs und seine Qualitäten als Diskurs erhalten bleiben (Redder, 2001).

Die Transkription zielt darauf ab, die dynamische Natur von Gesprächen und Diskursen in eine dauerhafte schriftliche Darstellung zu übertragen (Dittmar 2004, S. 9).

Kowal und O'Connell (2000) definieren die Transkription:

“Unter Transkription versteht man die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen. [...] Transkripte sind nötig um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen. [...] Transkripte sind Ergänzungen und nicht als Ersatz für elektronische Aufnahmen zu verstehen.“ (Kowal & O'Connell, 2000: 438).

Die Transkription, wie von Kowal und O'Connell (2000, S.438) beschrieben, ist mehr als eine bloße Abschrift von Gesprächen. Es handelt sich vielmehr um einen aktiven Prozess, bei dem die Transkribierenden gezielt Verhaltensaspekte auswählen und grafisch darstellen. Dieser Ansatz ermöglicht eine gezielte Analyse und Interpretation des aufgezeichneten Materials, da die Transkribierenden eine gestaltende Rolle bei der Aufzeichnung des Gesprächsereignisses einnehmen. Kowal und O'Connell (2000 S.441) unterscheiden vier verschiedene Verschriftungsformen: Standardorthografie, literarische Umschrift, "eye dialect" und phonetische Umschrift.

- Standardorthografie: In der Standardorthografie wird das Gesprochene gemäß den Normen geschriebener Sprache wiedergegeben, ohne Berücksichtigung von Dialekten und sprachlichen Besonderheiten wie Versprechern, Betonungen, Wortdehnungen oder den Lautäußerungen "ähm" und "hm".
- Literarische Umschrift: In dieser Form der Transkription werden sprachliche Eigenheiten wie Elisionen, Assimilationen und Gesprächspausen berücksichtigt, um die Gesprochene Sprache möglichst genau wiederzugeben.
- "Eye Dialect": Diese Transkription versucht, die Umgangssprache lautgetreu abzubilden.
- phonetische Umschrift nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA): Hierbei wird die Lautstruktur der gesprochenen Sprache dargestellt.

Das Notationssystem

Notation bezieht sich darauf, wie gesprochene Sprache in Schriftform umgewandelt wird. Es handelt sich um die Art und Weise, wie zusätzliche Informationen zur Standardorthografie in Transkripten hinzugefügt werden. Diese Notationsregeln betreffen sowohl die Verschriftlichung von verbalen als auch paraverbalen Daten und Kommentaren. Die konsistente Anwendung und Dokumentation dieser Regeln in der gesamten Transkription ist von entscheidender Bedeutung, damit die Leser des Transkripts die verwendeten Notationen verstehen können (Selting et al., 1998). Gängige Transkriptionssysteme wie HIAT oder GAT bieten standardisierte Regeln für Notationen. Eine Zusammenstellung der wichtigsten GAT-2 Transkriptionskonventionen (Selting et al., 2009) findet sich im Anhang 6. Es gibt auch zusätzliche Regeln und Kodierungen für Aspekte wie Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit und mehr. Eine detaillierte Dokumentation der verwendeten Notationen sollte jedem Transkript hinzugefügt werden.

GAT[2] (Gesprächsanalytische Transkription)

GAT[2] wurde ursprünglich von Selting et al. (1998) eingeführt und hat in der Gesprächsforschung breite Anwendung gefunden. Im Jahr 2009 wurde es überarbeitet und als GAT[2] bezeichnet, um den Erfahrungen und neuen Anforderungen an Transkriptionen gerecht zu werden. GAT[2] bietet detaillierte Anweisungen zur Erstellung von gesprächsanalytischen Transkriptionen auf drei Detailliertheitsstufen: Minimaltranskript, Basistranskript und Feintranskript. Außerdem werden neue Vorschläge zur Darstellung komplexerer Phänomene in speziellen Zeilen angeboten. Es zeichnet sich durch eine detaillierte und feingranulare Transkription aus, bei der sowohl sprachliche als auch paralinguistische Merkmale erfasst werden. Das bedeutet, dass nicht nur der Inhalt der Äußerungen, sondern auch Pausen, Betonungen, Lautäußerungen (wie Lachen) und viele andere Aspekte erfasst werden.

GAT[2] ist ein präzises linguistisches Transkriptionssystem, das darauf abzielt, den tatsächlichen Höreindruck so genau wie möglich wiederzugeben. Es wurde speziell für die Konversationsanalyse entwickelt und erfordert eine anspruchsvolle Erlernung. Die Universität Freiburg bietet ein umfangreiches Online-Tool zur Schulung in diesem Transkriptionssystem mit zahlreichen Übungen an (RUB, 2023). Online-Tutorial (GAT-TO) bietet, das in das praktische Transkribieren einführt und Lernmodule zu spezifischen Transkriptionsproblemen. Dieses Tutorial ist unter <http://paul.igl.uni-freiburg.de/GAT-TO/> verfügbar.

GAT[2] ist ein präzises linguistisches Transkriptionssystem, das für die Konversationsanalyse entwickelt wurde und darauf abzielt, den tatsächlichen Höreindruck so genau wie möglich wiederzugeben. Die Erlernung dieses Systems erfordert Anspruchsvolles Training (RUB, 2023). Die Universität Freiburg bietet ein umfassendes Online-Tool zur Schulung in GAT[2] an, das zahlreiche Übungen enthält. Das Online-Tutorial (GAT-TO) führt praktisch in das Transkribieren ein und bietet Lernmodule zu spezifischen Transkriptionsproblemen. Dieses Tutorial ist unter <http://paul.igl.uni-freiburg.de/GAT-TO/> verfügbar.

Zusätzlich wurde ein Transkriptionseditor namens FOLKER am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim von Thomas Schmidt (Hamburg) entwickelt. FOLKER ermöglicht die Validierung der korrekten Erstellung von GAT-Minimaltranskripten gemäß den Konventionen. Dieser Editor wurde ursprünglich für das "Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch" (FOLK) am IDS entwickelt und kann kostenfrei von der Website des "Archiv für Gesprochenes Deutsch" (AGD) heruntergeladen werden (<http://agd.ids-mannheim.de>) .

HIAT (Heidelberger Interaktionsanalytische Transkription)

HIAT ist ebenfalls ein Transkriptionssystem, das sich auf die Analyse von Interaktion und Gesprächen konzentriert. Im Vergleich zu GAT kann HIAT als weniger detailliert angesehen werden. Es erfasst zwar auch die Struktur von Gesprächen und Interaktionen, legt jedoch weniger Gewicht auf die feinsten Details wie bestimmte Lautäußerungen oder

Betonungen. HIAT wird oft in der qualitativen Sozialforschung und in der Interaktionsanalyse verwendet.

Das Transkriptionssystem von Kuckartz

Das Transkriptionssystem von Kuckartz et al. (2008 S.27) zeichnet sich im Vergleich zu GAT[2] durch klare und einfach verständliche Regeln aus. Es wurde speziell entwickelt, um die Transkription schnell erlernbar zu machen und die spätere Arbeit mit computergestützter Datenauswertung zu erleichtern. Ein Schwerpunkt dieses Systems liegt auf einer ausgewogenen Mischung zwischen Kommentierung und Lesbarkeit, was es besonders geeignet für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2014, S.66) macht.

Die klaren Regeln dieses Transkriptionssystems erleichtern die einheitliche Erfassung von Interviewdaten, während die Anpassung der Sprache an das Schriftdeutsch die Lesbarkeit erhöht. Dies ist von Vorteil, da die qualitative Inhaltsanalyse auf der Analyse des Inhalts und der Bedeutung von Äußerungen basiert. Die Kombination aus effizienter Transkription und späterer Analyse unterstützt Forscher dabei, die gesammelten Informationen besser zu verstehen und auszuwerten. Dieses System ermöglicht eine effiziente und einheitliche Transkription von Interviewdaten und unterstützt Forscher bei der Analyse und Auswertung der gesammelten Informationen.

Die Tiefe der Transkription variiert abhängig von Faktoren wie Interviewtyp und verwendeter Auswertungsmethode; in narrativen Interviews im Kontext der objektiven Hermeneutik sind sprachliche Details wie Akzente, nonverbale Elemente, Pausen und Wortdehnungen wichtig, während die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2014), wie in diesem Skript dargestellt, weniger detaillierte Transkriptionen erfordert und sich mehr auf den inhaltlichen Aspekt des Gesagten konzentriert (Vogt & Werner, 2014).

In dieser Studie wird das Transkriptionssystem von Kuckartz zur Verschriftlichung gesprochener Sprache verwendet.

Die von Kuckartz (2008, S.27) vorgeschlagenen Regeln für das Transkriptionssystem lauten wie folgt:

- Es wird wörtlich transkribiert, ohne Umschreibungen oder Zusammenfassungen. Dialekte werden nicht mit transkribiert.
- Die Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet und an das Schriftdeutsch angepasst. Zum Beispiel wird aus "Er hatte noch so'n Buch genannt" - "Er hatte noch so ein Buch genannt."
- Alle Informationen, die Rückschlüsse auf die befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Deutliche und längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
- Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen hervorgehoben.
- Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (wie "Mhm" oder "Aha") werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
- Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
- Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
- Absätze der interviewenden Person werden durch ein "I" gekennzeichnet, während die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel wie "B4" identifiziert werden.
- Jeder Wechsel des Sprechers wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also durch eine Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Das Transkriptionssystem kann für eine detailliertere Darstellung durch folgende Ergänzungen erweitert werden, um eine tiefere Analyse zu ermöglichen (Dreising & Pehl, 2015).

Erweiterung zu den Regeln:

- Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert: „Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht“. Wortdoppelungen werden immer notiert.
- Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.
- Verständnissignale und Fülllaute des Interviewers („mhm, ja, aha, ähm“ etc.) werden transkribiert. Alle Äußerungen des Befragten werden transkribiert. Dies bedeutet auch Fülllaute wie Mhm und Ähm.
- Sprecherüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein //. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet.
- Dialekte werden so geschrieben, wie sie gesprochen werden.

Kuckartz et al (2008, S. 27) formulieren das einfache Transkriptionssystem „bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich „glätten“ und den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages setzen“.

Das ausgewählte Transkriptionsformat wird an dem folgenden Beispiel gezeigt:

Beispiel 1: Interviewpartner B2:5-12

Tabelle 6

Transkriptionsformat - Interviewpartner B2

Nr	Zeitmarke	Sprecherkennzeichnung: Äußerungstext
5	[0:03:01.3]	I: Peki derslerin çevrimiçi platform üzerinden mi, ya da sınıf eğitimi ile işlenmesini mi tercih edersiniz?

6 [0:03:10.9] B2: Yani sınıf ortamında olursa daha iyi olur diye düşünüyorum. Hani

7 [0:03:17.4] I: Görüşünüzü söylediniz, e nedenini açıklar mısınız?

8 [0:03:22.6] B2: Yani, ya, sınıfta hani sınıfta hani belirli etkinlikler yaparak derslerin işlenmesi öğrenciler açısından daha eğlenceli olup, bu sayede öğretmeni ve dersi daha iyi anlayabilir olduğunu düşünüyorum.

9 [0:03:47.3] I: Bu çevrim içi yapılan derslerde bunun sağlanmadığını mı düşünüyorsunuz?

10 [0:03:53.3] B2: Yani evet, sağlamadığını düşünüyorum. Hani birazcık zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. Sınıf ortamı ise daha etkili olduğunu düşünüyorum.

11 [0:04:03.9] I: Yani birebir yapılan dersi tercih ediyorsunuz.

12 [0:04:08.2] B2: Kesinlikle, kesinlikle.

Anmerkungen: Nr = Transkriptionsnummer [5 bis 12], Zeitmarken= [0:03:01.3]- [0:04:08.2],
Sprecherkennzeichnung= I Interviewer, Interviewpartner B2, Äußerungstext

Nr: Steht für "Nummer" und bezieht sich auf die Transkriptionsnummer, die fortlaufend von 5 bis 12 nummeriert ist.

Zeitmarken: Die Angaben [0:03:01.3] - [0:04:08.2] zeigen den genauen Zeitpunkt im Audiomaterial an, zu dem der jeweilige Abschnitt beginnt und endet. Die erste Zeitmarke signalisiert, wann der entsprechende Teil des Interviews beginnt (3 Minuten und 1,3 Sekunden nach Beginn der Aufnahme), und die zweite Zeitmarke, wann er endet (4 Minuten und 8,2 Sekunden nach Beginn der Aufnahme).

Sprecherkennzeichnung: "I" steht für den Interviewer und "Interviewpartner B2" für die interviewte Person. Die Sprecherkennzeichnung wird vor der eigentlichen Äußerung verwendet, um klar zu machen, wer gerade spricht.

Äußerungstext: Der eigentliche Text des Gesprochenen folgt nach einem Doppelpunkt ":". Dieser Text ist die transkribierte Version dessen, was der Sprecher gesagt hat.

Kategorienentwicklung

Die Entwicklung von Kategorien stellt einen wesentlichen Prozess in der qualitativen Inhaltsanalyse dar, wie von den Wissenschaftlern Mayring und Kuckartz beschrieben. Beide Autoren präsentieren Ansätze, die sich auf eine methodische Textanalyse stützen und dabei die Kategorienbildung als Schlüsselement nutzen, um qualitative Daten zu strukturieren und analysierbar zu machen.

In der vorliegenden Studie kamen sowohl Mayrings induktive Kategorienentwicklung als auch Kuckartz' thematisches Kodieren zum Einsatz, unterstützt durch die Analyse-Software MAXQDA. Eine umfassende Erläuterung des Prozesses der Kategorienentwicklung und der darauf basierenden qualitativen Datenauswertung dieser Studie ist im Abschnitt "Kategorienentwicklung und kategorienbasierte Datenauswertung" zu finden.

Nach Mayring

Die Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) kann auf zwei Arten erfolgen: deduktiv und induktiv.

Deduktive Kategorienbildung:

Hier werden die Kategorien von der bestehenden Theorie abgeleitet. Das bedeutet, dass die Forschenden im Voraus bestimmte Kategorien festlegen, die auf theoretischen Annahmen basieren.

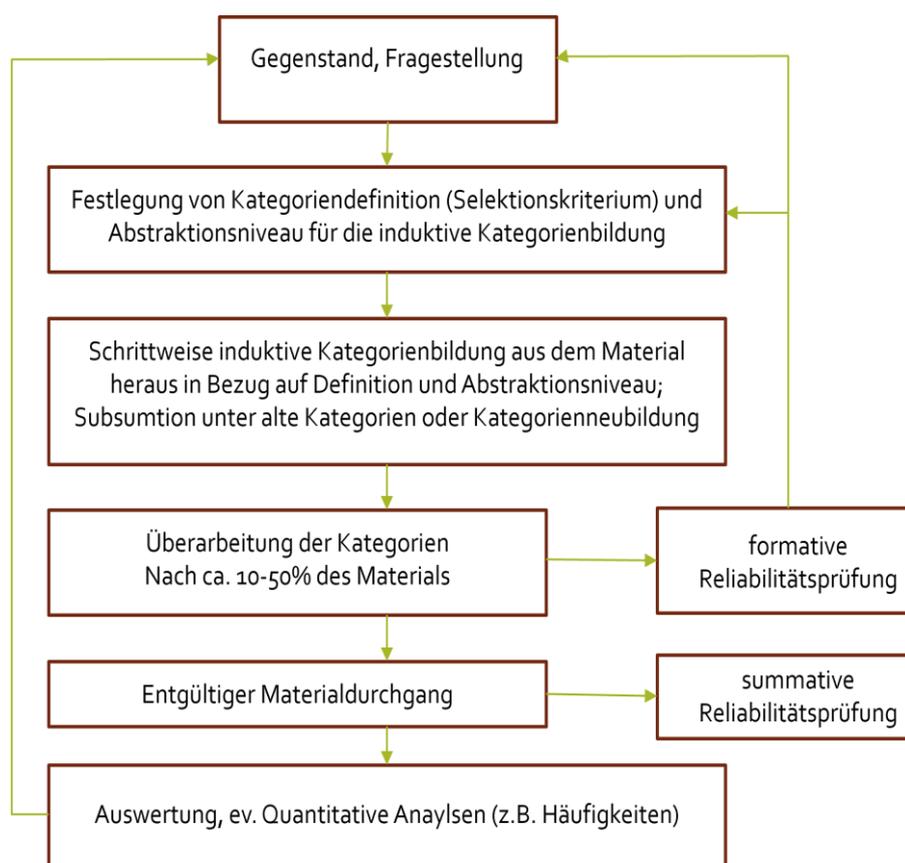
Induktive Kategorienbildung

Bei der Zusammenfassenden Inhaltsanalyse handelt es sich um ein aufwändiges Verfahren, das zwar Material stark reduziert, aber dennoch viele Seiten für Zusammenfassungen erfordert. Ein Nachteil besteht darin, dass sämtliches Material berücksichtigt werden muss, unabhängig von seiner Relevanz. Um diese Herausforderungen anzugehen, wurde ein schnelleres und wirtschaftlicheres Verfahren namens "induktive Kategoriezuweisung" entwickelt. Dabei werden nur relevante Materialteile analysiert, der

Schritt des Paraphrasierens entfällt, und das Reduktionsniveau wird im Voraus festgelegt. Das Ziel ist, Zusammenfassungskategorien direkt aus dem Material zu generieren, ohne auf theoretische Überlegungen angewiesen zu sein. Dieser Ansatz wird als "induktive Kategoriebildung" bezeichnet (Mayring, 2014).

Abb 8

Induktive Kategorieentwicklungsschritte nach Mayring (2000)



Induktive Kategorien werden direkt aus dem untersuchten Material selbst entwickelt (Vogt & Werner, 2014). Dieser Prozess erfolgt schrittweise und basiert auf den Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, bei der relevante Themen und Muster im Material identifiziert werden.

Die induktive Kategoriebildung ist ein flexibles Verfahren, das es Forschern ermöglicht, qualitative Daten systematisch zu analysieren, ohne von vordefinierten Kategorien

oder Theorien ausgehen zu müssen. Stattdessen entwickeln sich die Kategorien aus dem Material selbst, was zu neuen Erkenntnissen und tiefem Verständnis führen kann.

Bei der Zusammenfassung und induktiven Kategorienbildung ist es von Bedeutung, Makrooperatoren festzulegen, um die Reduktion des Materials zu kontrollieren. Das bedeutet, zu entscheiden, welche Teile des Ausgangsmaterials weggelassen, welche Teile zusammengefasst, integriert, selektiert oder verallgemeinert werden.

Es ist auch möglich, diese beiden Ansätze miteinander zu kombinieren, indem deduktive und induktive Kategorien gemeinsam verwendet werden. Dies ermöglicht eine umfassendere und flexible Herangehensweise an die Kategorienbildung, die den Forschungszielen und der Natur des Materials gerecht wird.

Kategorienentwicklung nach Kuckartz

Kuckartz et al. (2008, S. 39 f.) empfehlen folgende allgemeinen Kodierregeln:

Kodiert werden Sinneinheiten, aber mindestens ein Satz. Es ist möglich ganze Absätze, ggf. auch mehrere Absätze und die einleitende Frage zu codieren. Wichtig ist, ein gutes Maß zu finden. Es kann sinnvoll sein mehr Text, als die relevante Information zu codieren, jedoch sollte die Textstelle auch ohne den zusätzlichen Text verständlich sein.

Gleiche Informationen innerhalb eines Interviews, die sich auf Fakten, also nicht auf Einstellungen, Motive oder subjektive Sichtweisen beziehen, werden nur einmal codiert. Der Text wird nun mit Blick auf die Fragestellung und unter Berücksichtigung der definierten Codiereinheiten schrittweise durchgearbeitet. Alle relevanten Textstellen, d.h. Textstellen, die eine Aussage zur Fragestellung beinhalten, werden markiert. Die Textstellen werden anschließend gesammelt und paraphrasiert. Paraphrasieren heißt, den Text so umzuschreiben, dass nur noch eine knappe, auf den Inhalt beschränkte, Aussage übrig bleibt. Alle nicht inhaltstragenden Textbestandteile (Füllwörter, etc.) werden weggelassen. Trotzdem bleiben Paraphrasen zunächst sehr nah am Originaltext. Anschließend geht es darum, die Paraphrasen zu verallgemeinern und auf ein abstrakteres Sprachniveau zu heben. Die bisher noch sehr nah am Originaltext verorteten Aussagen werden generalisiert, wobei die

inhaltlichen Aussagen der Paraphrasen dem Sinn nach in den neuen Formulierungen enthalten bleiben sollen. Häufig werden Paraphrasierung und Generalisierung in einen Arbeitsschritt zusammengefasst. Ziel ist es mittels Paraphrasierung, Generalisierung und der darauffolgenden Reduktion von der Alltagssprache des Interviewtextes wieder zur Wissenschaftssprache zurückzukehren.

Kategorienbildung und Kategorienbasierte Datenauswertung

In dieser Studie wurden die Interviewdaten mithilfe der induktiven Kategorienbildung ausgewertet. Das folgende Ablaufmodell für qualitativ-inhaltsanalytische Verfahren, am Beispiel der induktiven Kategorienbildung, dient als Leitfaden für die Analyse.

Die Interviews wurden sorgfältig durchgelesen, um die Daten auf relevante Informationen zu reduzieren. Daraufhin wurden thematische und eindeutige Auswertungskategorien erstellt, die für die Analyse von Bedeutung sind. Diese Kategorien wurden in die Software MAXQDA eingegeben und in Unterkategorien unterteilt. Nach der Auswertung der Interviews erfolgte eine Überarbeitung einiger Kategorien, wobei darauf geachtet wurde, dass sie den Fragen des Interviewleitfadens genau entsprechen und präzise repräsentativ sind. Diese Kategorien dienen als Grundlage für die qualitative Analyse der Teilnehmermeinungen, um Einblicke in die Effektivität von Online-Sprachkursen im Gesundheitswesen sowie die Bedürfnisse der Lernenden zu gewinnen.

Die Kategorienbildung der Interviews erfolgte induktiv, und die resultierenden Kategorien werden in Tabelle 7 präsentiert.

Die Hauptkategorien der Studie sind in Tabelle 7 und Abbildung 9 in Segmenten kodiert und prozentual verteilt. Die TELC-Prüfungsvorbereitung umfasst 34 Segmente (15,04%), motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie 10 Segmente (4,42%), Sprachkompetenzen und Fertigkeiten 34 Segmente (15,04%), Präferenzen für Unterrichtsformen 72 Segmente (31,86%), berufsbezogenes Deutsch 61 Segmente (26,99%)

und Interkulturelle Kompetenzen 15 Segmente (6,64%). Insgesamt ergibt dies 226 Segmente mit einer Gesamtprozentzahl von 100,00%.

Abb 9

Grafische Darstellung der Hauptkategorien in segmentierten Codes

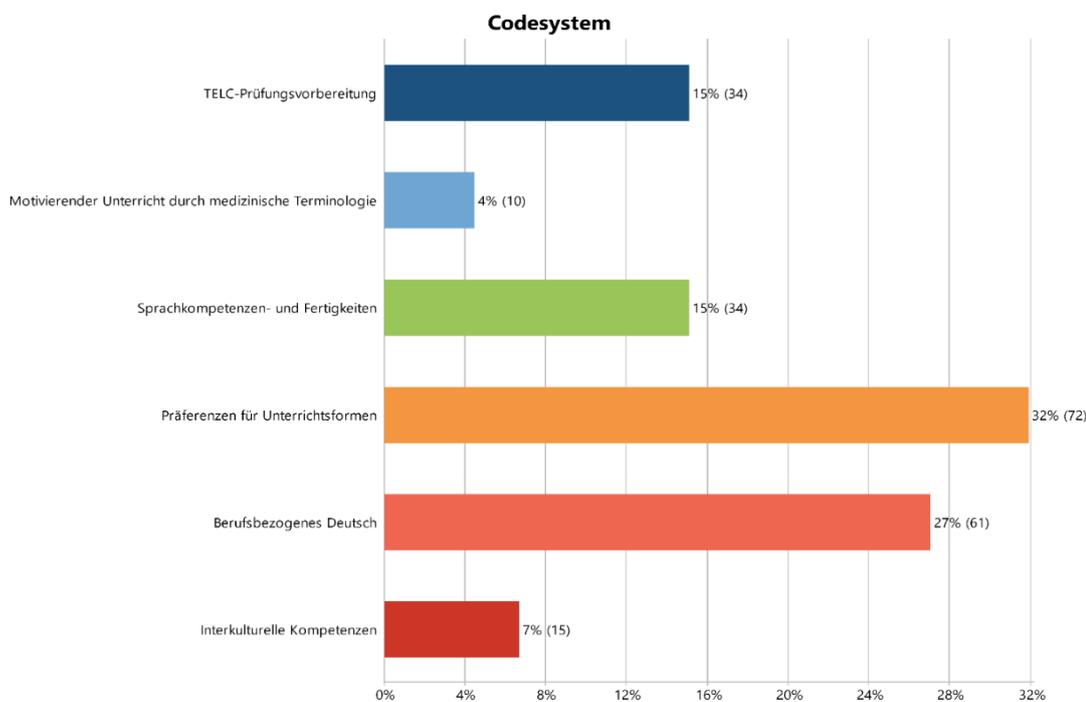


Tabelle 7

Hauptkategorien der Inhaltsanalyse

Hauptkategorien	Segmente	Prozent %
TELC-Prüfungsvorbereitung	34	15,04
Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie	10	4,42
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten	34	15,04
Präferenzen für Unterrichtsformen	72	31,86
Berufsbezogenes Deutsch	61	26,99
Interkulturelle Kompetenzen	15	6,64
GESAMT	226	100,00

Die Haupt- und Unterkategorien sind in Tabelle 8 vergleichend mit ihren jeweiligen Frequenz aufgeführt.

Tabelle 8

Kodierungstabelle der Haupt- und Unterkategorien

Haupt- und Unterkategorien	Alias	Frequenz
TELC-Prüfungsvorbereitung	#T#	10
Selbständiges Lernen	#T>SL#	4
Einfluss der Motivation von Lehrkräften	#T>EdMvL#	3
Effektivität des Kurses	#T>EdK#	12
Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterial	#T>AdP#	5
Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie	#MUdmT#	10
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten	#SuF#	5
Schreiben	#SuF>Sr#	11
Hörverstehen	#SuF>Hv#	7
Sprechen	#SuF>Sp#	7
Leseverstehen	#SuF>Lv#	4
Präferenzen für Unterrichtsformen	#PfU#	2
Situationsabhängige Präferenzen	#PfU>SP#	1
Präsenzunterricht	#PfU>P#	5
Interaktion und Effizienz	#PfU>O>luE#	11
Präferenz für Präsenzunterricht	#PfU>P>PfP#	10
Online-Unterricht	#PfU>O#	3

Interaktion und Effizienz	#PfU>O>luE#	2
Nachteile, Einschränkungen und Defizite	#PfU>O>NEuD#	14
Nachteile von Online- Unterrichtsplattformen	#PfU>O>NEuD>NvO#	1
Verständnisschwierigkeiten	#PfU>O>NEuD>V#	2
Sprachangst und Sprechhemmungen	#PfU>O>NEuD>SuS#	4
Einfluss der Lehrkräfte	#PfU>O>NEuD>EdL#	5
Vorteile	#PfU>O>V#	9
Flexibilität	#PfU>O>V>F#	3
Berufsbezogenes Deutsch	#BD#	2
Integrierte Lernansätze	#BD>IL#	5
Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte	#BD>BDfG#	3
Verwendung integrierter Lernansätze (CLILiG)	#BD>BDfG>ViL#	10
Kursinhalte und Anforderungen	#BD>BDfG>KuA#	8
Effektivität und Wirksamkeit	#BD>BDfG>EuW#	2
Empfehlungen	#BD>BDfG>E#	3
Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen	#BD>BDfG>AadS#	4
Medizinische Termini	#BD>MT#	1
Erlernen der medizinischen Termini	#BD>MT>EdmT#	7
Unterschiede zur Allgemeinsprache	#BD>MT>UzA#	1
Auswirkungen auf den Wortschatz	#BD>MT>AadW#	7

Auswirkungen auf das Berufsleben	#BD>MT>AadB#	8
Interkulturelle Kompetenzen	#IK#	2
Entwicklung interkultureller Kompetenzen	#IK>EiK#	6
Berufserfahrung in einem Krankenhausumfeld im Ausland	#IK>BieKiA#	3
Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus	#IK>IKiK#	4

In der Kodierungstabelle sind insgesamt 226 Kategorien und Unterkategorien aufgeführt. Es gibt 6 Hauptkategorien, nämlich TELC-Prüfungsvorbereitung, Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie, Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten, Präferenzen für Unterrichtsformen, Berufsbezogenes Deutsch und Interkulturelle Kompetenzen. Die Anzahl der jeweiligen Unterkategorien reicht von 1 bis 14, wobei "Nachteile, Einschränkungen und Defizite" als Unterkategorie vom Online-Unterricht am meisten, nämlich in 14 Segmenten, kodiert wurde.

Wortwolken der Haupt- und Unterkategorien

In Abb 10 werden die Kategorien als 'Wortwolke' dargestellt. Eine Wortwolke ist eine visuelle Darstellung von Wörtern, bei der Wörter in verschiedenen Größen und Anordnungen angezeigt werden, um die Häufigkeit oder Wichtigkeit eines Wortes innerhalb eines Texts oder einer Sammlung von Texten hervorzuheben.

Abb 10

Wortwolken der Haupt- und Unterkategorien



Ergebnisse und Interpretation der ersten Forschungsfrage

Um die erste Forschungsfrage *“Inwiefern sind die Inhalte und die Integration medizinischer Terminologie im berufsbezogenen Online-DaF-Unterricht auf die Anforderungen des Arbeitslebens in medizinischen Berufen ausgerichtet?”* beantworten zu können, wurden im Rahmen der Inhaltsanalyse die Kategorien ermittelt. Bei der Identifizierung dieser Kategorien waren die unten aufgeführten Kodierungen maßgeblich.

Für eine übersichtliche Darstellung und Analyse wurden Abkürzungen der Kodierungen erstellt, die aus Teilnehmern, Kodnummern und Kategorienamen bestehen.

z.B.: ●#BD>IL# =B3:24

●=Kodierungsfarbe

#BD>IL# = Berufsbezogenes Deutsch > Integrierte Lernansätze

BD=Hauptkategorie Berufsbezogenes Deutsch >

IL = Unterkategorie Integrierte Lernansätze

B2 = Interviewpartner B2

24 = Transkriptionsnummer [24]

Die Antworten auf die Forschungsfrage 1, basierend auf den Kodierungen der Interviews von B1, B2, B3, B4 und B5, lauten wie folgt:

Tabelle 9

Kodierungen zur Forschungsfrage 1

Haupt- und Unterkategorien	Alias der Kodierungen	Kodierte Segmente
Integrierte Lernansätze	●#BD>IL#	B2:26-29, B3:24, B4:39, B5:18
Auswirkungen auf das Berufsleben	●#BD>MT>AadB#	B1:41, B2:44, B3:38, B3:39, B3:51, B4:33 B5:26
Kursinhalte und Anforderungen	●#BD>BDfG>KuA#	B1:36, B1:53, B1:55, B1:64, B1:66, B1:68, B2:46, B3:33
Effektivität und Wirksamkeit	●#BD>BDfG>EuW#	B2:28

Zusammenfassung der Meinungen zur Forschungsfrage 1

Die Meinungen der Teilnehmer zu den Fragen im Zusammenhang mit der ersten Forschungsfrage deuten darauf hin, dass sie dies positiv in Bezug auf ihre berufliche Vorbereitung empfinden. Sie fühlen sich in der Lage, Fachbegriffe im beruflichen Kontext besser zu verstehen und anzuwenden, insbesondere im Bereich der medizinischen Terminologie. Dies wird als vorteilhaft angesehen, da sie sich besser auf die Anforderungen ihres zukünftigen Arbeitslebens vorbereitet fühlen.

Hier sind die Zusammenfassungen der Meinungen der Teilnehmer:

B1 betonte den Vorteil des Kurses und die Fähigkeit, Gesundheitstexte zu verstehen und die erlernten Begriffe zu identifizieren. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten empfand sie den Kurs als effektiv und die erlernten medizinischen Termini als nützlich und nachhaltig. Sie findet die Materialien ausreichend und glaubt an die Wirksamkeit visueller Elemente.

B2 hob hervor, dass der Unterricht in medizinischer Terminologie im Berufsleben äußerst nützlich ist und dass die erlernten Begriffe gut zu den am Arbeitsplatz verwendeten Begriffen passen. Sie empfanden jedoch, dass der medizinische Termini-Unterricht intensiver sein könnte. Er glaubt auch, dass es sinnvoller wäre, wenn der Kurs mehr Zeit für medizinische Termini bieten würde, um sicherzustellen, dass alle Teilnehmer beide Aspekte gut verstehen.

B3 schlug vor, den Unterricht schrittweise zu gestalten, indem zuerst einfachere medizinische Termini erlernt werden, bevor komplexere Termini eingeführt werden. Dieser schrittweise Ansatz wurde als effektiver angesehen. B3 findet den Kurs motivierend und glaubt, dass das Erlernen der medizinischen Terminologie ihm im Arbeitsleben nützen wird. Sie denkt, dass die frühzeitige Exposition gegenüber dem Material in ihrem Lernprozess hilfreich ist.

B4 empfand die Integration von medizinischen Begriffen zusammen mit allgemeinem Deutsch als vorteilhaft. Diese Kombination half ihm, sich besser auf seine berufliche Zukunft vorzubereiten und ein solides Fundament für sein Fachwissen zu legen. Er glaubt, dass dies

dazu beitragen würde, die Sprachbarriere im Arbeitsumfeld zu überwinden und sich in der medizinischen Fachsprache sicherer zu bewegen.

B5 empfand die parallele Lehre von medizinischen Termini und allgemeinem Deutsch als motivierend und als Möglichkeit, ein tieferes Verständnis für die medizinische Terminologie zu entwickeln. Dieser Ansatz wurde als effektive Möglichkeit zur Wissenserweiterung betrachtet.

Tabelle 10

Meinungen der Teilnehmer B2 und B3:

Nr	Zeitmarke	Sprecherkennzeichnung: Äußerungstext
44	[0:15:29.1]	B2: Mesleki, hani kelime dağarcığımızın, hani, buradaki aldığımız eğitimle yararlı olduğunu düşünüyorum. Etkili olduğunu düşünüyorum. Hani bu bilgileri tıbbi terminolojinin de dersleri görme, yani gördüğümüzde daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü, oraya gittiğimizde hani insanlar, hani oraya gittiğimizde şaşkın bir görsel içeriği görmek istemeyiz. Hani oradaki buradaki, yani oradaki terimleri burada görüp, orada yabancı kalmadığımız için yararlı olduğunu düşünüyorum açıkçası.
33	[0:11:15.9]	B3: Evet, çünkü normalinde burada da, mesela sağlık alanında çalışırken falan, üniversitede olsun, lise olsun, 4 sene, 2 sene yine aynı şekilde 4 sene şeklinde görüyorsunuz ve hala bilmediğiniz şeyler olabiliyor, ki Almanca bir de hani yabancı bir dil sonuç olarak, hani konuşmak, anlamak. Bunları telaffuz etmek, doğru aktarmak önemli olduğu için, bunları aşama aşama öğrenecek daha etkili olacağını düşünüyorum.

B2 betont die Wichtigkeit eines nützlichen beruflichen Wortschatzes und die Vorteile, die das Erlernen medizinischer Terminologie mit sich bringt, insbesondere im Hinblick auf die Vorbereitung auf berufliche Einsätze in einem medizinischen Kontext. Er betont die Bedeutung

der Kenntnis der medizinischen Terminologie, um die erforderlichen Kommunikationskompetenzen im beruflichen Umfeld zu erlangen und sich nicht ausgeschlossen oder fremd zu fühlen.

B3 drückt aus, dass sie die schrittweise und kontinuierliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten in der Gesundheitsbranche für effektiver hält. Sie betont, dass selbst nach mehreren Jahren beruflicher Erfahrung immer noch Wissenslücken bestehen können. Da Deutsch für sie eine Fremdsprache ist und das korrekte Sprechen und Verstehen wichtig ist, glaubt sie, dass ein schrittweises Lernen und Lehren effektiver sein könnte. Dies könnte darauf hinweisen, dass sie die schrittweise Integration medizinischer Terminologie im berufsbezogenen Deutschunterricht bevorzugt.

Insgesamt sind die Teilnehmer der Ansicht, dass der berufsspezifische Online-DaF-Unterricht sie gut auf ihr zukünftiges Berufsleben vorbereitet. Die Integration medizinischer Terminologie im Unterricht wird als effektiv und vorteilhaft empfunden. Einige Teilnehmer würden sich eine ausgewogenere Gewichtung zwischen allgemeinem Deutsch und medizinischer Terminologie wünschen. Einige Teilnehmer schlugen jedoch vor, den medizinischen Termini-Unterricht intensiver zu gestalten und eine strukturierte, schrittweise Herangehensweise zu verwenden. Sie betonen, dass eine solche Methode noch effektiver gewesen wäre. Die Teilnehmer sind davon überzeugt, dass diese Art des Unterrichts ihnen dabei hilft, sich besser auf ihre beruflichen Anforderungen vorzubereiten und ihre Kenntnisse zu erweitern.

Ergebnisse und Interpretation der Forschungsfrage 2

Die Meinungen der Teilnehmer zur Forschungsfrage "*Inwieweit beeinflusst der berufsbezogene Online-DaF-Unterricht die sprachlichen Fertigkeiten und die berufliche Kommunikation von Angehörigen der medizinischen Berufe?*", basierend auf den Kodierungen der Interviews von B1, B2, B3, B4 und B5, lauten wie folgt:

Tabelle 11*Kodierungen zur Forschungsfrage 2*

Haupt- und Unterkategorien	Alias der Kodierungen	Kodierte Segmente
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten	● #SuF#	B3:14, B3:22, B5:12, B2:13, B2:14
Schreiben	● #SuF>Sr#	B1:20, B3:22, B4:14, B4:14, B4:15, B4:18, B4:19, B4:20, B4:21, B4:44, B5:14
Hörverstehen	● #SuF>Hv#	B5:14, B5:14, B4:14, B4:15, B4:44, B1:20, B1:24
Sprechen	● #SuF>Sp#	B3:14, B3:22, B5:14, B5:15, B4:14, B1:24, B1:26
Leseverstehen	● #SuF>Lv#	B5:14, B4:14, B4:15, B1:20
Interaktion und Effizienz	● #PfU>O>luE#	B1:12, B3:14
Sprachangst und Sprechhemmungen	● #PfU>O>NEuD>SuS#	B1:17, B3:18, B3:20, B3:22
Verständnisschwierigkeiten	● #PfU>O>NEuD>V#	B3:6, B5:4
Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen	● #BD>BDfG>AadS#	B1:32, B1:70, B1:71, B3:14

Zusammenfassung der Meinungen zur Forschungsfrage 2

B1 glaubt, dass Online-DaF-Unterricht effektiv sein kann, insbesondere beim Verbessern der Sprachfertigkeiten von Leseverstehen und Schreiben. Sie ist jedoch der Meinung, dass Online-Unterricht Sprechen und Hörverstehen nicht effektiv entwickelt. Sie betont den Mangel an Interaktion zwischen den Teilnehmern, mangelndes Selbstvertrauen und die Vorteile der persönlichen Kommunikation.

B2 ist der Meinung, dass Online-Unterricht nicht effektiv ist und nicht dazu beiträgt, Sprachfertigkeiten zu entwickeln. Insbesondere betont er einen Mangel an Selbstvertrauen und fehlende praktische Übungen. B2 ist skeptischer in Bezug auf den Online-Unterricht. Er

sieht Nachteile im Vergleich zum Präsenzunterricht, einschließlich gesundheitlicher Bedenken aufgrund der übermäßigen Bildschirmzeit und dem Fehlen sozialer Interaktion und Mimik.

B3 der Ansicht ist, dass der Online-Unterricht einige Vorteile, aber auch Herausforderungen in Bezug auf die Entwicklung von Sprachfertigkeiten bietet.

B3 glaubt, dass der Online-Unterricht wirksam sein kann, um die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Hörverstehens zu entwickeln. Dies könnte auf die Verfügbarkeit von Texten, Schreibübungen und Hörmaterialien im digitalen Format zurückzuführen sein. Allerdings sieht B3 möglicherweise Einschränkungen bei der Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten, insbesondere im Zusammenhang mit der mangelnden Möglichkeit, Mimik und Körpersprache in Online-Kommunikation einzubeziehen. Dies könnte bedeuten, dass mündliche Kommunikation, Aussprache und Verstehen gesprochener Sprache im Online-Unterricht weniger effektiv sein könnten. B3 äußert Bedenken hinsichtlich des berufsbezogenen DaF-Unterrichts, insbesondere bezüglich der sozialen Interaktion zwischen den SchülerInnen und der Notwendigkeit der Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Dies könnte auf die begrenzte Fähigkeit von Online-Plattformen zurückzuführen sein, soziale Interaktionen zu fördern und individuelles Feedback zu ermöglichen. B3 erwähnt auch, dass nicht alle Online-Unterrichts-Tools immer effektiv funktionieren und dass es Einschränkungen bei der Bereitstellung von Lehrmaterialien im Online-Unterricht gibt. Dies könnte auf technische Probleme oder die Begrenzungen bestimmter Plattformen hinweisen.

Tabelle 12

Meinungen des Teilnehmers B3:

Nr	Zeitmarke	Sprecherkennzeichnung: Äußerungstext
13	[0:05:02.2]	I: Tamam. (...) tamam, hemen ikinci sorumuza geçelim. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretiminin, okuma, anlama, yazma ve konuşma bölümlerinden oluşan dil becerilerinin gelişmesinde

etkili olduğunu düşünüyor musun? Etkili olmadığını düşünüyorsan, neden etkili değidi? Bununla ilgili görüşünü ve nedenlerini anlatır mısın?

14 [0:05:27.9] B3: (4.) äh (..)Şimdi okuma, yazma ve anlama gayet güzeldi. Anlaşılır şekildeydi ve etkili olduğunu düşünüyorum. Kendi açımdan. Bir de hani zaten okurken harflerin hani nasıl vurgulanacağını, onlar öğretildiği için, bu sefer onu yapabildiğin zaman zaten kendinde, şey, istek oluşuyor. Okumak istiyorsun. Hani yapabildiğini bildiğin için, bu sefer okuma yazma ve anlama oluyor ama ben mesela konuşmada etkili olduğunu pek düşünmüyorum

15 [0:06:08.3] //I:ıhıı //B3:yani şu anda.

16 [0:06:09.7] B3: Bunun biraz eksik olduğunu düşünüyorum, çünkü (...) hani şimdi online eğitim olduğu için.

17 [0:06:16.4] I: Online'a mı bağlıyorsun bunu?

18 B3: Evet biraz onlina bağlıyorum hocam, bir de hani şey, hani 15 kişi 20 kişilik bir şeyde girildiği zaman mesela, bir başka birisi, bir taraftan bir cümle atıyor, birisi, bir taraftan, mesela gürültü halinde oluşuyor, bazen anlaşılmıyor. Yani bu yönden sıkıntıları var, konuşma olsun, hani anlamada da aslında biraz sıkıntılar vardı ama sonradan mesela o düzeni oturtunca, sessiz falan hani böyle herkes atlamadan olunca, anlamada sıkıntı olmadı ama ben mesela konuşmada benim biraz sıkıntım vardı.

19 [0:07:01.4] I: Yani o konuşmayı mesela hocanın düzenleyebileceğini düşünüyor musun? işte hepsine ayrı ayrı söz vererek, ya da işte sırayı bekleterek, diğerlerini hani susturarak.

20 [0:07:17.6] B3: Ya (lachend) evet tabii ki de hocam, ama şöyle bir şey de var şimdi bende yanlış yapma şeyi var. Hani yanlış mı söyleyeceğim, acaba beni işte yargılayacaklar mı? Falan filan öyle. O yüzden böyle

biraz ön yargılı olduğum için böyle konuşamadım. Bir de hani, nasıl diyeyim, sesle de alakalı bir şey. Mesela ben kendimin ses kaydını alıp dinlediğim zaman, böyle bana biraz şey geliyordu. Biraz ses ince olduğu için...

B3 äußert in diesem Gespräch ihre Meinung über die Effektivität des Online-Unterrichts im Bereich des berufsspezifischen Deutschunterrichts für die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten. Sie sagt, dass das Lesen, Schreiben und Verstehen gut funktioniert und sie dies als effektiv empfindet. Sie erklärt, dass die Betonung von Buchstaben und Vokalen beim Leseverstehen dazu führt, dass sie motivierter ist, zu lesen, da sie sich sicher fühlt. Allerdings denkt sie, dass der Online-Unterricht in Bezug auf das Sprechen weniger effektiv ist.

B3 erwähnt, dass sie im Online-Unterricht Herausforderungen erlebt, besonders wenn mehrere SchülerInnen gleichzeitig sprechen. Sie glaubt, dass dies zu Verständigungsproblemen führen kann. Sie verknüpft diese Probleme mit der Online-Natur des Unterrichts. In Bezug auf das Sprechen hat sie persönliche Bedenken und Hemmungen hinsichtlich möglicher Fehler und Urteile von anderen.

B3 zeigt Zustimmung zum Vorschlag, dass der Lehrer/die Lehrerin den Unterricht so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler nacheinander sprechen. Sie denkt, dass dies eine Möglichkeit zur Verbesserung des Sprechens sein könnte. Jedoch erwähnt sie erneut, dass sie sich aufgrund persönlicher Unsicherheiten und ihrer Wahrnehmung ihrer eigenen Stimme zurückhaltend fühlt, was ihre Fähigkeit zu sprechen beeinträchtigen kann.

Zusammenfassend ist B3 der Meinung, dass Online-DaF Unterricht einige Vorteile für bestimmte Sprachfertigkeiten bietet, aber auch einige Herausforderungen und Bedenken hinsichtlich der Effektivität und der Qualität des Unterrichts in bestimmten Bereichen hat.

B4 sieht im Online-Unterricht eine Möglichkeit zur Verbesserung von Sprachfertigkeiten. Er betont jedoch, dass Schreibfertigkeiten davon weniger profitieren.

Zusätzlich hebt er die Bedenken hervor, dass Angst vor Fehlern und Sprachhemmungen die Sprachentwicklung behindern können. Darüber hinaus betont B4 die Schwierigkeiten, die durch das Fehlen von Mimik und sozialen Interaktionen im Online-Unterricht entstehen. Er unterstreicht die Bedeutung von face-to-face-Kommunikation für den Aufbau von Vertrauen und die Förderung des Lernens.

B5 unterstützt die Effektivität des Online-Unterrichts im Allgemeinen und sieht darin Vorteile. Er hebt besonders die Verwendung visueller Materialien hervor, da sie seiner Meinung nach seine Informationsverarbeitungsfähigkeiten verbessern. B5 ist der Ansicht, dass der Online-Unterricht das Hörverstehen und das Sprechen fördert. Er betont jedoch die Herausforderungen der sozialen Interaktion und weist auf den Mangel an Unterstützung und Aufsicht bei schriftlichen Aufgaben hin. Zusammengefasst unterstützt B5 den Online-Unterricht, hebt seine Stärken im Bereich Hörverstehen und Sprechen hervor, ist jedoch besorgt über soziale Interaktion und die Unterstützung bei schriftlichen Aufgaben.

Die Teilnehmer haben gemischte Ansichten darüber, wie effektiv Online-Methoden im berufsspezifischen Deutschunterricht für die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten sind. Einige sind der Meinung, dass sie das Leseverstehen und Schreiben verbessern, während andere Bedenken bezüglich des Sprechens, des Hörverstehens, der Interaktion und des Selbstvertrauens äußern. B1 erkennt Vorteile im Leseverstehen und Schreiben, aber Defizite im Sprechen und Hörverstehen. B2 ist insgesamt unzufrieden. B3 schätzt die Entwicklung von Leseverstehen, Schreiben und Hörverstehen, jedoch nicht von Sprachfertigkeiten. B4 sieht Verbesserungen in den Sprachfertigkeiten, hegt jedoch Bedenken hinsichtlich des Schreibens und der Angst vor Fehlern. B5 findet den Online-Unterricht insgesamt effektiv und hebt die Verwendung visueller Materialien und die Informationsverarbeitung hervor.

Zusammenfassend sind die Meinungen der Teilnehmer geteilt. Einige empfinden den Online-Unterricht als effektiv und produktiv, während andere Bedenken hinsichtlich sozialer Interaktionen und der Qualität des Unterrichtsmaterials äußern. Dies spiegelt die Vielfalt der

Erfahrungen und Meinungen der Teilnehmer im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen Online-DaF-Unterricht wider.

Ergebnisse und Interpretation der Forschungsfrage 3

Die Ansichten der Teilnehmenden hinsichtlich der Forschungsfrage *"Inwieweit beeinflusst die Verwendung von virtuellen Simulationsumgebungen im medizinischen Berufen die Sprachkompetenz, berufliche Handlungsfähigkeit und interkulturelle Vorbereitung von Studierenden, insbesondere im Kontext der beruflichen Kommunikation und der Förderung von interkulturellem Verständnis und kultureller Sensibilisierung?"*

Basierend auf den Kategorien und Abkürzungen dieser Kodierungen der Interviews von B1, B2, B3, B4 und B5 kann die folgende Tabelle erstellt werden:

Tabelle 13

Kodierungen zur Forschungsfrage 3

Haupt- und Unterkategorien	Alias der Kodierungen	Kodierte Segmente
Entwicklung interkultureller Kompetenzen	● #IK>EiK#	B2:41, B3:35, B4:27, B4:28, B4:29, B4:31
Berufserfahrung in einem Krankenhausumfeld im Ausland	● #IK>BieKiA#	B2:40, B3:35, B5:28
Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus	● #IK>IKiK#	B3:45, B5:26, B5:28, B5:30

Zusammenfassung der Meinungen zur Forschungsfrage 3

Die Meinungen der Teilnehmer B1, B2, B3, B4, B5 in Bezug auf die Forschungsfrage, wie die Verwendung von virtuellen Simulationsumgebungen im Gesundheitswesen die Sprachkompetenz, berufliche Handlungsfähigkeit und interkulturelle Vorbereitung von Studierenden beeinflusst, variieren.

B1 gibt an, dass sie keine signifikanten Auswirkungen auf ihre kulturelle Sensibilisierung durch die Kurse bemerkt hat. Sie äußerte Unsicherheit bezüglich des Einflusses der Verwendung von virtuellen Simulationsumgebungen auf ihre kulturelle

Sensibilisierung und die Verbesserung ihrer Sprachkompetenz. Sie konnte weder positive noch negative Auswirkungen eindeutig bestätigen.

B2 hebt hervor, dass das erworbene Wissen über die Kultur und die Entwicklung kultureller Sensibilität aufgrund der Kurse für die erfolgreiche Kommunikation mit Menschen in Deutschland von großer Bedeutung sein könnte.

B3 betonte die Bedeutung des Erlernens einer neuen Sprache und des Verstehens der Kultur des Ziellandes, insbesondere für ihre berufliche Entwicklung und die Verbesserung ihres Lebenslaufs. Sie sieht den Unterricht als entscheidend an, um sich auf die Arbeit im Ausland vorzubereiten, da der Unterricht Einblicke in kulturelle Unterschiede und berufliche Verantwortlichkeiten bietet. Dies betrachtet sie als einen wesentlichen Beitrag zur persönlichen Entwicklung.

B4 betonte, dass die Kurse dazu beitragen, kulturelle Kenntnisse und Verhaltensweisen in bestimmten Situationen zu erwerben, was ihm in der beruflichen Kommunikation behilflich sein wird. Er fand es vorteilhaft, bereits im Unterricht Einblicke von Lehrkräften aus Deutschland zu erhalten, die das Land gut kennen. Dies half der Teilnehmer, sich besser auf ihre zukünftige Arbeitswelt vorzubereiten und zu wissen, wie sie sich angemessen verhalten sollten.

B5 unterstrich, dass das Erlernen einer neuen Sprache auch das Verständnis der Kultur des jeweiligen Landes einschließt. Er betonte, wie wichtig es ist, die kulturellen Unterschiede zu verstehen, um in der beruflichen Kommunikation erfolgreich zu sein. Er fand es auch lustig, wie manchmal Missverständnisse aufgrund kultureller Unterschiede auftreten.

Tabelle 14

Meinungen des Teilnehmers B5

Nr	Zeitmarke	Sprecherkennzeichnung: Äußerungstext
28	[0:13:20.3]	B5: Evet yani. Ya bir dili öğrenirken, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kültürünü de öğrenmiş oluyoruz. Ki öğrenmemiz de

gerekiyor. Mesleki anlamda bunu öğrenmemiz şu an için en önemlisi. Genel anlamda da çok öğreniyoruz. Hani o insanla nasıl konuşmamız gerektiğini, hastaya daha mı böyle sıcak yoksa daha mı saygılı davranmalıyız? Saygılı derken, mesafeli diyeyim. Mesafeli yaklaşmamız gerektiğini, yani bunları öğreniyoruz. Hani mesela öğrendiğim kadarıyla şu an derslerde, benim karşıma şu an bir hasta gelse ve ben Almanya'da olsam, o hastaya ya "Herr", ya da "Frau" diye hitap etmem gerekiyor. Türkiye'deki gibi mesela daha samimi bir şekilde, "hoş geldin amca", ya da "teyze" gibi bir şey söylemem mümkün değil mesela. Ya sonuçta bu da bir mesleki bilgi, bu da bir kültürdür yani ve benim bunu öğrenmiş olmam açıkçası çok çok fayda verecek. Faydasını göreceğime inanıyorum yani bu konuda.

30 [0:14:25.2] B5: Hani, Türk gibi düşünüp Almanca konuştuğumuz zaman, hani burada Türk gibi düşünüp derken, yanlış anlaşılma olmasın, aynı zamanda Alman gibi düşünüp, Türkçe konuşulduğu zaman da çok komik cümleler çıkıyor ortaya. Bunun sebebinin de, işte kültürden kaynaklandığına inanıyorum. Hani bu kültür geçişiyle ilgili derslerde öğrendiklerimizin çok artısını görüp ekmeğini yiyeceğimizi düşünüyorum açıkçası.

B5 erklärte: "Hani, Türk gibi düşünüp Almanca konuştuğumuz zaman..."

Hier illustriert er, wie kulturelle Unterschiede zu humorvollen Missverständnissen führen können.

B5 ist der Meinung, dass das Erlernen einer Sprache gleichzeitig das Verständnis für die Kultur derjenigen, die diese Sprache sprechen, fördert. Dies ist besonders wichtig für seinen beruflichen Kontext. Er betont, dass es notwendig ist zu lernen, wie man in verschiedenen Situationen angemessen mit Menschen umgeht, sei es warmherzig und freundlich oder respektvoll und distanziert. In den Unterrichtseinheiten hat er gelernt, dass in Deutschland eine formellere Anrede, wie "Herr" oder "Frau," gegenüber Patienten

angemessen ist, im Gegensatz zur informelleren Anrede in der Türkei. Dieses kulturelle Wissen betrachtet er als äußerst nützlich und glaubt, dass es ihm in seiner beruflichen Zukunft sehr zugutekommen wird. Des Weiteren erklärt er, dass der kulturelle Übergang zwischen der türkischen und deutschen Denkweise, wie im Beispiel angegeben, zu humorvollen Missverständnissen führen kann, wenn man versucht, auf Türkisch in einem deutschen Kontext zu sprechen oder umgekehrt.

Zusammenfassend ergab die Befragung, dass die Teilnehmer insgesamt positive Auswirkungen der Verwendung virtueller Simulationsumgebungen auf ihre Sprachkompetenz, berufliche Handlungsfähigkeit und interkulturelle Vorbereitung sehen. Sie sind der Meinung, dass das vorherige Erlernen der kulturellen Aspekte des Ziellandes dazu beiträgt, Missverständnisse zu vermeiden und erfolgreicher in ihrem Beruf zu sein.

Ergebnisse und Interpretation der Forschungsfrage 4

Die Forschungsfrage untersucht hier die Präferenz der Teilnehmer in Bezug auf Online- und Präsenzunterricht sowie die Beweggründe dafür.

Um die Forschungsfrage *“Welche Präferenzen und Wahrnehmungen haben die Teilnehmer hinsichtlich des berufsbezogenen Online-DaF-Sprachunterrichts für Gesundheitsberufe im Vergleich zum Präsenzunterricht, insbesondere in Bezug auf Flexibilität, Plattformzugang, persönlichen Austausch und soziale Interaktion, und welche Faktoren beeinflussen ihre Wahl des Unterrichtsformen?”* beantworten zu können, wurden im Rahmen der Inhaltsanalyse die Kategorien ermittelt. Bei der Identifizierung dieser Kategorien waren die unten aufgeführten Kodierungen maßgeblich.

Die Antworten auf die Forschungsfrage 4, basierend auf den Kodierungen der Interviews von B1, B2, B3, B4 und B5, lauten wie folgt:

Tabelle 15*Kodierungen zur Forschungsfrage 4*

Haupt- und Unterkategorien	Alias der Kodierungen	Kodierte Segmente
Präferenzen für Unterrichtsformen	●#PfU#	B1:15, B4:46
Situationsabhängige Präferenzen	●#PfU>SP#	B1:10
Präsenzunterricht	●#PfU>P#	B2:6, B2:10, B2:11, B4:2, B5:4
Interaktion und Effizienz	●#PfU>P>luE#	B1:16, B1:27, B2:8, B2:16, B2:20, B3:6, B3:19, B4:2, B4:6, B4:8, B4:9
Präferenz für Präsenzunterricht	●#PfU>P>PfP#	B1:4, B1:6, B1:10, B1:13, B1:14, B2:22, B3:4, B3:63, B4:4, B5:4
Online-Unterricht	●#PfU>O#	B3:4, B5:4, B5:6
Interaktion und Effizienz	●#PfU>O>luE#	B1:12, B3:14
Nachteile, Einschränkungen und Defizite	●#PfU>O>NEuD#	B3:4, B3:4, B3:9, B3:16, B3:18, B3:30, B3:61, B4:2, B4:6, B4:47, B4:48, B2:4, B2:20, B2:24
Nachteile von Online- Unterrichtsplattformen	●#PfU>O>NEuD>NvO#	B3:14
Verständnisschwierigkeiten	●#PfU>O>NEuD>V#	B3:6, B5:4
Sprachangst und Sprechhemmungen	●#PfU>O>NEuD>SuS#	B1:17, B3:18, B3:20, B3:22
Einfluss der Lehrkräfte	●#PfU>O>NEuD>EdL#	B2:18, B3:6, B3:8, B3:10, B3:63
Vorteile	●#PfU>O>V#	B1:4, B1:8, B3:6, B3:12, B4:45, B4:46, B5:8, B5:10, B5:34
Flexibilität	●#PfU>O>V>F#	B1:6, B1:8, B1:10

Zusammenfassung der Meinungen zur Forschungsfrage 4

Die Meinungen der Teilnehmer B1, B2, B3, B4 und B5 in Bezug auf die Forschungsfrage, die sich auf den berufsbezogenen Online-DaF-Sprachunterricht für Gesundheitsberufe im Vergleich zum Präsenzunterricht, insbesondere in Bezug auf Flexibilität, Plattformzugang, persönlichen Austausch und soziale Interaktion bezieht, können wie folgt zusammengefasst werden:

B1 hebt die Vorteile des Online-Unterrichts hervor, insbesondere die Zugänglichkeit und Flexibilität. Sie schätzt die Möglichkeit, von zu Hause aus teilzunehmen, betont jedoch auch, dass der Präsenzunterricht möglicherweise effektiver sein könnte, insbesondere in Bezug auf den Einsatz von Materialien und die soziale Interaktion.

B2 ist weniger begeistert vom Online-Unterricht und sieht einige Nachteile, wie die begrenzte soziale Interaktion und die potenzielle Belastung der Augen durch den ständigen Bildschirmkontakt. Er glaubt, dass der Präsenzunterricht gesünder und effektiver sein könnte.

B3 betont die Bedeutung der Mimik und Gestik für die Kommunikation und sieht im Online-Unterricht Mängel in Bezug auf den persönlichen Austausch und die soziale Interaktion. Sie gibt jedoch zu, dass der Online-Unterricht in Bezug auf Lesen, Schreiben und Verstehen von Vorteil ist.

B4 sieht den Präsenzunterricht als effektiver an, betont die Bedeutung sozialer Interaktion und die Motivation, die durch die physische Anwesenheit in einem Klassenzimmer entstehen kann. Er glaubt, dass der Online-Unterricht einige soziale Aspekte vernachlässigt.

Tabelle 16

Meinungen des Teilnehmers B4

Nr	Zeitmarke	Sprecherkennzeichnung: Äußerungstext
6	[0:02:19.8]	B4: Aynen hocam, yani sınıf ortamı daha iyi yani, ya ara verdiğimizde bile hani hocaya bir şeyler sorabiliyoruz veya hani hocayla bir çıkışta bir çay kahve içsek, Almanca üzerine yine konuşabilirsin

hani. Ama zoomda ya, veya başka bir platformda bunlar mümkün olmuyor, başka şehirdeysen. Hani bir de sosyal şeyiz, hani ben, bir arkadaşım olsa, hani bunları belki daha iyi çalışabileceğim. Belki daha iyi motive olabileceğim. Hani bunlar eksik oluyor şey üzerinden, online üzerinden.

7 [0:02:51.2] I: Yani onlineda ders bittiği anda, o dakika bittiğinde, kapatıldığı anda kopuyoruz diyorsun.

8 [0:03:00.0] B4: Yani aynen uzak oluyoruz yani hani. Yani sınıf ortamı daha iyi, yani misal dersler bittikten sonra bir kafeye gidip çalışmak bile insanı motive ediyor veya dersten yorulduktan sonra bir şey yapabiliyorsun. Arkadaşınla eğlenebiliyorsun, ya bunlar da etkiliyor.

B5 schätzt die Flexibilität und den zeitlichen Aspekt des Online-Unterrichts, ist jedoch der Meinung, dass der Präsenzunterricht aufgrund der besseren sozialen Interaktion und der Möglichkeit, Fragen direkt an den Lehrer zu stellen, überlegen ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Teilnehmer gemischte Meinungen zum berufsbezogenen Online-DaF-Sprachunterricht für Gesundheitsberufe im Vergleich zum Präsenzunterricht haben. B1 und B5 favorisieren Online-Unterricht in gewissem Maße aufgrund seiner Flexibilität und Zugänglichkeit. Hingegen betrachten B2, B3 und B4 Präsenzunterricht als vorteilhafter, insbesondere im Hinblick auf soziale Interaktion, die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden und die Interpretation von Mimik und Gestik. Die Wahl zwischen diesen beiden Unterrichtsformen hängt von verschiedenen Faktoren ab, einschließlich individueller Lernstile, Lehrerkompetenz und Lebenssituation der Teilnehmenden.

Ergebnisse und Interpretation der Forschungsfrage 5

Um die Forschungsfrage *“Inwieweit bewerten die Teilnehmer den Online-DaF-Unterricht und den vermittelten Prüfungsinhalt im medizinischen Bereich für die Telc-Sprachprüfungen als angemessen und ausreichend? Gibt es Verbesserungsvorschläge oder*

Bedenken?“ beantworten zu können, wurden im Rahmen der Inhaltsanalyse die Kategorien ermittelt. Bei der Identifizierung dieser Kategorien waren die unten aufgeführten Kodierungen maßgeblich.

Die Antworten auf die Forschungsfrage 5, basierend auf den Kodierungen der Interviews von B1, B2, B3, B4 und B5, lauten wie folgt:

Tabelle 17

Kodierungen zur Forschungsfrage 5

Haupt- und Unterkategorien	Alias der Kodierungen	Kodierte Segmente
TELC-Prüfungsvorbereitung	●#T#	B3:55, B3:56, B3:57, B5:42, B4:39, B2:52, B2:54, B2:56, B1:59, B1:62
Selbständiges Lernen	●#T>SL#	B3:63, B4:40, B4:40, B4:40
Einfluss der Motivation von Lehrkräften	●#T>EdMvL#	B1:52, B4:40, B4:40
Effektivität des Kurses	●#T>EdK#	B1:58, B1:63, B1:65, B2:50, B2:64, B2:66, B3:61, B4:40, B4:41, B4:41, B4:42, B5:36
Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterials	●#T>AdP#	B2:58, B2:59, B4:40, B4:43, B4:44

Zusammenfassung der Meinungen zur Forschungsfrage 5

Die Meinungen der Teilnehmer B1, B2, B3, B4 und B5 in Bezug auf die Forschungsfrage 5, die den Online-DaF-Unterricht und den vermittelten Prüfungsinhalt im medizinischen Bereich für die TELC-Sprachprüfungen bewertet, variieren:

B1 äußert sich zufrieden mit dem Kurs und den Vorbereitungen auf die TELC-Prüfung, gibt jedoch an, dass der Kurs in Bezug auf die Sprechfähigkeiten möglicherweise unzureichend war und wünscht sich eine längere Kursdauer.

B2 ist der Meinung, dass der Online-Kurs in Bezug auf die TELC-Prüfung schwach war und dass die medizinischen und allgemeinen DaF-Kurse getrennt angeboten werden sollten.

B3 findet den Kurs für die TELC-Prüfung ausreichend, bemerkt jedoch, dass die mündlichen Fähigkeiten nicht ausreichend entwickelt wurden.

In der Tabelle 18 wird ein Teil des Gesprächsinhalts von Teilnehmer B4 dargestellt, der sich auf 'TELC-Prüfungsvorbereitung' und 'Einfluss der Lehrermotivation' bezieht, und zwar durch die folgende Transkription.

Tabelle 18

Meinungen des Teilnehmers B4

Nr	Zeitmarke	Sprecherkennzeichnung: Äußerungstext
38	[0:13:51.3]	B4: Tabii hocam yani ya hiçbir şey, yani hiçbir şey bilmeyen bir insan için hani ben o sağlıkla ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Hani bunları ya ben hani başta sağlıktan mezun olmadığım için hani, bunu görmem benim için çok avantajlı oldu. Bazı arkadaşlarımız sağlık sektöründen mezunlar veya onunla ilgili laboratuvarında çalışmışlar. Tıbbi şeyleri biliyorlar. Hani onlardan geri kalmadığım için hani mutluyum ben de.
39	[0:14:19.1]	I: Yani bi temel oluşturabildin. Bu ders sayesinde online verilen bu ders sayesinde ve yeterli buluyorsun. Tamam son sorumuza geçelim. Bu online çevrimiçi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimini TELC sınavlarına yönelik içerik ve gereksinim açısından yeterli buluyor musun? Görüşünü ve nedenini açıklar mısın? Yani şunu demek istiyor, orada vermeniz gereken bir sınav var. Bu kursla ona yeterince hazırladılar mı sizi? Yani kendinizi ona hazır hissedebildiniz mi? Kursu ve bu mesleki Almanca terimlerle birlikte de düşünerek, hepsini bir arada değerlendirebilir misin?
40	[0:15:16.4]	B4: Vallahi (lachend) ya Almanca gerçekten çok zor bir dil. Hani kelime öğreneceksin hani şey yapacaksın, ya kursta birlikte ilerledik ama gerçekten hani,/ ben bu kadar zor bir dil olduğunu hiç

bilmiyordum. Yani ya kursun illaki etkisi oldu ama hani ben ayriyeten gerçekten hani/ gecemi gündüzüme katarak çalıştım. Hocalarımız da yardımcı oldu. Materyaller iyiydi ama hani öğrencide bitiyor hani iş. Yani öğretmen önde götürüyor ama öğrencinin de bayağı çalışması gerekiyor bu dil için. Ya biraz da hocasına bağlı, bazı hoca çok motive ediyor. Ya ben farklı hocalarla da çalıştım. O yüzden hani yok, bazı hocalar çok motive edici oluyor. Psikolojik yönden de destek veriyor. Hani modun düştüğünde sana şey yapabiliyor, destek oluyor. Bazı hocalar da da öyle olmuyor hani. Bunun çoğu öğrenciye düşüyor, yani bu iş

41 [0:16:30.3] I: Tamam. Bu sınavlara yönelik yeterince çalışabildiğini düşündün mü yani? Hani online'da dersi görmeseydin, kendi başına o taşıyacağın yük daha farklıydı. Bu online verilen dersle TELC'e daha iyi hazırlanabildiğini düşündün mü?

42 [0:17:00.4] B4: Ya kurs olmasaydı da yapamazdık, o da bir gerçek yani. Hani her şey bende bitiyor diyorum ama hani. Ya, çünkü belli bir sisteme göre gidiyor. Kurs hani, bunu internetten öğrenmeye çalışsan karşında bir şey yok. Hani youtube'da bir sürü hoca var, hani onlardan da destek gördük, ama hani soru soramıyorsun, birşey yapamıyorsun. Kursun %100 etkisi oldu yani, etkisi olmadı desem, hani şey olur yani.

43 [0:17:28.4] I: Yani TELC sınavlarına yönelik de, en sonunda girdiğiniz sınava yönelik, spesifik o sınava yönelik de, verilen ders kitaplarından yeterince faydalanabildiğini düşünüyor musun?

44 [0:17:44.5] B4: Tabii yararlandık ya hani. Çıkan örnek hani örnekler vardı. Örnekler üzerinden nasıl çözülüyor. Hani taktik uygulanıyor. Hani dinlemede veya şeyde mektup yazmada. Hani onları, sınav sonuçta bir taktik meselesi hani, her ne kadar bilgi şey olsa da, ve hocalarımız da bunu bize verdi. Yani TELC sınavı için. Biz de öyle, başarılı olduk.

B4 erklärte, dass er zu Beginn des Kurses keinerlei medizinische Begriffe kannte und sich nun vorteilhaft darauf vorbereitet fühlt, obwohl er zuvor keinen medizinischen Hintergrund hatte. Er betonte die Rolle des Lehrers bei der Beeinflussung seiner Motivation und unterstrich die Notwendigkeit, hart zu arbeiten, um eine Sprache wie Deutsch zu meistern. Des Weiteren erklärte er, dass der Kurs, insbesondere im Hinblick auf die Vorbereitung auf die TELC-Prüfung, von großer Bedeutung war, und gab zu, dass die bereitgestellten Materialien und Taktiken ihnen geholfen haben.

B4 betont die Wichtigkeit des Kurses für die Vorbereitung auf die TELC-Prüfung und betont die Bedeutung der Lehrer/die Lehrerin und des Engagements der SchülerInnen. Er sagt, dass der Kurs definitiv geholfen hat.

B5 hebt die Bedeutung der medizinischen Terminologie hervor und zeigt sich dankbar für die Verwendung von medizinischen Begriffen im Unterricht.

Zusammenfassend sind die Meinungen der Teilnehmer gemischt. Einige empfinden den Kurs und die Vorbereitung auf die TELC-Prüfung als ausreichend, während andere Bedenken bezüglich der Materialien und des Kursansatzes äußern. Einheitlich ist jedoch die Anerkennung der Bedeutung von medizinischem Vokabular und der Lehrerunterstützung.

Teil 4

Befunde, Kommentare und Diskussion

In der Studie wurden die Bewertungen und Präferenzen der Teilnehmer im Gesundheitswesen hinsichtlich des Online-Unterrichts für berufsbezogenes Deutsch analysiert. In den Ergebnissen wurden die Antworten auf die sechs Forschungsfragen einzeln bewertet.

Befunde

Die Meinungen und Erfahrungen der Teilnehmer in Bezug auf den berufsbezogenen DaF-Unterricht für die medizinischen Berufe und die Vorbereitung auf die TELC-Prüfung zeigten unterschiedliche Ansichten zur Effektivität des Online-Unterrichts und zur Integration medizinischer Begriffe.

Während einige den Präsenzunterricht bevorzugen, heben andere die Vorteile des Online-Unterrichts hervor. Die Teilnehmer B1 und B5 erkennen die Vorteile des Online-Unterrichts, wie Zugänglichkeit und Flexibilität, an, sehen jedoch auch mögliche Effektivitätsvorteile beim Präsenzunterricht. B2 und B4 bevorzugen deutlich den Präsenzunterricht aufgrund der intensiveren sozialen Interaktion und der geringeren Belastung durch Bildschirmarbeit. B3 sieht die Vorzüge des Online-Unterrichts in bestimmten Lernbereichen, bemängelt aber die Defizite in der nonverbalen Kommunikation. Insgesamt neigen B2, B3 und B4 zum Präsenzunterricht, während B1 und B5 eine ausgeglichene Ansicht vertreten und sowohl Vor- als auch Nachteile beider Unterrichtsformen anerkennen

Alle Teilnehmer von B1 bis B5 äußerten sich positiv über die Relevanz und Praxisnähe der im Unterricht behandelten Themen und deren Nutzen für ihr berufliches Umfeld. Die Teilnehmer sehen den Online-DaF-Unterricht als effektiv an, um ihre Sprachfertigkeiten im beruflichen Kontext zu verbessern und schätzen die praxisnahe Anwendung der erlernten Inhalte. Besonders schätzten sie die Integration medizinischer Fachterminologie und die Möglichkeit, berufsspezifische Kommunikation zu üben.

B1 fand den Online-DaF-Unterricht nützlich, um Gesundheitstexte zu verstehen und erlernte medizinische Begriffe zu identifizieren und betonte die Effektivität sowie den nachhaltigen Nutzen der Inhalte, insbesondere durch visuelle Elemente.

B2 betonte die direkte Anwendbarkeit der medizinischen Terminologie im Berufsleben.

B3 fand den Kurs motivierend und beruflich nützlich.

B4 empfand die Kombination von medizinischen Begriffen mit allgemeinem Deutsch als vorteilhaft für die berufliche Vorbereitung und als Hilfe, um die Sprachbarriere in der medizinischen Kommunikation zu überwinden.

B5 sah das integrierte Lernen von medizinischen Termini im Online-DaF-Unterricht als eine motivierende Methode, um ein tieferes Verständnis der medizinischen Terminologie zu entwickeln und das Wissen zu erweitern.

Zwei Teilnehmer äußerten jedoch Kritik am Unterrichtsinhalt und schlugen Verbesserungen vor. Sie empfanden, dass bestimmte relevante Themen oder medizinische Begriffe nicht ausreichend behandelt wurden, was ihre berufliche Kommunikation einschränken könnte.

B2 findet den Online-DaF-Unterricht nützlich, wünscht sich jedoch eine intensivere Behandlung der medizinischen Termini und mehr Zeit im Kurs für ein tieferes Verständnis.

B3 bevorzugt einen schrittweisen Lernansatz, bei dem zunächst einfache und dann komplexere Begriffe gelehrt werden sollten und sieht in der frühzeitigen Auseinandersetzung mit dem Material einen Vorteil für den Lernprozess. Beide betonen die Bedeutung der Anpassung des Kurses an die Lernbedürfnisse der Teilnehmer.

Die Teilnehmer sind davon überzeugt, dass diese Art des Unterrichts ihnen dabei hilft, sich besser auf ihre beruflichen Anforderungen vorzubereiten und ihre Kenntnisse zu erweitern.

Insgesamt zeigen die Meinungen der Teilnehmer eine Bandbreite von Einschätzungen zum Inhalt des berufsbezogenen Online-DaF-Unterrichts für Gesundheitsberufe, wobei die

Anpassung an individuelle Bedürfnisse und die Integration von spezifischer medizinischer Terminologie als wichtige Faktoren angesehen werden.

Übereinstimmende Ansichten der Teilnehmer

- Die Mehrheit der Teilnehmer schätzte die Vorteile von Online-Kursen, insbesondere die räumliche Unabhängigkeit, und empfand den Online-Deutschkurs im Gesundheitswesen als leicht zugänglich und verständlich. Flexibilität des Online-Unterrichts geschätzt, aber Interaktion und Selbstvertrauen fehlen. Daher könnte Präsenzunterricht möglicherweise effektiver sein.
- Die Mehrheit der Teilnehmer schätzte die Vorteile von Online-Kursen, insbesondere die räumliche Unabhängigkeit, fand den Online-Deutschkurs im Gesundheitswesen leicht zugänglich und verständlich, jedoch fehlte es an Interaktion und Selbstvertrauen, was darauf hinweist, dass Präsenzunterricht möglicherweise effektiver sein könnte.
- Die Teilnehmer haben erkannt, dass medizinische Terminologie für ihre berufliche Entwicklung wichtig ist und fanden, dass das Lernen dieser Begriffe im Unterricht mit visuellem Material unterstützt und erleichtert wurde.
- Verbesserung von Lesen und Schreiben, während Sprechen und Hörverständnis mehr Übung erfordern.
- Es wurde angemerkt, dass die Kurse in Bezug auf die Vorbereitung auf TELC-Prüfungen Verbesserungen erfordern, und die Teilnehmer schlugen eine längere Kursdauer vor.
- Alle Teilnehmer haben die Bedeutung der Motivation und des Engagements der Lernenden für den Erfolg im Kurs betont.

Divergierende Ansichten der Teilnehmer

- B1 und B3 schätzen die Flexibilität des Online-Unterrichts, während B2 und B4 den Präsenzunterricht bevorzugen. B2 hält Online-Kurse für weniger effektiv und bevorzugt Präsenzunterricht, während B4 trotz Präferenz für Präsenzunterricht einige Vorteile des Online-Deutschkurses anerkennt.
- B1, B3 und insbesondere B5 schätzen die Integration von medizinischem Deutsch in den Kurs als vorteilhaft, während B2 und B4 Kritik an der Qualität der medizinischen Terminologie geübt haben.
- B3 und B5 haben den Kursinhalten und der Vorbereitung auf TELC-Prüfungen mehr Vertrauen entgegengebracht als B1, B2 und B4.
- B1 betont die Notwendigkeit von mehr Übung und einer längeren Kursdauer, während B3 die Kursinhalte als motivierend empfindet und die Vorbereitung auf die TELC-Prüfung als ausreichend betrachtet.
- B1 hebt die Schwierigkeiten beim Sprechen und Hörverständnis im Online-Unterricht hervor, während B3 die Lesefähigkeiten im Online-Kurs als effektiv erachtet.
- B3 hat die Vorteile des Online-Unterrichts für das Entwickeln von kulturellen Fähigkeiten hervorgehoben, während B4 die soziale Interaktion im Präsenzunterricht vermisst hat.
- B4 glaubt, dass Online-Unterricht soziale Interaktionen einschränkt und die Kommunikation negativ beeinflusst, während B5 die Möglichkeit zur kulturellen Vielfalt im Online-Kurs betont.

Zusammenfassungen der Teilnehmermeinungen

Die Meinungen der Teilnehmer bieten aufschlussreiche Einblicke in den Online-DaF-Unterricht für medizinische Berufe und die dabei eingesetzten Lehrmethoden. Im Folgenden

werden die persönlichen Einsichten, Wahrnehmungen und Standpunkte der Teilnehmer von B1 bis B5 zusammenfassend dargestellt. Diese beleuchten sowohl die Wirksamkeit des Online-DaF-Unterrichts als auch jene Bereiche, die einer Optimierung bedürfen.

B1

- Flexibilität des Online-Unterrichts geschätzt, aber Interaktion und Selbstvertrauen fehlen.
- Verbesserung von Lesen und Schreiben, während Sprechen und Hörverständnis mehr Übung erfordern.
- Das Erlernen medizinischer Begriffe wurde als anspruchsvoll, aber durch visuelles Material unterstützt, angesehen.
- Vorbereitung auf TELC-Prüfungen unzureichend, längere Kursdauer vorgeschlagen.

B2

- Präsenzunterricht wird dem Online-Unterricht vorgezogen.
- Online-Kurse wurden als nicht effektiv zur Verbesserung der Deutschkenntnisse betrachtet, aufgrund fehlender praktischer Übung.
- Integration von medizinischer Terminologie und allgemeinem Deutsch im Unterricht positiv bewertet.
- Online-Lernen fördert die Entwicklung kultureller Fähigkeiten.
- Inhalte und Anforderungen für TELC-Prüfungen im Online-Unterricht als unzureichend angesehen.

B3

- Skeptisch gegenüber Online-Kursen, aber am Anfang erfolgreich.
- Präsenzunterricht vermisst, besonders für Gesichtsausdrücke und Mimik.

- Lesen, Schreiben und Verstehen von medizinischem Deutsch wurden als effektiv empfunden.
- Integration von medizinischen Begriffen von Anfang an vorgeschlagen.
- Motivierende Kursinhalte und medizinische Terminologie.
- Vorbereitung auf TELC-Test als ausreichend betrachtet.

B4

- Online-Kurs im Vergleich zum Präsenzunterricht als nachteilig angesehen, insbesondere in Bezug auf Kommunikation und Motivation.
- Online-Unterricht als weniger motivierend empfunden.
- Kritik an der Entwicklung von Schreibfertigkeiten im Online-Unterricht.
- Integration von medizinischer Terminologie und allgemeinem Deutsch als vorteilhaft betrachtet.
- Betonung der Bedeutung persönlichen Engagements der Teilnehmer.
- Präsenzunterricht als effektiver angesehen.

B5

- Online-Deutschkurs im Gesundheitswesen als nützlich für allgemeine Deutschkenntnisse und medizinische Terminologie empfunden.
- Vorteile von Online-Kursen, darunter die Möglichkeit der Teilnahme von Menschen aus verschiedenen Orten.
- Visuelles Material als hilfreich für visuelle Lernende betrachtet.
- Vorbereitung auf TELC-Prüfung durch Kursinhalte unterstützt.
- Empfehlung des Kurses, insbesondere für Personen im Gesundheitswesen

Schlussfolgerungen in Bezug auf die Hypothesen

Die Schlussfolgerungen in Bezug auf die Hypothesen und die Antworten der Teilnehmer können wie folgt zusammengefasst werden:

- H1: Die Integration von Fachvokabular und medizinischen Terminologien in den Online-DaF-Unterricht verbessert die Effektivität des Unterrichts für Gesundheitsberufe und trägt zur Steigerung der allgemeinen Deutschkenntnisse der Teilnehmer bei. Die Meinungen der Teilnehmer, insbesondere B2, B3 und B4, bestätigen diese Hypothese. Sie schätzen die Integration medizinischer Terminologie und betrachten sie als nützlich und effektiv.
- H2: Online-DaF-Unterricht hat einen positiven Einfluss auf die sprachlichen Fertigkeiten und die berufliche Kommunikation von Angehörigen der Gesundheitsberufe, da er interkulturelles Verständnis und kulturelle Sensibilisierung fördert. Die Meinungen der Teilnehmer B2, B3 und B4 stützen diese Hypothese, da sie den Wert des Unterrichts bei der Verbesserung von Sprachfertigkeiten und kulturellem Verständnis hervorheben.
- H3: Die Nutzung von virtuellen Simulationsumgebungen für realitätsnahe Szenarien im Gesundheitswesen verbessert die Sprachkompetenz und die berufliche Handlungsfähigkeit der Studierenden. Die Meinungen der Teilnehmer B2 und B4 deuten darauf hin, dass virtuelle Simulationsumgebungen dazu beitragen können, die Sprachkompetenz und die berufliche Handlungsfähigkeit zu verbessern, was diese Hypothese unterstützt.
- H4: Die Integration von berufsspezifischem Inhalt und medizinischer Terminologie in den Deutschkursen wird von den Studierenden als sinnvoll und effektiv wahrgenommen, da sie besser auf ihre beruflichen Anforderungen vorbereitet werden. Die Meinungen der Teilnehmer, insbesondere B2 und B4, bestätigen diese Hypothese, da sie die Integration von medizinischer Terminologie als nützlich und vorteilhaft ansehen.

- H5: Die Studierenden empfinden das Erlernen medizinischer Terminologie in Deutsch als motivierend, da es ihnen hilft, ein besseres Verständnis für medizinische Fachbegriffe zu entwickeln und ihre interkulturelle Kompetenz zu fördern. Die Meinung von Teilnehmer B5 bestätigt diese Hypothese, da er die Bedeutung des Erlernens medizinischer Terminologie hervorhebt und sie als motivierend ansieht.
- H6: Die Studierenden bewerten den Online-DaF-Unterricht und den vermittelten Prüfungsinhalt für die Anforderungen der TELC-Sprachprüfungen im medizinischen Bereich als adäquat und ausreichend. Die Meinungen der Teilnehmer sind gemischt. Einige, wie B1 und B4, halten den Kurs für die TELC-Prüfung für hilfreich und ausreichend, während andere, wie B2 und B3, Bedenken bezüglich der Qualität und der mündlichen Fähigkeiten äußern.
- H7: Teilnehmer, die den berufsbezogenen Online-DaF-Unterricht für Gesundheitsberufe bevorzugen, schätzen die Flexibilität und den Plattformzugang. Im Gegensatz dazu könnten jene, die den Präsenzunterricht favorisieren, den persönlichen Austausch und die soziale Interaktion im Klassenzimmer bevorzugen. Die Meinungen der Teilnehmer variieren stark. Einige bevorzugen den Online-Unterricht aufgrund von Flexibilität und Zugänglichkeit, während andere den Präsenzunterricht für soziale Interaktion und persönlichen Austausch bevorzugen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Hypothesen 1, 2, 3, 4 und 5 größtenteils von den Meinungen der Teilnehmer unterstützt werden, während die Hypothesen 6 und 7 aufgrund der gemischten Meinungen nicht eindeutig bestätigt oder abgelehnt werden können. Die Ergebnisse der Teilnehmermeinungen reflektieren die Komplexität und Vielfalt der Erfahrungen im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen Online-DaF-Unterricht für Gesundheitsberufe.

Die Mehrheit der Hypothesen, insbesondere solche im Zusammenhang mit der Integration von medizinischer Terminologie und dem Nutzen für die berufliche Vorbereitung, wird von den Meinungen der Teilnehmer weitgehend bestätigt. Sie schätzen die Bedeutung

des erlernten Fachvokabulars und dessen positive Auswirkungen auf die Sprachfertigkeiten und die berufliche Kommunikation.

Hinsichtlich der Effektivität des Online-Unterrichts für verschiedene Sprachfertigkeiten sind die Meinungen gemischt, wobei einige Teilnehmer die Vorteile der Flexibilität und des Zugangs betonen, während andere die mangelnde soziale Interaktion und die Herausforderungen bei der Entwicklung von mündlichen Fähigkeiten hervorheben. Die Bewertungen des Online-Unterrichts variieren je nach den individuellen Bedürfnissen und Präferenzen der Teilnehmer.

Die Meinungen zur Vorbereitung auf TELC-Prüfungen im medizinischen Bereich sind ebenfalls unterschiedlich, wobei einige Teilnehmer den Kurs als ausreichend betrachten, während andere Qualitätsbedenken äußern.

Insgesamt spiegeln die Ergebnisse der Teilnehmermeinungen die Komplexität und Vielfalt der Erfahrungen im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen Online-DaF-Unterricht für Gesundheitsberufe wider.

Teil 5

Fazit und Empfehlungen

Fazit

Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass der berufsbezogene Online-DaF-Unterricht eine wirksame Methode zur Sprachausbildung und beruflichen Vorbereitung für medizinische Fachkräfte darstellen kann. Die Flexibilität dieses Ansatzes ermöglicht es, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen. Um die Qualität dieses Unterrichts weiter zu steigern, sollten die Erkenntnisse und Empfehlungen der Teilnehmer berücksichtigt und umgesetzt werden.

Die positiven Bewertungen der Teilnehmer in Bezug auf die Integration von medizinischer Terminologie und die Anpassung des Lehrmaterials an berufliche Anforderungen bestätigen die Wirksamkeit dieser Lehrmethoden. Es wird deutlich, dass die Integration von Fachvokabular und medizinischer Terminologie die Effektivität des Unterrichts steigert und von den Teilnehmern als sinnvoll empfunden wird.

In diesem Kontext wird deutlich, dass die Methode des integrierten Fach- und Sprachenlernens, insbesondere im Fall von CLILiG, eine bedeutende Lehrstrategie darstellt. CLILiG ermöglicht den Lernenden, Fachwissen wie medizinische Terminologie und deutsche Sprache gleichzeitig zu erwerben. Dies fördert nicht nur das Verständnis für fachliche Inhalte, sondern trägt auch zur Verbesserung der Sprachfertigkeiten bei. Diese Methode ist besonders relevant für die Vorbereitung auf berufsspezifischen Unterricht und die Anforderungen in medizinischen Berufen, wie sie in dieser Studie behandelt wurden.

Ebenso werden die positiven Bewertungen der Teilnehmer bezüglich der Verwendung von virtuellen Simulationsumgebungen zur Verbesserung der Sprachkompetenz, beruflichen Handlungsfähigkeit und interkulturellen Vorbereitung deutlich. Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass Simulationsumgebungen einen positiven Einfluss auf die Teilnehmer haben und einen wertvollen Beitrag zur berufsbezogenen Sprachausbildung leisten können.

Die Auswirkungen des Online-DaF-Unterrichts auf die sprachlichen Fertigkeiten und die berufliche Kommunikation sind vielschichtig und von gemischten Meinungen geprägt. Während einige Teilnehmer die Vorteile des Online-Unterrichts betonen, zeigen andere Bedenken hinsichtlich der mündlichen Kommunikation und der sozialen Interaktion. Hier wird deutlich, dass individuelle Präferenzen und Lehransätze berücksichtigt werden müssen.

Einige Teilnehmer bevorzugen den Online-Unterricht aufgrund seiner Flexibilität und der Zugangsmöglichkeiten, die er bietet, während andere den persönlichen Austausch und die soziale Interaktion im Präsenzunterricht bevorzugen. Dies unterstreicht die Bedeutung hybrider Ansätze wie Blended Learning, die die Vorteile beider Formen des Unterrichts kombinieren.

Die Integration von hybriden Ansätzen wie Blended Learning, die die Stärken sowohl des Online- als auch des Präsenzunterrichts nutzen, ist entscheidend, um den Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht zu werden und die sprachlichen Fertigkeiten und die berufliche Kommunikation optimal zu fördern. Dieser Ansatz ermöglicht eine individuellere und flexiblere Gestaltung des Unterrichts, was entscheidend ist, um den vielfältigen Bedürfnissen und Präferenzen der Lernenden in berufsspezifischen DaF-Kursen für medizinische Berufe gerecht zu werden.

Es ist wichtig, den Unterricht so zu gestalten, dass er den individuellen Bedürfnissen und Präferenzen der Lernenden gerecht wird und gleichzeitig die Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten und der beruflichen Kommunikation fördert.

Empfehlungen

Basierend auf den vielschichtigen Wahrnehmungen der Teilnehmer im Rahmen der Untersuchung der Forschungsfragen im Kontext des berufsbezogenen Online-DaF-Unterrichts in medizinischen Berufen, können folgende Empfehlungen für zukünftige Forschung und Unterrichtsgestaltung formuliert werden:

- Zukünftige Forschungsstudien sollten die Wirkung des Online-DaF-Unterrichts auf Sprachfertigkeiten genauer analysieren, um Lehrmethoden anzupassen und die Bedenken der Teilnehmer zu berücksichtigen.
- Der Unterricht sollte flexibel gestaltet werden, um den individuellen beruflichen Anforderungen der Teilnehmer gerecht zu werden.
- Der Online-Unterricht sollte praktische Übungen und soziale Interaktionen betonen, insbesondere durch den Einsatz von Videokonferenzen und anderen interaktiven Elementen.
- Virtuelle Simulationsumgebungen sollten verstärkt in den Unterricht integriert werden, um die Sprachkompetenz und das kulturelle Verständnis der Lernenden zu verbessern.
- Die Verbindung von medizinischer Terminologie und Allgemein-Deutsch sollte beibehalten werden, um den spezifischen Anforderungen gerecht zu werden.
- Sowohl Online- als auch Präsenzunterricht sollten angeboten werden, um den unterschiedlichen Präferenzen der Teilnehmer gerecht zu werden.
- Die Qualität des Online-Unterrichts und der Prüfungsvorbereitung sollte kontinuierlich überwacht werden, und das Feedback der Teilnehmer sollte bei der Verbesserung des Unterrichts berücksichtigt werden.

Die Empfehlungen zielen darauf ab, die Qualität und Effektivität des berufsbezogenen Online-DaF-Unterrichts in medizinischen Berufen zu optimieren, die Bedürfnisse der Teilnehmer besser zu erfüllen und die kontinuierliche Verbesserung der Unterrichtsqualität und -effektivität sicherzustellen.

Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass der berufsbezogene Online-DaF-Unterricht für medizinische Fachkräfte eine effektive und flexible Methode sein kann, um die Sprachkompetenz und berufliche Vorbereitung zu fördern. Durch die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Meinungen der Teilnehmer sowie die Implementierung der empfohlenen Maßnahmen kann die Qualität dieses Unterrichts weiter verbessert werden.

Die Daten dieser Studie beziehen sich ausschließlich auf die Stichprobe von Teilnehmern des berufsbezogenen DaF-Unterrichts für Gesundheitsberufe, der von Ankara Üniversitesi TÖMER angeboten wird, weshalb die Ergebnisse nur eingeschränkt verallgemeinert werden können. Aufgrund der eingeschränkten Stichprobengröße wird auf die Notwendigkeit zukünftiger Studien hingewiesen, um unterschiedlichere und verallgemeinerbare Ergebnisse zu erzielen.

In der Zukunft sollten weitere Studien durchgeführt werden, um die Wirksamkeit des Online-Unterrichts zu erforschen, den Online-Unterricht besser an individuelle Bedürfnisse anzupassen, die praktische Anwendung und soziale Interaktion zu fördern, das Lehrmaterial und die Prüfungsvorbereitung zu optimieren sowie regelmäßiges Feedback und Evaluation zu integrieren. Dies schließt die Einbindung medizinischer Fachterminologie in den Unterricht, das Konzept von CLILIG und die Nutzung von Blended Learning ein. Diese Schritte werden empfohlen, um den berufsbezogenen Online-DaF-Unterricht in medizinischen Berufen zu verbessern.

Literaturverzeichnis

- Abubakar, T. A., Abdullah, A. H., & H, K. (2015). The Historical Contributions of Islamic Civilization in Medical and Applied Sciences: A Survey from the Muslims Perspective. *E-Journal of Arabic Studies & Islamic Civilization*, 2, 38-47.
- Akgöz, E., & Gürsoy, Y. (2014). Turizm eğitiminde yabancı dil öğrenme, istek ve kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1), 21-29.
- Akın, G. (2010). Andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli Mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği (Yayımlanmamış doktora tezi). *Ankara Üniversitesi, Ankara*.
- Alan, Y. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çevrim İçi Öğretimine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri. In *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*.
- Altun, H. (2021). DİLLER ARASI GEÇİŞLİLİK (TRANSLANGUAGING): ÇIKARIMLAR VE TÜRKİYE BAĞLAMINDA ARTAN İHTİYAÇ. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(29), 61-83. DOI: 10.33692/avrasyad.1035626
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Arntz, R., Picht, H., & Mayer, F. (2002). *Einführung in die Terminologearbeit* (4., gründlich überarb. Aufl.). Hildesheim/Zürich/New York (= Studien zu Sprache und Technik 2).
- Ataş, D. (2016). *Eine Studie zur Erstellung eines tourismusbezogenen DaF-Lehrwerks für die Türkei*. Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü Doktora Tezi.
- Ataş, D., & Genç, A. (2017). *Deutsch als Fremdsprache im Tourismus: Empirische Untersuchungen zur Kommunikation in der Tourismusbranche/Turizm Alanında İletişime Dayalı Deneysel Bir Araştırma: Yabancı Dil Olarak Almanca*. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (38), 433-456.
- BAK. (2014). Stellungnahme der Bundesärztekammer, 117. Deutscher Ärztetag Beschlussprotokoll, Arbeitsgemeinschaft der deutschen Ärztekammern, Berlin. [Link]
- Baumann, K. D., & Kalverkämper, H. (1996). Fachliche Textsorten: Komponenten, Relationen, Strategien. *Forum für Fachsprachenforschung*, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Beach, W.A. (Ed.). (2013). Introduction: Raising and responding to concerns about life, illness, and disease. In *Handbook of patient-provider interactions: Raising and responding to concerns about life, illness, and disease* (pp. 1-18). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Becker, N., Braunert, J., & Eisfeld, K. H. (1997). *Dialog Beruf. Band 1. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.

- Bernez, C., Wolder, N., & Lischitzki, T. (2021). Die vier Kommunikationsmodi / Mediation 22., 6: UNIcert® II und die Modi der Kommunikation: Was bedeutet das konkret und wie können wir Lehre und Bewertung daran anpassen? UNIcert®-Workshop, *Humboldt-Universität zu Berlin ZE Sprachenzentrum*.
- Boeker, M., & Klar, R. (2006). E-Learning in der ärztlichen Aus- und Weiterbildung Methoden, Ergebnisse, Evaluation. *Bundesgesundheitsbl Gesundheitschutz Gesundheitsforsch*, 49(5), 405-411.
- Boeker, M., Biller, S., Klar, R., & Streitlein-Böhme, I. (2007). E-Learning am Universitätsklinikum Freiburg: Konzepte, Anwendungen und Strategien. *Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung - GMA. Hannover, 16.-18.11.2007*. Düsseldorf: *German Medical Science GMS Publishing House*.
- Bozdoğan, D., & Karlıdağ, B. (2013). A case of CLIL practice in the Turkish context: Lending an ear to students. *Asian EFL Journal*, 15(4), 1-22.
- Braunert, J. (1999). Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache – ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. *Zielsprache Deutsch*, 30, 98–105.
- Buhlmann, R., & Fearn, A. (2000). Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. 6. Überarb. und erw. Auflage. *Tübingen: Gunter Narr Verlag*.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The Practice of Nursing Research: Appraisal, Synthesis, and Generation of Evidence*. 6th ed. St. Louis: Saunders Elsevier; pp. 41.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, (1), 1-47.
- CEFR. (2003). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Charité. (2015). Medizinische Fachsprache Skript zum Kurs im Modellstudiengang Humanmedizin. *Institut für Geschichte der Medizin und Ethik in der Medizin Charité - Universitätsmedizin Berlin*.
- Cothran. (2002). Wirtschaftsdeutsch in den USA: Vom Experiment zum etablierten Programm. In: Hartmann, Daniela / O'Mahony, Niamh: *Wirtschaftsdeutsch: Dimensionen*. München: Iudicium 2002, S. 34-41.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Çelik, S. (2003). Niğde Üniversitesi meslek yüksekokullarındaki büro yönetimi ve sekreterlik bölümü öğrencilerinin akademik ve mesleki İngilizce gereksinimlerine yönelik bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Bilkent Üniversitesi, Ankara*.

- Çetintaş, B., & Genç, A. (2001). Foreign language teaching at Anatolian schools following the education reform. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 51-56.
- Çırak, S. (2017). Bir Harmanlanmış Öğrenme Deneyimi. *İlköğretim online*, 16(2), 860-886.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi.
- DIN2342 (2004). *Begriffe der Terminologielehre (Norm-Entwurf)*. Berlin: Beuth.
- Diken, Ü. (2006). *Gereksinim çözümlenmesi kullanılarak uygulanan özel amaçlı dil öğretimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Dikmenli, Y., Eser, Ü. (2013). Harmanlanmış Öğrenme ve Sanal Sınıfa Dönük Öğrenci Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347. <https://dergipark.org.tr/pub/amauefd/issue/1729/21202>
- Dittmar, Norbert (2004). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, T., Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Marburg, 2015.
- EGEUNI (2023). *Learning Management System, Ege University, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi*.
- Erdem, A., Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 14. DOI: 10.17051/io.2015.27258.
- Erdoğan, V., Kocaman, G. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Devlet Hastanelerinde Çalışan Hemşirelerin Araştırma Kullanım Engelleri. *İ.Ü.F.N. Hem. Derg* 2011; 19(1), 29-36.
- Erten, A. (2016). *Tıp Terminolojisi Ve Tıp Metinleri Çevirisi*. Ankara: Seçkin Yay.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm>
- Europass (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Raster Zur Selbstbeurteilung*. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20selfassessment%20grid%20DE.pdf>
- Fluck, H. R. (1992). *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch /Forum für Fachsprachen-Forschung, ISSN 0939-8945*.
- Fluck, H. R. (1996). *Fachsprachen: Eine Einführung und Bibliographie* (5. Aufl.). Tübingen – Basel u.erw. Aufl. Tübingen/Basel (= UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher 483).
- Funk, H. (1992). Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen – Lernziele – Aufgaben. *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 1992: berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen*, S. 4-16.

- Funk, H. (1999). Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens. *Deutsch Lernen*, 4, 343-357.
- Funk, H. (2001). Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In: *Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: deGruyter (Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 19.2), S. 962–973.*
- Geißner, H. (1984). Über Hörmuster. Gerold Ungeheuer zum Gedenken. In: *Norbert Guttenberg (Hrsg.): Hören und Beurteilen. Gegenstand und Methode in Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Phonetik, Linguistik und Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag, S. 13-56.*
- Genç, A. (2012). Türk İş Dünyasının Yabancı Dil Talebi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education) Sayı 42*, 175-185.
- GMK (2023). *Bericht zur Umsetzung der Eckpunkte zur Überprüfung der für die Berufsausübung erforderlichen Deutschkenntnisse in den Gesundheitsfachberufen. S.51, https://www.gmkonline.de/documents/niederschrift-der-95-gmk--extern_07072022_1657205630.pdf*
- Gökçe, A., Batman, O. (2015). Turizm önlisans programlarında Mesleki Amaçlı İngilizce (EOP) öğretiminin öğrenci görüşlerine dayalı ihtiyaç değerlendirmesi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(2), 174-209.
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal bilimlerde araştırma. Ankara: Savaş Yayınları.*
- Graf, M. (2004). *eModeration. Lernende im Netz begleiten. Bern: Hep Verlag.*
- Grundmann, K. (2008). *Materialien zur medizinischen Terminologie. Deutsch-Englisch-Latein-Griechisch. Philipps Universität Marburg FB 20. Emil- von-Behring- Bibliothek für Geschichte und Ethik der Medizin, Marburg.*
- Grunhage-Monetti, M. (2010). *Expertise. Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Bonn: Institut für Erwachsenenbildung (DIE) / Leibnitz-Zentrum für Lebenslanges Lernen.*
- Grünhage-Monetti, M., Kaufmann, S. (2003). Kommunikations-Bedarf in der Arbeitswelt. Kriterien für eine berufsbezogene Zweitsprachförderung. In: *Deutsch als Zweitsprache 2*, S. 43-47.
- Haataja, K. (2007) Der Anstaz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen "Mehrsprachenerwerbs". *Frühes Deutsch 11/2007.*
- Haataja, K.,Wicke, R. E. (2015). *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber-Verlag.*
- Hau, F. R. (1976). *Gondeschapur - eine Medizinschule aus dem 6. Jahrhundert n.Chr. Gesnerus : Swiss Journal of the history of medicine and sciences.*

- Helbig, G., Gotze, L., Henrici, G., Krumm, H. (2001). *Ein internationales handbuch zeitgenössischer forschung. Deutschland: W. de Gruyter.*
- Heller, B (2000) *Medizinische Begriffs- und Dokumentationssysteme WS200/2001, Uni Leipzig.*
- Heritage, J. (2008). 'Conversation Analysis as Social Theory.' In Bryan Turner (ed) *The New Blackwell Companion to Social Theory, Oxford: Blackwell: 300-320.*
- Hertsch, M.F. (2012). *Multimedia-based enrichment for foreign language teaching Hacettepe Üniversitesi, ADE Department. Beytepe. Ankara, Turkey Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 70, 25 January 2013, Pages 615-621, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.100>.*
- Hoffmann, L. (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache. 2. Aufl. 1987. (Sammlung Akademie-Verlag 44 Sprache.) Berlin: Akademie-Verlag.*
- Hoffmann, L. (1984). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. überarb. Aufl. Berlin: Akademie-Verlag.*
- Hoffmann, L. (1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. völlig neu bearb. Aufl. Tübingen. (Forum für Fachsprachen-Forschung. 1). (1. Aufl. Berlin 1976).*
- Hoffmann, L. (1986). Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Fachsprachen. *Zeitschrift für Germanistik*, November 1986, Vol. 7(4), pp. 459-467. [Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23974796>]
- Hoffmann, Lothar (1998): "Fachsprachen als Subsprachen." Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper, Herbert Ernst Wiegand mit Christian Galinski, Werner Hüllen (Hg.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes. Halbband 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14. 1).* Berlin/New York: de Gruyter, 189-199.
- IMGWF (2008). *Skriptum der Medizinischen Terminologie, Institut für Medizingeschichte und Wissenschaftsforschung der Universität zu Lübeck.*
- Ischreyt, Heinz (1965): *Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik. (Sprache der Gegenwart 4).* Düsseldorf: Schwann.
- İgrek, E. (2013). İçerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Johnson, M (2002). John M., In-Depth Interviewing, *Handbook of Interview Research Context & Method*, (Editors: Jaber F. Gubrium, James A. Holstein, Sage Publications, London.
- Jones, L. (2004). "Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations". **Calico Journal, *Vol21, No 1.*
- Kalverkämper, H. (1988). Verständlichkeit, Verständnis und Verständigung im Fadenkreuz: der Wissenschaftstransfer. In: *Ars Semeiotica 3–4/88*, S. 311–325.

- Karacadal, Ö., Çobanoğulları, F. , Eryılmaz, S., Bolat, A. (2018). Avrupa'da MOOCs İle Yabancı Dil Öğretimi: Almanya ve Fransa Örnekleri . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 44 (44) , 63-76.
[<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/37689/384310>]
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karenberg, A. (2011). *Fachsprache Medizin im Schnellkurs, Für Studium und Berufspraxis, 3. Auflage*, Schattauer, Stuttgart.
- Khalmatova, Z. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Modern Yöntem ve Tekniklerin Kullanımı: Ters-Yüz Sınıf Modeli . *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* , (3) , 35-51.
[<https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37786/436240>]
- Kınsız, M. (2005) Mesleki yabancı Dil Eğitiminin Sürdürülebilir Gelişmeye Katkıları, *Selçuk Üniversitesi SBE Dergisi Yıl: 2005 - Sayı: 13 - ISSN 1302-1796*.
- Kirchhoff, P. (2008). *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt ELT.ç
- Koerfer, A., & Albus, C. (2018). Lernziel Kommunikative Kompetenz.
https://www.researchgate.net/publication/331969062_Lernziel_Kommunikative_Kompetenz
- Kowal, S. & O'Connell (2000). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). Reinbek: Rowohlt.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS- Verlag für Sozialwissenschaften; 115 Seiten; ISBN: 978-3-531-15903-4.
- Kuhn, C. (2007). *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Phil. Dissertation. Universität Jena.
- Kuhn, C. (2019). Jenseits von Fachsprache? Eine Studie zur Kommunikation im Betrieb und ihre Implikationen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 49–60. [<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>].
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Bağlam Yayıncılık.
- Le, N.P., Nguyen, P. (2022). Content and Language Integrated Learning (CLIL) Method and How It Is Changing the Foreign Language Learning Landscape. *Open Access Library Journal*, 9, e8381. [<https://doi.org/10.4236/oalib.1108381>].

- Light, R. J. and et al. (1990). *By design: Planning Better Research in Higher Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lippert, H. (1978). *Fachsprache Medizin. Interdisziplinäres deutsches Wörterbuch in der Diskussion*, Düsseldorf.
- Löning, P. (1985). *Das Arzt-Patienten-Gespräch. Gesprächsanalyse eines Fachkommunikationstyps*. Frankfurt/Main. Lang Verlag.
- Lutjeharms, M. (1988). *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung, am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum.
- Mandl, H., Brigitta, K., Dvorak, S. (2004) Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung –, *LMU München*.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Martiny, K. (2008). *Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Fach Englisch in der Sekundarstufe*. Wissenschaftliche Hausarbeit. Technische Universität Darmstadt.
- Mason, R., Rennie, F. (2008). *E-learning and social networking handbook. Resources for higher education*. New York: Routledge.
- Mayring, P. (1989). *Die qualitative Wende: Arbeiten zur qualitativen Forschung. Forschungsstelle für Pädag. Psychologie u. Entwicklungspsychologie*.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (7. Auflage, erste Auflage 1983)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt*.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Auflage)*. Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung, Beltz Verlag, Weinheim Basel*. 6. Auflage.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In Nina Baur & Jörg Blasius(Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2nd ed., Vol. 1)* (S. 633-648). Wiesbaden: Springer VS.
- MIIG. (2021). *Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz, Make It in Germany*. <https://www.make-it-in-germany.com/de/visum/fachkraefteeinwanderungsgesetz>
- MOODLE. (2023) *Moodle LMS*. <https://moodle.org/index.php?lang=tr>

- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2020). Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen ("Gütekriterien"). In *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, Springer-Verlag GmbH Deutschland. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_2
- Möhn, D., & Pelka, R. (1984). Fachsprachen. Eine Einführung. *Tübingen (Germanistische Arbeitshefte 30)*.
- MTEGM. (2016). Mesleki Yabancı Dil Dersi Etki Analizi Raporu. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/23014751_mesleki_yabanci_dil_raporu.pdf
- Neuman, W.L. (2014). *Social Research Methods, Qualitative and Quantitative Approaches, 7th ed.*, Pearson. New International Edition.
- Ohm, U. (2010). Fachsprachendidaktik. In H. Barkowski & H. - J. Krumm (Eds.), *UTB: Vol. 8422 : Sprachwissenschaft. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Francke.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement (New ed.)*, Pinter Publishers.
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2017). Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) Dersine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 339-352. DOI: 10.16991/INESJOURNAL.1434.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods. Hindistan: SAGE Publications*.
- Prikoszovits, M. (2017), Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(2), 155-168. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>
- Punch, K.F. (2005), *Sosyal Araştırmalara Giriş, Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, (çev. D. Bayrak, H.B.Aslan, Z. Akyüz), *Siyasal Kitabevi, Ankara, 2005*.
- Quetz, J. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. *Berlin u.a.: Langenscheidt 2001 Rahmenvereinbarung über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung. Beschulung der Kultusministerkonferenz vom. 20.11.1998 i.d.F.*
- Redder, A. (2001). Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. Sager (Ed.), 2. Halbband Text- und Gesprächslinguistik 2. Halbband: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (pp. 1038-1059). *Berlin • New York: De Gruyter Mouton*.
- Richards, J. C., Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 4th ed.*, Harlow: Longman.

- Rizek-Pfister, C. (2003). Präsenzunterricht, Fernunterricht. Die Suche nach dem optimalen Mix. In: Kerres, M. & Voß, B. (Hrsg.), *Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule* (S. 170 – 177). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Roelcke, T. (1999). *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Roelcke, T. (2010). *Fachsprachen*. 3., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Roelcke, T. (2014). Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. In: *Fachsprache – International Journal of Specialized Communication*, 37, 154–178.
- Roelcke, T. (2019). *Fachsprache. (Verbale und nonverbale) Kommunikation in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen*. In: *Sprache im Fach – Online-Glossar*. Hrsg. von Anja Ballis, Johanna Meixner, Melanie Heithorst und Marlene Zöhrer. München, Eichstätt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61967/1/Roelcke_Fachsprache.pdf
- Roessler, I. (2008). *Wissensmanagement in der Hochschullehre: Einführung von Wissensmanagement in der Hochschullehre durch die Nutzung von E-Learning Plattformen*, VDM Publishing.
- Rost, M. (1994) *Introducing listening*, London: Penguin Books.
- Rösler, D., & Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 42, 5-11.
- RUB (2023). Nachbereitung und Transkription GAT 2. <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-erhebungsmethoden/qualitative-interviewforschung/nachbereitung-und-transkription/#sl-hidden-anchor-2114>
- Sacks, H. (1964). *Lectures on Conversation*, 2 vols. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., Jefferson, G. (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation." *Language*, 50, 696-735.
- Salcher, E. F. (1995). *Marketing Management 4. Psychologische Marktforschung*, New York: Walter de Gruyter.
- Schegloff, E. A. (1968). "Sequencing in Conversational Openings." *American Anthropologist*, 70, 1075-95.
- Schegloff, E. A., and Sacks, H. (1973). "Opening Up Closings." *Semiotica*, 8, 289-327.
- Schubert, K. (2007). Wissen, Sprache, Medium, Arbeit, Ein integratives Modell der ein- und Mehrsprachigen Fachkommunikation. *Forum für Fachsprachen-Forschung* Herausgegeben von Hartwig Kalverkämper, Band 76, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E. Günthner, S., Quasthoff, Uta., Meier, C., Schlobinski, P., & Uhmman, S.(1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (ISSN 1617-1837) Ausgabe 10 (2009), Seite 353-402.
- Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde yöntem. İstanbul: Beta Basım.*
- Solmecke, G. (2010) Vermittlung der Hörfertigkeit. In: *Krumm, Hans Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: De Gruyter, S. 969-975.*
- Sönmez Genç, N., Ünal, D. Ç. , Ünver, Ş., (2018). Entwicklung und Evaluation von fach- und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerausbildung in der Türkei. Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG) (pp.259-268), Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung (Hg. Kim Haataja und Rainer E. Wicke). *Berlin: Erich Schmidt Verlag.*
- Staker, H., & Horn, M. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute.*
- Steger, H. (1988). „Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Alltagssprache – Fachsprache – Standardsprache – Dialekt und andere Gliederungstermini.“ *Deutsche Sprache, 16*, 289–319.
- Taylor, J. (2001). The future of learning – learning for the future: Shaping the transition. *Proceedings of the 20th ICDE World Congress.*
- Tchorz, J. (2008). O3 – Entwicklung und Evaluation einer integrierten E-Learning Plattform für die Mund-, Kiefer- und Gesichtschirurgie. *Inaugural – Dissertation, Freiburg.*
- Tekin, H. H. (2006). Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, 3(13)*, 101-116.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1)*, 25-34.
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. London: British Council.*
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response. Cambridge University Press.*
- TUD. (2023). *Handlungsempfehlung, Blended Learning / e-Learning, Kontinuum – Wissenschaftliche Weiterbildung an der TU Darmstadt Programmlinie IV: Städtebauliche Innenentwicklung.*
- Usta, E. (2007). Harmanlanmış öğrenme ve çevrim içi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

- Ünal, D. Ç. (2013). Alman Dili Eğitimi Kapsamında Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Amacıyla Moodle Öğrenme Platformunun Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 19-48. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173568>.
- Ünal, D. Ç. (2015). Video-Podcasts zum Deutschlernen: Eine Untersuchung zum didaktischen Potenzial. *Moderna språk*, 109(2), 104-121.
- Vogel, S., & Vogel, K. (1984). Hörverstehen im kommunikativen Sprachunterricht: Ein didaktisches Modell zur Arbeit mit Hörtexten. In: Schumann, Adelheid/ Klaus Vogel/ Bernd Voss (Hg.): Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule. *Tübingen: Gunter Narr Verlag*, S. 87-100.
- Vogt, S., & Werner, M. (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. *Köln: Technische Hochschule*. https://www.th_koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltanalyse-fertig-05-08-2014.pdf.
- Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007). Asynchronous discussion and assessment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-328.
- Wang, C. M., & Reeves, T. C. (2007). "The meaning of culture in online education: Implications for 'The teaching, learning and design'". In: Edmundson, Andrea (ed.): *Globalized e-learning cultural challenges. Hershey: INFOSCI Information Science Publ.*, 2-3.
- Weinert, F.E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17-32). Weinheim: Beltz. (3. Aufl. 2014).
- Yamamoto, G. T., & Can E. (2013). Türkiye'de Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Analizi.
- Yavuz, M. (2016). Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Zemach, D. (2021). What Is CLIL? The Global Trend in Bilingual Education Explained.
- ZfA (2009). Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen.
- ZfA (2017). Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Anhang "Berufsorientiertes Deutsch" zum Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen.

ANHANG-1

Katılımcı Görüşme Formu-Yarı Yapılandırılmış Sorular

Yaş:

Cinsiyet:

Sayın

Merhaba, ben Sibel KARDAN, Hacettepe Üniversitesi Almanca Eğitimi Ana Bilim Dalı Almanca Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisiyim. tarihinde, saat: Sağlık Mesleklerinde Yabancı Dil Olarak Almancanın Çevrim içi Öğretimine yönelik görüşme yapmak üzere sizinle bir araya geldik. Araştırma ile ilgili katılımcı bilgilendirme ve yazılı izin formunu daha önceden okumuş olarak araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı beyan ettiniz. Yapacağımız görüşmenin süresi 40-50 dak olup, ses/görüntü kayıt cihazı kullanacağımızı tekrar hatırlatıp, sizin için sakınca olup olmadığını belirtmenizi rica ederim!

.....

Teşekkür ederim. İzin verirseniz görüşme sorularına geçmek istiyorum.

Toplam 6 adet olan yarı yapılandırılmış soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur.

Sorular (6):

7. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretim platformunu nasıl buluyorsunuz? Derslerin çevrim içi platformu üzerinden mi ya da sınıf eğitimi ile işlenmesini mi tercih edersiniz? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız
8. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretimi, okuma, yazma, anlama ve konuşma dil becerilerinizin gelişmesine etki etti mi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.
9. Derslerde sağlık sektörü meslek içeriklerini ve tıbbi terimleri genel Almanca ile beraber entegre öğrenmeyi nasıl buluyorsunuz? Entegre yöntemin genel Almanca öğretimine göre avantajlı olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.

10. Almanca tıbbi terim ve içerik öğrenmeyi motive edici buluyor musunuz, tıbbi terminolojiyi başka bir dilde öğrenmenin kültürel anlayış geliştirmenize yardımcı olduğuna inanıyor musunuz?
11. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretimi mesleki kelime dağarcığınızın ve tıbbi terminoloji bilginizin gelişmesine etki etti mi? Etkilediğini düşünüyorsanız nasıl etkiledi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.
12. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü Mesleki Almanca öğretimini, Telc sınavlarına yönelik içerik ve gereksinim açısından yeterli buluyor musunuz? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.

ANHANG-2: Interviewpartner B1

1 [0:00:00.0] I: Merhabalar.

2 [0:00:15.0] B1: Merhabalar.

3 [0:00:17.0] I: eeh, Bu çevrim içi olarak aldığınız derslerle ilgili sorularımız olacak. Bunlardan ilk sorumuzla hemen başlamak istiyorum. Çevrimiçi yapılan sağlık sektörü, mesleki Almanca öğretim platformunu genel olarak nasıl buluyorsun? Yani derslerin çevrim içi platform üzerinden mi, ya da birebir sınıf eğitimiyle işlenmesini mi tercih ederdin? Bununla ilgili görüşlerini nedenlerin de değinerek anlattırsan sevinirim.

4 B1: Evet ya bence çevrimiçi sağlık dersleri iyi ve kolay anlaşılabilir ve kolay da ulaşılabilir. Ama yüz yüze olması daha mantıklı olurmuş gibi geliyor bana. Çünkü belki yüz yüze olursa işte bununla ilgili kaynaklar, ya da nasıl diyeyim? Sağlıkla ilgili alet edevat hani onunla ilgili. Nasıl anlatabilirim?

5 [0:01:19.8] I: Ekipman olarak mesela.

6 [0:01:21.0] B1: hıh ekipman olarak. Malzemelerle anlatılırsa daha böyle dokunup hissederek işte duyu organlarına da hitap (---) edecek bir sistemle anlatılması sanki daha kolay anlaşılabilirmiş gibi geliyor. Hani okullardaki gibi ama zaman ve zaman tasarrufu açısından çevrim içi olması benim yararına oldu.

7 [0:01:48.0] I: İstedğin vakitlerde katılma imkanı oldu mu?

8 [0:01:53.8] B1: Evet, yani dışarıda olduğum sürece de işte katılma imkanım daha kolay gerçekleşti. Yani. İşte evde internet sıkıntısı olmadığı sürece çok daha kolay oluyordu.

9 [0:02:10.8] I: Ee yani hem avantajını hem dezavantajını belirtmiş oldun. Genel olarak hangisini tercih ederdin? Kursu bir daha yapacak olsan, hangisini tercih ederdin?

- 10 [0:02:32.6] B1: Şu anda hiç sıkıntım olmadığı, yani işe gitme gibi bir durumum olmadığı için tabii ki de yüz yüze olanı tercih ederdim ama işe gittiğim bir dönemde çevrim içini tercih ederdim. Yani, yine değişken ((lacht))
-
- 11 [0:02:49.0] I: Yani verimli olduğunu düşünüyor musun? O katıldığın kursun öyle çevrim içi olarak.
-
- 12 [0:02:54.8] B1: Yani verimli. Evet verimli diyebilirim ama, yani birden 10'a kadar bir puanlama verecek olsam 8 diyebilirim, 10 da 10 diyemem
-
- 13 [0:03:09.2] I:Yani yüz yüze olan eğitimin daha verimli olacağını düşünüyorsun?
-
- 14 [0:03:15.6] B1: Evet.
-
- 15 [0:03:16.9] I: Bunda mesela bir etkileşim olarak bi öğretmenle öğrencinin etkileşimi gibi bir şeyler de olabilir mi bunun artışı olarak?
-
- 16 [0:03:30.6] B1: Çok büyük olasılıkla çünkü sosyalleşince arkadaşlarım da tanıdığım için hani işte sizin de işte hocanın da Ön ayak olmasıyla birlikte arkadaşlarımla sohbet daha kolay gerçekleştirilebileceğini düşünüyorum. Böyle tanımadığım için bir çekince oluyor.
-
- 17 [0:03:54.9] I: Derslerde çekinme olabiliyor diyorsun. Online olarak olduğunda
-
- 18 [0:04:00.1] B1: Evet.
-
- 19 [0:04:01.3] I: Tamamdır. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimini okuma, yazma, anlama ve konuşma dil becerilerinin gelişmesinde etkili olup olmadığını düşünüyor musun? Yani bunu etkilediğini düşünüyor musun? Neden etkilemedi, eğer etkilemediyse. Bununla ilgili görüşlerini alabilir miyim ve nedenleriyle birlikte yani hani? Bu bu 4 şeyi teker teker ele alarak okumayı yazmayı, anlamayı, yani okuduğunu, anlamayı ve konuşma becerileri dil becerileri biliyorsun, dörde ayrılıyor, buna yönelik.
-

20 [0:04:42.5] B1: Okuma olarak, okumayı yani ilerletiyor, bence çevrim içi. Çünkü net bir şekilde hocanın duymasını sağlıyor. O anlık tepki vererek düzeltmeyi sağlıyor. Bence okuma becerisini çok büyük oranda etkiliyor çevrim içi. Yazma becerisini de yani %80 oranında etkiliyor. Çünkü hoca direk hepimizin yazdığını, işte whatsapp aracılığıyla ya da herhangi bir mail aracılığıyla onu oradan görüp oradan etkileşime geçme ihtimali var. Hani oradan doğruyu yanlışı söyleyebiliyor. Direk olarak anlamada, onda kararsızım çünkü hani elimizde translate falan olduğu için çeviri uygulamaları, hoca da bunu göremediği için hızlı bir çeviri yapıp, hani rezil olmamak kaygısıyla onu yapmaya kaçabiliyor. İşte ben kaçıyordum yani hani hemen hızlıca düşünüp kendi hafızamdan getirmek yerine hızlıca anlayayım ve cevap vereyim yoluna kaçabiliyordum.

21 [0:05:57.2] I: Yani kelimelerin anlamlarını?

22 [0:06:00.1] B1: Evet.

23 [0:06:01.3] I: Ama anlama becerisine mesela, o online verilen eğitimde anlama becerisine yönelik verimli olduğunu düşünüyor musun genel olarak?

24 [0:06:11.3] B1: Yani. Eh yani, çok anlama ve konuşma olarak çok geliştirdiğini ben, şey, düşünmüyorum çevrimiçiyi.

25 [0:06:31.4] I: Konuşmayı? Neden öyle? Yani şey yapmadığını desteklemediğini düşünüyorsun.

26 [0:06:39.4] B1: Konuşmada, etkileşime giremediğimiz için karşı tarafla, hani bir mimik olur, hani yüz yüze olduğunda konuşurken bir mimiğinden bir işte, gülme ortamında hani bir mimiğinden, gülme hareketinden, sınıf güler ve o konuşma bir şekilde akar. Hani özgüven gelir insana ama. Çevrim içinde karşı tarafın ne düşündüğünü bilmiyorsun. Göz göze gelip bakamıyorsun. Hani süreç sürdürecektir bir şey olmadığı için yarım kalıyor konuşma ve bence herkes de çekiniyordu. Yani eğer çok özgüveni varsa kendine karşı

onlar alıp bir şekilde konuşabiliyordu. Ama yani benim çok fazla olmadığı için kendime de dil anlamında güvenim. Geri planda kalıp, "aa ben yapamıyorum" handikapına da çok düştüğüm oluyordu.

27 [0:07:30.6] I: E bunun sınıf ortamında yani birebir derslerde olsaydı farklı olacağını mı düşünüyorsun?

28 [0:07:37.4] B1: Evet.

29 [0:07:38.5] I: O zaman daha çok katılabılırdim diyorsun.

30 [0:07:43.2] B1: Evet, yani, yani hani bir yerde kırılırdı, gülerdim eğlenirdim. Aman nasıl olsa gülüp geçiyoruz derdim bir şekilde katılırdım.

31 [0:07:53.9] I: Yani bu online eğitim olduğu için bu bi çekinmeye yol açtı gibi. Tamamdır. Diğer sorumuza geçelim, derslerde sağlık sektörü, meslek içeriklerini ve tıbbi terimleri genel Almanca ile beraber entegre gördünüz. Gittiğiniz kursta ikisini bir arada görmeyi, ikisini bir arada harmanlanmış olarak size sunulmasını nasıl buldun, nasıl algıladın? Bu birinci kısım önce buna bi cevap verelim.

32 [0:08:30.7] B1: ee Bu ya, ben ya birazcık iyi buldum, zor da ilerledi çünkü hani öbürünü anlamaya çalışırken genel Almanca'yı, tıbbi terimleri de anlamaya çalışmak zor bir süreç oldu ama etkili de bir süreç oldu. Çünkü hani onu anlamaya çalışırken onu da anlamaya çalışıyorum zannederken bilinçaltına bir şekilde girmiş onlar. Bilinç altına girdiği için de yani hiç tekrar işte kısa bir dönem, kısa bir dönemde tıbbi terimler dersini almış olsak da, sonrasında üç beş ay sonrasında gördüğüm metinlerde onu çıkartabildim. Hani kulaktan duyduğum bilgilerle.

33 [0:09:25.5] I: Yani sonrası için bile faydası oldu ve kalıcı kalıcı oldu diyorsun?

34 [0:09:31.1] B1: Evet.

35 [0:09:32.1] I: Bunun ikisinin bir arada verilmesi başarılı mıydı sence yani? Hani bi ilk önce sadece temel almanca'yı öğrenip, ondan sonra ne bileyim, o kursu bitirip, ondan sonra onun üstüne başka işte sadece tıbbi terimleri veren bir kurs gibi değildi. İkisinin bir arada olması mı iyiydi, yoksa diğer türlü ayrıştırılıp yapılsa? Nasıl olurdu öyle, nasıl düşünüyorsun?

36 [0:09:59.0] B1: Ya ayrıştırılıp daha güzel olabilirdi de. Belki B1 den sonra başlaması daha mantıklı olabilirmiş gibi geliyor. Hani A2 seviyesi değil de B1 den başlayıp işte B1 B2 seviyesinden sonra verilmesi sanki daha iyi olurmuş gibime geliyor.

37 [0:10:21.3] I: Peki entegre yöntemin yani ikisini bir arada görmüş olmanızın genel Almanca öğretimine göre avantajlı olduğunu düşünüyor musun? Hani bunu entegre olarak, ikisini bir arada gördünüz ya? Sadece Almanca'yı. Ve, görenler mi avantajlı, yoksa siz mi daha avantajlısınız?

38 [0:10:45.0] B1: Grupta bence biz daha avantajlıyız. İşte dediğim gibi, yine işte herhangi bir Metin olduğunda, işte sağlıkla ilgili bir Metin olduğunda, biz gördüğümüz için o kelimeleri kolay çıkartabiliyoruz ama görmeyenler, görmeyen grup gerçekten o kelimeyi gördüğünde hiçbir şekilde bağdaştıramıyor.

39 [0:11:09.8] I: Yani zaten ileriki meslek hayatınızda da lazım olacak olan tıbbi terimler içeriyordu kursunuz, ve bunları önceden görmüş olmak size bir avantaj sağladığını düşünüyor musun?

40 [0:11:25.0] B1: Evet, şey, yani sağladığını düşünüyorum, ki bunu hayatımda da yaşadım. Geçen dersimizde işte tıbbi bilgilerle ilgili küçük bir metin, sohbet metni veriliyordu. Almanca işte doktorla hasta arasında geçen metin işte. Yutma şikayetiyle ilgili bir Almanca terim vardı orada, B4'le işte daha önce gördüğümüz tıbbi terimler gördüğümüz B4 diye arkadaşımınla ben anlarken, ama tıbbi terimleri görmeyen arkadaşlarım anlayamamıştı terimi.

41 [0:12:02.5] I: Yani öyle mesleki ortamda da önünüze çıktığında onun faydasını birebir yaşamış oldun o zaman?

42 [0:12:11.1] B1: Evet

43 [0:12:12.0] I: Tamamdır. Sonraki sorumuz da, bir diğer sorumuz da, Almanca tıbbi terim ve içerik öğrenmeyi motive edici buluyor musun, yani motive derken, bunun hani faydasını gördün mü? Böyle devam etmeli mi? tıbbi terminolojiyi başka bir dilde öğrenmenin kültürler arası becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olduğuna inanıyor musun? Bunun da açıklaması, yani bu ikinci bölümün açıklamasını da şöyle anlamalısın: Her ülkenin kendine göre bir kültürü vardır. Bir yaşayış tarzı vardır. Farklı, yani kültür farklılıkları elbet vardır. Burada sadece hani hastane ortamında düşünürsek, hemşire-, hasta bakıcı- hasta arasında, hemşire- hasta arasında, doktor- hasta arasında olan iletişimdeki kültür farklarıyla ilgili, bunlara değinildi mi? Kursta bunlara değinildi ise faydasını. Sonrası için faydası olacağını düşünüyor musun? Verimli olacağını düşünüyor musun?

44 [0:13:12.7] B1: Ya açıkçası bunu da, kültürler arası etkileşim, ya benim hafızamda yani hayal gücümde çok canlandıramadığım için, o becerimin çok geliştiğini düşünmüyorum, yani düşünemiyorum. Çok olmadı da o yönde bir pozitif ya da negatif bir etkisi ama. İşte tıbbi terimler ve içerikler öğrenme motivesi olarak gerçekten büyük bir motive kaynağı oldu ya. Çünkü onları öğrenmek yapboz gibiydi. Bence hani yapboz yaptığınız gibi onları öğrenip üst üste koymak "aa bu buymuş, bu da şuymuş" diyebilmek güzeldi. Yani genel Almanca dersinden daha çok zevk aldığım bir dersti.

45 [0:14:06.8] I: Öyle mi? Peki, bu ilginç, hani daha zordur. Çünkü Latin kökenlidir o tıbbi terimler. Hani içerik dediğimiz odur. Latin terim, latince olan terimler, tıbbi terimler. Onlar daha ağırdır, normal mesela Almanların da bilmediği bazı terimler. Çünkü latince kökenli olduğu için. Sadece bu dersi alan, ne bileyim, doktorlar, hemşireler, onların bildiği, hakim

olduğu dilden de örneklerle bir şeyler öğrendiniz derste ve bunların daha pozitif olarak üzerine yansımaları ilginç. Zorlandın mı onlarda?

46 [0:14:51.3] B1: Ya zorlandığımız oldu ama, galiba ya ilgi alanımdan dolayı olduğu için ben çok zevk aldım ya. Çok zevk aldığım dersti yani. Genel Almanca'dan daha çok zevk alarak devam ediyordu.

47 [0:15:09.8] I: Yani senin ilgi alanın olduğu için hem de belki de?

48 [0:15:15.6] B1: Ya hem öyle, hem de böyle sözcükler mesela, "Schluck" işte hani o, demiştiniz ya o bile böyle hani şunu hani yutkunma ile böyle çok ağızdan çıkan sözcüklerle benzer, ya onlar çok hoşuma gitmişti benim, hani birçok şey de benzerdi böyle ağızdan çıkma hani sanki. Özellikle bir kelime uydurulmuş değil de sanki ağızdan nasıl çıktığıyla ilgili, hafif bir paralellik vardı. O hoşuma gidiyordu.

49 [0:15:48.7] I: Yani tıbbi terimleri öğrenmeyi, kursta tıbbi terimler öğrenmeyi ürktücü değil, motive edici buldun. Diğer sorumuza geçelim, online yapılan, yani çevrim içi yapılan sağlık sektörü, mesleki Almanca öğretimini, mesleki kelime dağarcığının ve tıbbi terminoloji bilginizin gelişmesinde etkili olduğunu düşünüyor musun? Yani bilgiler önceden var mıydı bununla ilgili? Ve bu kurstan sonra bu kelime dağarcığı genişledi mi? Bir artışı oldu mu kursun böyle bu yönde?

50 [0:16:28.4] B1: Yani bilgim vardı benim hani tıbbi olarak Latince kökeni vardı. Hani okuldan, biyoloji okuyordum önceden de. Biyoloji okuduğum için de vardı. Ama genişledi. Yani hiç bilmediğim yerlerden baya bir genişledi. Hatta araştırıyordum. Öncesinde dersin öncesinde de neymiş diye araştırıyordum.

51 [0:16:59.1] I: Neden şey oldu, neden faydası olduğunu, neden olduğunu düşünüyorsun?

52 [0:17:07.0] B1: Ya hocanın da etkili olduğunu düşünüyorum ben ilk başta çünkü yani dersi sevmeseydim, belki bu kadar net bir şekilde "çok sevdim ben bu dersi" diyemezdim. Ve

gerçekten zor bi Latince, işte hem yabancı dille zor giden bir şey olabilirdi ama hoca kaynaklı diye düşünüyorum yani. Aynı hoca olmasaydı bence farklı olurdu.

53 [0:17:41.3] I: Yani orada verilen kitapları yeterli buldun mu? Kaynaklar, derste verilen Almanca kitaplarınız farklı mıydı diğerlerinden? Ve yeterli buldun mu?

54 [0:17:54.9] B1: Yeterli buldum, yeterli buldum. Ama işte hani benim gördüğüm, yani hayalini kurabildiğim ve daha öncesinde sınıf ortamında, işte elleyebildiğim, işte böbrektir, bilmem nedir, hani onlar. Anatomi olarak bildiğim için, benim için çok havada kalan bir şey olmadı ama başka arkadaşlarım için çok havada kaldığını hissedebiliyordum.

55 [0:18:26.0] I: Yani bunda görselliğin faydası olacağını mı düşünüyorsun?

56 [0:18:30.6] B1: Evet, görselliğin faydası olacağını düşünüyorum.

57 [0:18:33.8] I: Diğer sorumuza geçelim. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimini, yani bir sınava yönelik aldınız. Bu dersleri, bu TELC sınavlarına yönelik içerik ve gereksinim açısından yeterli buldun mu? Bununla ilgili görüşünüzü ve nedenlerini. Yani bir kursa katıldınız. Ve belli bir sınav vardı sonunda. O sınava yönelik yeterli miydi ve nasıl ilerlediniz?

58 [0:19:03.8] B1: Yeterli yani. Okuma anlama bölümünde yeterliydi ama konuşma ve dinleme bölümünü zaten işte hocamızla yapıyorduk. Bizi hani yeterince ıııı dengede tutmaya çalışıyordu. Sınava hazırlamaya çalışıyordu ama konuşma anlamında zaman yetersiz kalıyordu yani.

59 [0:19:48.4] I: Yani şimdi böyle bölüm bölüm ele aldın detaylarıyla, yani mesela bir de özellikle TELC sınavlarına yönelik çalışma oldu mu? Ayrıca hani Almanca öğretiminden sonra özellikle sınavlara yönelik çalışmalarınız oldu mu?

60 [0:20:11.1] B1: Evet oldu.

61 [0:20:12.9] I: Özellikle Őimdi bunu deęerlendirir misin?

62 [0:20:15.1] B1: Uzun bir sűre oldu hem de, TELC sınavlarına yűnelik alıŐma. Yani onlarda hepsinde ayrı ayrı, birkaç tane deneme űzdűk. Onların çok çok fazla katkısı oldu. Tabii ki de.

63 [0:20:34.9] I: Yani yeterli buldun mu? Saat olarak, ders olarak verilen kaynaklar olarak.

64 [0:20:40.9] B1: Yani. Bence yeterli deęildi o da. Onda da, yani bizim kursumuz çok hızlı gittięi için kimisi çok űndeydi. Kimisi çok arkadaydı. Yani ben arkada, çok geriden gelen. űęrenciydim, o yűzden ben yetiŐmekte çok çok zorlanıyordum. Zaten anlamıyordum ama iŐte ileride olan, ileriden giden arkadaşlarım, onlar iŐte çıkan kelimeleri çok kolay anlayıp yapabiliyordu. Orada bir dengesizlik vardı. Sonrasında hani baktıęımda, hani aynı dengeli sisteme, aynı dengeli dűzeye geldięimde anlamaya baŐladıęımı fark ettim ama, ya, yetiŐmekte zorlandım o anlamda. Benim için bi yararı yoktu.

65 [0:21:39.4] I: Bu yani bu kursu bir daha yapacak olsan neyi deęiŐtirmelerini isterdin? Mesela TELC sınavlarına yűnelik hazırlık konusunda.

66 [0:21:51.0] B1: Daha uzun tutumlarını dilerdim. Hani bir iki ay, iŐte bir kurun, bir iki ay fazla sűrmesini dilerdim.

67 [0:22:01.2] I: Genel olarak kursların daha uzun haftalara yayılmasını, daha yoęun olmasını isterdin?

68 [0:22:09.5] B1: Evet. Uzun, ya űęrenim sűrecini daha uzun tutmalarını dilerdim.

69 [0:22:15.9] I: Bu eksik bulduęun konuŐma ve yazma becerilerinin iyi olması için daha iyi ve verimli olabilmesi için neyi űnerirdin?

70 [0:22:27.1] B1: Bol bol űdev. bence gerekli ya, hani insan Őeyi,bazen, bu, ya insanın aklı bulamıyor, neyi, ne hakkında yazacaęını ve kolayla kaçıyor bence hani. Ama űdev verince

hani, kitaptan bağımsız, hani hoca ödevi, işte hoca daha iyi bilir tabii işte. Mesela işte şu hastanede, işte şöyle şöyle bir şey var, onunla ilgili bir ödev mesela, gibi.

71 [0:23:01.2] I: Konuşmayla ilgili?

72 [0:23:02.9] B1: Konuşmayla ilgili de olur. Hani onunla ilgili, araştırma yapalım, işte belirli bir kalıpta konuşma yazalım. Gelip sınıfta konuşalım, ya da tartışalım. O kelimeleri çıkartalım.

73 [0:23:18.7] I: Genel olarak bi daha değerlendirecek olursak, sen normal bir Almanca kursu değil, yani birlikte sağlık mesleklerine yönelik de hazırlayan, böyle entegre bir kursa katılmış oldun. Bunu, şey yapar mıydın, başkasına önerir miydin bu kursu böyle bu şekilde. İkisini bir arada yürüten, yürüterek ders veren kursu yani?

74 [0:23:46.9] B1: Önerirdim.

75 [0:23:48.8] I: Tamamdır. Çok teşekkür ediyorum. Kaydımızı durduruyoruz.

ANHANG-3: Interviewpartner B2

1 [0:00:00.0] I: Merhabalar.

2 [0:01:25.1] B2: Merhabalar

3 [0:01:26.8] I: Şimdi birkaç sorumuz var, birlikte cevaplayacağımız. İlk sorumuzla başlayalım. Çevrimiçi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretim platformunu nasıl buluyorsunuz?

4 [0:01:42.2] B2: Çevrim içi platformu çok yararlı bulmuyorum hani ama şöyle başlayabilirim, pandemi de zorunlu olarak kullanılmaya başlandı. Hani bu eğitim tarzını, hani yüz yüze eğitim tarzından ayırırsak, teknolojik aletlerle öğrenme işlemi gerçekleşiyor. Yüz yüze eğitimde ise, hani zamana bağlı olarak sınıf ortamında belirli saatlerde yapılan eğitimde, çevrim içi eğitim, hareketi kısıtladığı için, yüz yüze eğitime göre biraz daha sağlıklıdır. Ya öğrenci eğitim sonrasında yürüyüş spor yaparak belirli saatlerde, belirli saatlerde bu açığı kapatabilir diye düşünüyorum. Ya bu uzaktan eğitimde ise hani sürekli ekrana bakmaktan, işte göz ağrıları, bozuklukları oluşabilir. Öğretmenin, öğretmenin derse anında müdahale etmesi zorlaşır ve öğretmenin otoritesi biraz daha azalır diye düşünüyorum.

5 [0:03:01.3] I: Peki derslerin çevrimiçi platform üzerinden mi, ya da sınıf eğitimi ile işlenmesini mi tercih edersiniz? Yani, hı.

6 [0:03:10.9] B2: Yani sınıf ortamında olursa daha iyi olur diye düşünüyorum. Hani

7 [0:03:17.4] I: Görüşünüzü söylediniz, e nedenini açıklar mısınız?

8 [0:03:22.6] B2: Yani, ya, sınıfta hani sınıfta hani belirli etkinlikler yaparak derslerin işlenmesi öğrenciler açısından daha eğlenceli olup, bu sayede öğretmeni ve dersi daha iyi anlayabilir olduğunu düşünüyorum.

- 9 [0:03:47.3] I: Bu çevrim içi yapılan derslerde bunun sağlanmadığını mı düşünüyorsunuz?
-
- 10 [0:03:53.3] B2: Yani evet, sağlamadığını düşünüyorum. Hani birazcık zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. Sınıf ortamı ise daha etkili olduğunu düşünüyorum.
-
- 11 [0:04:03.9] I: Yani birebir yapılan dersi tercih ediyorsunuz.
-
- 12 [0:04:08.2] B2: Kesinlikle, kesinlikle.
-
- 13 [0:04:10.7] I: Çevrimiçi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimi, okuma, yazma, anlama ve konuşma dil becerilerinin gelişmesinde etkili oldu mu sizin yaptığınız kurslarda?
-
- 14 [0:04:25.4] B2: Bence etkili olmadı. Şöyle açıklayabilirim, hani günümüzde birçok insan yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda sıkıntı yapmakta, bunun birçok sebebi olduğunu söyleyebilirim. Hani kişinin karşı taraftan yanlış anlaşılma korkusu temel sebeplerinden birisidir. Ayrıca özgüven eksikliği çekmesi, öğrendiği dil ile alakalı pratik yapmaması bir öğrenci için kayıptır diye düşünüyorum. Şey, bir de hani bunun yanı sıra bir de, hata yapma korkusu dil becerisinde öğrencinin gelişiminde dil kaybı yaşattığını düşünüyorum.
-
- 15 [0:05:13.8] I: Bunu okumada, yazmada ve anlamada, bunları ayrı ayrı ele alırsanız. Bir başarıya ulaşması için ne yapılması daha verimli olurdu?
-
- 16 [0:05:32.3] B2: Belirli kurslar, belirli bir kurs olur işte Almanca olur. Farklı dil becerilerini geliştiren dil eğitimleri olur. Hani öğrencilerle birebir görsel ifadelerle pratik yaptırarak. Ya hani böyle daha çok üstüne düşerek öğrencilerle iletişimde kalarak, dil gelişiminde yararlı olacağını düşünüyorum hani.
-
- 17 [0:06:04.8] I: Yani bu etki edemediğini düşünüyorsunuz anladığım kadarıyla, neden etki etmedi, neden etkilenmedi?
-

18 [0:06:17.1] B2: Yani. Öğrencilerin kaygılı, hani çevrim içinde alamadığı dersleri, yani çevrim içinde yapılan eğitimde bir ön sezgiyle başlaması öğrenciler için kayıp. Ama hani bunu, yani şeylerle, nasıl diyeyim? Güzel dillerle ifade ederek, öğrencileri teşvik etmesiyle bir becerinin daha yararlı olacağını düşünüyorum hani.

19 [0:06:55.8] I: Şeye değindiniz, mesela bir öğrencinin çekindiğini, böyle çevrim içi istediği gibi derse katılmadığından bahsettiniz. Bu normal birebir eğitimde öyle olmayacağını mı düşünüyorsunuz?

20 [0:07:14.5] B2: Çevrim içi eğitimde eğer hocanın, atıyorum, işte 40 kişilik bir sınıfta hocanın, atıyorum, 20 kişiyle ilgilenip diğer kalan 20 kişiyle ilgilenmemesi, çocuğun çekingen olduğunu ifade edebilir ama çocuğa sorular sorarak onun derse yönlendirilmesi çocuk için daha iyi olur ama bu çevrim içi eğitimlerde çok fazla onu göremiyorum. Ama birebir eğitimlerde ise, çocuğun bir yerde yanlış yaptığını, nerelerde eksik olduğunu, hangi konularda yetersiz kaldığını, hocalar özel olarak birebir kendileriyle iletişime geçerek bunu bir öğrenciye ifade edebilir. Bence birebir eğitimin her öğrenci için daha iyi olduğunu düşünüyorum.

21 [0:08:10.2] I: Yani çevrimiçi olsa da, birebir olmasından yanasın. İşte birebir olan dersin daha verimli olduğunu düşünüyorun?

22 [0:08:22.6] B2: Evet, hani birebir eğitimde en azından bir sorusu olduğu zaman hocasına çekinmeden daha rahatlıkla sorularını sorup, hani daha iyi bir anlaşılır dile gelmesi daha iyi olur öğrenci açısından.

23 [0:08:42.0] I: Bu çevrim içi olan derslerde bunun sağlanamadığını mı düşünüyorsunuz?

24 [0:08:49.3] B2: Evet, çevrim içi derslerinin etkisiz kaldığını görüyorum hani. Ne yazık ki şeyin daha bir iki tık daha fazla olduğunu, daha iyi olduğunu düşünüyorum. Hani birebir eğitimin.

25 [0:09:05.4] I:Tamam, gelelim diğer sorumuza. Derslerde sağlık sektörü, meslek içeriklerini ve tıbbi terimleri genel Almanca ile beraber entegre öğrenmeyi nasıl buluyorsunuz?

26 [0:09:18.7] B2: Derslerde sağlık sektörü, meslek içeriklerini entegre öğrenmeyi iyi buluyorum çünkü derslerde görsel ifadelerle öğretmenlerimizin biz öğrencilere dersi anlatarak ilerlemesinin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü görsel eğitim, kendim açımdan düşünürsem, görsel ifadelerle ders işlenmesi benim aklımda, bir dersin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.

27 [0:09:51.3] I: Yani o tıbbi terimlerin görsellerinin de olmasını tercih edersiniz, ama mesela Almanca Eğitiminde, şimdi çevrimiçi Almanca eğitimi gördünüz, Almanca eğitiminde ayrıca bir de tıbbi terimleri içeren bir Almanca eğitimi verildi. Bir süre onu aldınız. O eğitimde bu tıbbi terimlerin de çevrimiçi Almanca derslerine dahil olmasıyla burada bir verim alabildiğinizi düşünüyor musunuz?

28 [0:10:21.1] B2: Tıp, yani Almanya dersleri birazcık daha ön plandaydı ama tıbbi terimleri içeren ders, derste çok fazla eğitim alamadığımızı düşündük. Atıyorum, mesela Almanca dersleri günde 5 saatse, tıbbi terimlerin bir saat ve pardon bir ders ya da 2 ders olması, yani öğrenciler açısından yararlı olmadığını düşünüyorum. Atıyorum, 5 gün Almanca temel Almanca dersi gördüysek, 5 gün de tıbbi terimleri içeren dersleri almamız daha yararlı olurdu. Çünkü hem birisinden birisini daha fazla göreceğiz ama diğerini de az gördüğümüzden dolayı da bir yerden eksik kalacağız ve derslerde, derslerde atıyorum, hoca ders işlerken bizim de, atıyorum, bu tip tıbbi terimleri gördüğümüzde, daha verimli, daha istekli, daha pozitif bir şekilde yaklaşmamız için daha yararlı olacağını düşünüyorum.

- 29 [0:11:36.5] I: Yani o zaman entegre şekilde değil, Almanca dersinin ayrı bir zaman diliminde, tıbbi terimleri içeren Almanca dersleri ayrı bir zaman dilimi içinde paralel olarak yürütmesini verimli buluyorsunuz. Doğru mudur?
-
- 30 [0:11:55.2] B2: Evet, doğrudur, doğrudur.
-
- 31 [0:11:58.0] I: Genel olarak düşünürseniz entegre eğitimin Almanca öğretimine göre avantajlı olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşünüzü nedeniyle, nedenine değinerek....
-
- 32 [0:12:08.6] B2: sesiniz biraz gidip geldi de, bir daha tekrar etme şansınız var mı?
-
- 33 [0:12:13.4] I: Tabiki. Şöyle, şunu bir daha şey yapalım, o zaman ele alalım. Entegre yöntemi, genel Almanca, yani genel olarak entegre yöntemin genel Almanca öğretimine göre avantajlı olduğunu düşünüyor musunuz? Yani, Almanca eğitime göre, entegre yöntemi. İkisini de bir arada harmanlayıp entegre bir şekilde harmanın verimli olduğunu düşünüyor musunuz?
-
- 34 [0:12:39.9] B2: He entegre o ikisinin de entegre olması iyi olduğunu düşünüyorum, evet.
-
- 35 [0:12:46.3] I: Yani sadece almanca'yı görüp, ayrı bir kursta sadece onları görmek değil, ikisinin bir arada yürütmesini verimli buluyorsunuz?
-
- 36 [0:12:56.7] B2: Kesinlikle, yani, yani ikisini aynı anda yürütmek, evet biz öğrenciler için zor olabilir ama bunu başarmak zorundayız. Çünkü birisi, yani diğer ders havada kalırsa, bu sefer onu toparlamak zorunda kalacağız ve diğerini öne sürerken diğeri arkada kalacak. Yani ikisi aynı anda işlenirse daha iyi olacağını düşünüyorum.
-
- 37 [0:13:23.0] I: Diğer sorumuza geçelim. Almanca tıbbi test ve içerik öğrenmeyi motive edici buluyor musunuz? Tıbbi terminolojiyi başka bir dilde öğrenmenin kültürler arası becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olduğuna inanıyor musunuz? Yani motive edici buluyor musunuz bunu? Yani bunu bilerek, orada yaşayacağınızı bilerek, motive oldunuz
-

mu, bu motive kaynağı oldu mu sizin için? Tıbbi terminolojiyi de göreceğim ben diyerek, hani başka bir dilde öğrenme.

38 [0:13:55.5] B2: E kesinlikle, hani bu benim için daha yararlı olacağını düşünüyorum, Almanya'ya, Almanya'ya gidersek eğer hani orada önceden bi hazırlanmış şekilde gidip oradaki tıbbi, tıbbi terimleri görüp, daha motive olacağımı düşünüp, bu sefer daha konsantre olacağıma inanıyorum.

39 [0:14:23.5] I: Peki bu kültürler arası becerilerinizi geliştirmenize yardımcı oldu mu sizce? Hani oraya gidince yeni bir kültürle karşılaşacaksınız? Bununla ilgili önden bir bilgi sahibi olabildiğinizi düşünüyor musunuz?

40 [0:14:37.2] B2: Evet, bazı konularda tabi eksik kalsak da, bize yararlı olan şeyleri, hani kültürel becerilerimizi önceden geliştirmek, oranın bazı kültürel şeylerini bilmek, bizim için daha yararlı olabilir. Çünkü oraya gittiğimiz zaman insanlarla iletişimde kalacağız. Ve en azından onlarla muhabbet ederken şurada şu varmış, burada bu varmış deyip, konudan eksik kalmayabiliriz diye düşünüyorum.

41 [0:15:09.1] I: Yani onu olumlu görüyorsunuz?

42 [0:15:12.6] B2: Evet, olumlu görüyorum.

43 [0:15:14.1] I: Diğer sorumuza geçelim. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü, mesleki Almanca öğretimi, mesleki kelime dağarcığınızın, tıbbi terminoloji bilginizin gelişmesinde etkili oldu mu? Görüşünüzü ve nedenini açıklayın.

44 [0:15:29.1] B2: Mesleki, hani kelime dağarcığımızın, hani, buradaki aldığımız eğitimle yararlı olduğunu düşünüyorum. Etkili olduğunu düşünüyorum. Hani bu bilgileri tıbbi terminolojinin de dersleri görme, yani gördüğümüzde daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü, oraya gittiğimizde hani insanlar, hani oraya gittiğimizde şaşkın bir

görsel içeriği görmek istemeyiz. Hani oradaki buradaki, yani oradaki terimleri burada görüp, orada yabancı kalmadığımız için yararlı olduğunu düşünüyorum açıkçası.

45 [0:16:08.6] I: Yani Almancayı, sadece Almanca dili olarak, dersini görüp, bu tıbbi terminolojiyi hiç görmeden gidip, onlarla karşılaşmak tabii daha zor olacaktır diye düşünüyorum. Bu konuda önden bir bilginizin olması ve kelime dağarcığınız, yani yeterince olabildi mi sizce? Dersler sayesinde yani?

46 [0:16:37.2] B2: Yani çok, yani %50 %50 diyelim. Hani eksik kaldığımız konular da oldu illa ki hani bunlar, hani az önce de dediğimiz gibi, bu dersleri hani entegre etmemiz daha iyi olur. Hani bu tıbbi şeyleri daha çok görseydik, yani daha iyi kavradık diye düşünüyorum.

47 [0:17:01.1] I: En azından bir temel atılmış olduğuna inanıyorsunuz herhalde ve onun onun üzerine, yani bu çevrim içi olarak kesinlikle görülmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Temel atıldığını düşünüyor musunuz? Anladığım kadarıyla, onun üzerine de kendinizin de çalışmalarınızda bir yere varacağınızı düşünüyorsunuz?

48 [0:17:24.9] B2: Evet, evet, şu yani dediklerinizin hepsine katılıyorum. Evet öyle oldu.

49 [0:17:30.1] I: Son sorumuza geçelim. Bu çevrimiçi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimini TELC sınavlarına yönelik içerik ve gereksinim açısından yeterli buluyor musunuz? Görüşünüzü ve nedenini açıklar mısınız? Yani TELC sınavlarına yönelik yapılan öyle dersler de gördünüz, bununla ilgili bunu da yeterli buldunuz mu çevrimiçi ortamda?

50 [0:17:58.7] B2: Ya çevrimiçi yapılan mesleki Almanca, Almanca öğretiminde TELC'e yönelik, yani çok zayıf olduğunu düşünüyorum. Çünkü, yani çok az faydasını gördüm hani. Bazı konularda evet, ama hani çok da olduğunu düşünmüyorum. Hani zayıf olduğunu düşünüyorum. Buna çok yorum yapamam ama zayıf olduğunu düşünüyorum.

51 [0:18:24.8] I: Neden? Yani TELC ile ilgili sınav kitaplarınız var mıydı derste? yani TELCin yönlendiren, onu sizinle alıştırmaları yapan, o sınava hazırlayan kitaplarla eğitim gördünüz. Bunları neden yetersiz buluyorsunuz? Yani onun nedeni önemli.

52 [0:18:51.5] B2: Şey, ikisinin, ikisinin de birbirlerine bağdaşmadığını düşünüyorum. Hani tıbbi terimlerin, hani tıbbi öğretimdeki ders konusuyla, normal Almanca TELC sınavındaki şey farklı olduğunu düşünüyorum. Sadece kelime dağarcığımızın genişlediğini düşünüyorum. Ondan bir yararı var ama ikisinin de bence ayrı ayrı eğitimlerle alınmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum açıkçası.

53 [0:19:23.9] I: Hı hı. Şimdi bi tıbbi terimler olan bölüm var. Yani az bulduğunuz, tamam, onu bir kenara koyduk. Onun yanı sıra, sınava hazırlayan ders saatleriniz oldu. O sınava hazırlayan ders saatlerini ele aldığınızda, bunların, yani sizin girdiğiniz sınava, yeterince sizi hazırladığını düşünüyor musunuz? Almanca kısmında, Almanca bölümü, Almancayı öğreten kısımda.

54 [0:19:56.3] B2: Almanca öğretim kısmında daha az olduğunu düşünüyorum. Hani Almanca şeyi birazcık daha geride kaldığını düşünüyorum, TELCe yönelik hani.

55 [0:20:05.2] I: TELCe yönelik yeterince alamadığınızı, yani ders alamadığınızı. Yani bu ders saatiyle mi ilgili sizce? Yoksa bu verilen dersin niteliğiyle mi ilgili? Neye bağlı sizce? Görüşünüz o yönde nedir?

56 [0:20:21.7] B2: Sınava yönelik olmamasıydı. Yani şey, tekdüze bir konunun olması, ama sadece sınava yönelik değildi. Yani normal bir konu vardı ve herkese her öğrenci bu konunun, konudan faydalanmasını sağlamaya çalışıyorlardı.

57 [0:20:41.8] I: kitap olarak yani kitap kitaptan ilerlendi?

58 [0:20:45.5] B2: Evet kitaptan ilerlenmesi, yani tek bir düze, yani tek bir kitaba bağlı kalıp, oradan bizim bilgiler sağlamamızı istediler ama maalesef ki böyle bir şey olduğunu

düşünmüyorum. Ya yetersiz kaldı tek bir kitapla, ya da tek bir şeyle olması öğrenciler açısından iyi değil.

59 [0:21:06.4] I: Yani öğrenirken ilk başta öğrenirken o kitaplardan öğren öğrendiniz öyle ilerlediniz. Sonrasında sınavlara yönelik TELC kitaplarıyla sınavlara yönelik yapılan bu çalışmaları yetersiz buldunuz?

60 [0:21:23.4] B2: Evet aynen kesinlikle kesinlikle yetersiz

61 [0:21:27.1] I: Ders saati olarak mı yetersiz buldunuz, yoksa? Çünkü TELC sınavı kitapları ele aldınız değil mi?

62 [0:21:32.7] B2: Evet ele aldık.

63 [0:21:34.3] I: Onu ders saati olarak mı yetersiz buldunuz?

64 [0:21:38.7] B2: Şey, zaman olarak zamanımız çok vardı ama hani bir pratik yapma açısından çok azdı. Hani sınava yönelik açısından çok azdı. Hep sadece ders işlenmesi çok iyi değildi. Hani sınava yönelik olması daha iyi olduğunu düşünüyorum. Yani sınava yönelik çalışsaydık daha iyi olacağını düşünüyordum ama yetersiz kaldı maalesef.

65 [0:22:05.9] I: Yani sınava yönelik daha yoğun çalışmayı tercih ederdiniz derslerde.

66 [0:22:12.9] B2: Yani pratik yapmak öğrenci için daha iyi. Mesela TELC'e yönelik sorular sorsaydı, eskiden çıkmış TELC, sınavlarını bulup çözdürselerdi ya da ne bileyim... Son zamanlarda hiç mektup yazdırmamaları. Mektup yazarken hocamızın birisi yetersiz kaldı ve ondan dolayı da çok ilerleme kaydedemedik açıkçası.

67 [0:22:45.2] I: Anladım. Tamamdır. Bu sorulara açık olduğunuz için ve güzelce kendinize göre cevapladığınız için çok teşekkür ederim. Katılımınız için, gönüllü katılımınız için çok teşekkür ederim, böylece bu sorularımızın sonuna gelmiş bulunuyoruz.

68 [0:23:09.7] B2: Ben de sorularınızı çok güzel buldum. Güzel hazırlamışsınız elinize sağlık.

69 [0:23:15.1] I: Teşekkür ederim.

ANHANG-4: Interviewpartner B3

1 [0:00:00.0] I: Merhabalar.

2 [0:00:09.8] B3: Merhaba,

3 [0:00:11.1] I: Çevrim içi bir kursa katıldın. O kursta yabancı dil ve mesleki yabancı dille ilgili sorular cevaplamak istiyoruz. Birinci sorunumuzla başlayayım. Çevrimiçi yapılan sağlık mesleki Almanca öğretim platformunu nasıl buldun? Ve bu derslerin çevrim içi platform üzerinden mi, ya da sınıf eğitiminde, birebir olarak işlenmesini mi tercih ederdin? Görüşlerini ve özellikle görüşlerinin nedenlerini açıklar mısın?

4 [0:00:48.9] B3: Online Almanca için, hangi yabancı dil olursa olsun, benim fikrimce. ilk aşamada yüz yüze olması tabii ki tercihimdir. Mesela ben online olduğunda ilk başta ön yargılı davranmıştım. Acaba öğrenebilecek miyim, ya nasıl ilerleyecek, konuşabilecek miyim? Bunlara çok takılıyordum ama mesela ilk aşamada zaten hani A1 seviyesi ile başladığımız için, yani ilk aşama kolay olduğu için anlamakta da, belli bir hevesimiz olduğu için, zaten o bilgiyi kaptık. Yani biraz insanın kişiliğiyle alakalı öğrenmesi, onu da belirtmek istiyorum. Ya ilk aşamalar olduğu için online'da ilerlemek sıkıntı olmadı ama mesela B1 B2 seviyesine gelindiğinde tabii ki de hani online ders olunca, bu sefer zorlanmaya başladık. Çünkü hani bazı noktalarda anlayamıyorsun, yüze olduğu gibi anlık cevap vermiyorsun. Mesela notlar önünde oluyor, veya bakabiliyorsun, yani hani takıldığın noktada ama yüz yüze olduğunda bir anda aklına gelen cevabı verdiğin zaman daha etkili. Hani hocanın bakış açısından da anlaşılacağı gibi, hani yapabiliyor mu, yapamıyor mu?

5 [0:02:12.0] I:[Etkileşim yani]

6 [0:02:12.8] B3: [Evet..] etkileşim, mimiklerden bile anlaşılabilir ya, ondan bahsediyorum. Online eğitimde öyle birşey olmadığı için, hani duygu, mimikler falan pek

etkili olmadığı için, sadece konuşma, ses yoluyla zaten iletişim kuruyoruz ama tabii ki de yine avantajları var. Çünkü hani yine bir sınıf ortamı kurmaya çalıştık. Etkili geçmesi için hani. Hepimiz konuşmaya yönelik çalışmalar yaptık. Teşvik edici şekilde oldu. Hani böyle tek anlatayım geçeyim gibi olmadı yani ilk aşamada.

7 [0:02:54.5] I: [Ihı]..Sonraki aşamalarda onu eksik mi buldun?

8 [0:02:59.1] B3: Yani hocam bana göre hani, bir de hocalarda çok değiştiği için, mesela bir hocanın öğretme yetisine alışıyorsunuz ama farklı bir hoca geliyor. Bu sefer o farklı metodlar uyguluyor. Bu sefer mesela öğrenmeye yönelik olarak da bizim kafamız karışıyor. Öbür hoca öyle yapmıyordu, ama bu hoca böyle yapıyor bu sefer. Öğrenme sorunu yaşıyorsun, yani kendini verebilme açısından biraz zorluk oluyor.

9 [0:03:29.0] I: Şimdi en başlarda, A1 seviyelerinde online etkili olabildi dedin. İlerleyen kurslarda online'ı Yetersiz mi buldun ondan sonra?

10 [0:03:44.5] B3: Evet hocam, bir de hani seviye artıyor ya seviyemize geldik de zaten. Bu sefer kelime dağarcığı artıyor. Senin hani basit şekilde değil de, bir cümle oluşturman gerekiyor ya, o aşamada zorlanıyorsun. Hani ilk aşama zaten ilk aşamayı aldıktan sonra aslında diğer seviyeler daha kolay olması gerekiyor ama bende bu mesela ters tepki yaptı, ilk aşamada A2 ye kadar güzel işledik, oturttum. Böyle hocalar değişti. Sonra hani böyle bir de seviye ilerleyince ister istemez tabii ki de zorluk yaşadım.

11 I: Peki artışı var mıydı online olmasının?

12 B3: Evet. Yani şöyle anlatayım hocam, tabii ki hocanın öğretme [0:04:30.0] şekline de bağlı. Şimdi dersi anlatma biçimi. Hani yaptığımız sosyal aktiviteler, hani yazma olsun, okuma olsun, bunları teşvik etmesi, birlikte hani böyle oyunlar falan da oynamışlığımız var bizim hani, onlarla da eğlenceli geçirmeye çalışıyordu hocamız. Böyle resmi bir

şekilde değil de, biraz daha teşvik edici olduğu için de istek uyandırıyor. O tarzda da avantajları vardı.

13 [0:05:02.2] I: Tamam. (---) Tamam, hemen ikinci sorumuza geçelim. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretiminin, okuma, anlama, yazma ve konuşma bölümlerinden oluşan dil becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu düşünüyor musun? Etkili olmadığını düşünüyorsan, neden etkili değildi? Bununla ilgili görüşünü ve nedenlerini anlatır mısın?

14 [0:05:27.9] B3: (4.) äh (--)-Şimdi okuma, yazma ve anlama gayet güzeldi. Anlaşılır şekildeydi ve etkili olduğunu düşünüyorum. Kendi açımdan. Bir de hani zaten okurken harflerin hani nasıl vurgulanacağını, onlar öğretildiği için, bu sefer onu yapabildiğin zaman zaten kendinde, şey, istek oluşuyor. okumak istiyorsun. Hani yapabildiğini bildiğin için, bu sefer okuma yazma ve anlama oluyor ama ben mesela konuşmada etkili olduğunu pek düşünmüyorum

15 [0:06:08.3] I:[ıhıı] B3:[yani şu anda].

16 [0:06:09.7] B3: Bunun biraz eksik olduğunu düşünüyorum, çünkü (--)- hani şimdi online eğitim olduğu için.

17 [0:06:16.4] I: Online'a mı bağlıyorsun bunu?

18 B3: Evet biraz online'a bağlıyorum hocam, bir de hani şey, hani 15 kişi 20 kişilik bir şeyde girildiği zaman mesela, bir başka birisi, bir taraftan bir cümle atıyor, birisi, bir taraftan, mesela gürültü halinde oluşuyor, bazen anlaşılmıyor. Yani bu yönden sıkıntıları var, konuşma olsun, hani anlamada da aslında biraz sıkıntılar vardı ama sonradan mesela o düzeni oturtunca, sessiz falan hani böyle herkes atlamadan olunca, anlamada sıkıntı olmadı ama ben mesela konuşmada benim biraz sıkıntım vardı.

19 [0:07:01.4] I: Yani o konuşmayı mesela hocanın düzenleyebileceğini düşünüyor musun? işte hepsine ayrı ayrı söz vererek, ya da işte sırayı bekleterek, diğerlerini hani susturarak.

20 [0:07:17.6] B3: Ya <<erstaunt> > evet tabii ki de hocam , ama şöyle bir şey de var şimdi bende yanlış yapma şeyi var. Hani yanlış mı söyleyeceğim, acaba beni işte yargılayacaklar mı? Falan filan öyle. O yüzden böyle biraz ön yargılı olduğum için böyle konuşamadım. Bir de hani, nasıl diyeyim, sesle de alakalı bir şey. Mesela ben kendimin ses kaydını alıp dinlediğim zaman, böyle bana biraz şey geliyordu. [Biraz ses ince olduğu için].

21 [0:07:45.0] I: [herkese değişik geliyor] kendi sesi.

22 [0:07:48.2] B3: Evet so(h)o ama mesela okuma olsun, yazma olsun anlama olsun. Bunlarla hiçbir problem.. problemim olduğunu düşünmüyorum. Zaten yazmayı.. yazmak için de belli bir süremiz oluyor. Sessizlik sakinlik oluyor cümleleri toparlayabiliyorsun kendi kafanda kurabiliyorsun zaten öğrendiklerini aktarıyorsun ama konuşmada işte hani.. Bir de böyle nasıl diyeyim? Onlar hani böyle şeyler oluyor ya hocam, gülüşmeler falan olunca, bu sefer insan kendini şey hissediyor. Bana mı gülüyorlar? Hani normal yüz yüze eğitimde olsa, hani yine anlarsınız. Hani size mi baktıklarını, size mi söylediklerini, yüzlerden, mimiklerden. Hani ani olarak, şey, tepki verebilirsin veya kendini geri çekebilirsin. Öyle düşünüyorum ama onun haricinde işte bunlar pek anlaşılmadığı için biraz yetersiz buluyorum.

23 [0:08:38.9] I: Tamamdır, teşekkürler. Üçüncü soruya geçelim, derslerde sağlık sektörüyle ilgili mesleki içerikler ve tıbbi terimler gördünüz. Bu genel Almanca ile beraber entegre öğrenmeyi nasıl buldun? Yani ikisini bir arada öğrenmeyi. Entegre yöntemin, genel Almanca öğretimine göre avantajlı olduğunu düşünüyor musun?

24 [0:09:21.9] B3: Şöyle düşünüyorum hocam, hani mesela A1 de olduğu şekilde hani A1'de normal Almanca işliyoruz. Şeyi de işleyebilirdik. Mesela mesleki Almanca'da sağlık

sektöründe kullanılan terimlerin daha basit şekillerini. Onu da böyle aşama aşama öğrenecek. Çünkü biz B1 de başladığımız için. Hani bir de zaten Almanca kelimeler, bir de sağlık sektöründe, biraz daha hani uzun, bir de söylenmesi zor olduğu için, bu sefer akıldaki kalıcılığı da olmuyordu. Ama mesela böyle aşamalı şekilde ilerlese, bence etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü B1 de de hani bir anda gördüğümüz kelimeler, hani hiç bilmediğimiz kelimeler olduğu için. O yüzden biraz sıkıntı oldu ama yine de anlaşılabilirdi, ama bu mesela aşamalı şekilde olsaydı, tabii ki daha iyi olurdu diye düşünüyorum.

25 [0:10:19.4] I: Yani baştan beri olması (---),

26 [0:10:22.4] B3:[Evet]

27 [0:10:23.0] I:daha verimli olurdu diyorsun. B3:Evet

28 [0:10:27.1] I:Yani genel olarak, yani bir kurs içinde entegre olarak ikisinin de verilmesini uygun buldun mu? Verimli buldun mu?

29 [0:10:34.8] B3: Ya hocam evet. Bu birlikte olması bence hani, hem zaman kaybını önlemek amacıyla, hem de zaten hani, öğrenmemiz gereken bir şey olduğu için, verimli oldu. Ama işte iki ay süreyle sanırım öğrendik B1'i. Bir ya da bir buçuk ay tam hatırlayamadım şu an. Ama işte dediğim gibi. Normal sağlık (2.0), ?efendim und äh

30 [0:11:07.5] I: Az mı buldun verilen kurs süresini?

31 [0:11:10.1] B3: Evet az buldum

32 [0:11:13.0] I: Daha çok olmasını mı isterdin?

33 [0:11:15.9] B3: Evet, çünkü normalinde burada da, mesela sağlık alanında çalışırken falan, üniversitede olsun, lise olsun, 4 sene, 2 sene yine aynı şekilde 4 sene şeklinde görüyorsunuz ve hala bilmediğiniz şeyler olabiliyor, ki Almanca bir de hani yabancı bir dil

sonuç olarak, hani konuşmak, anlamak. Bunları telaffuz etmek, doğru aktarmak önemli olduğu için, bunları aşama aşama öğrensek daha etkili olacağını düşünüyorum.

34 [0:11:45.3] I: Tamamdır, [0:12:00.0] güzel anlaşıldı. Diğer sorumuza geçelim. Almanca tıbbi terim ve içerik öğrenmeyi motive edici buldun mu? Tıbbi terminolojiyi başka bir dilde öğrenmenin kültürler arası becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olduğuna inanıyor musun? Yani, tıbbi terim ve içerik öğrenmeyi motive derken, yani sonraki mesleki hayatında faydası olacağını düşündüğün için daha istekli bir şekilde öğrenmeni sağladı mı? Ve kültürler arası beceri derken de, yani mesela gideceğin ülkedeki o hastane ortamında, hasta, hasta bakıcı, doktor arasındaki gelişebilecek olan kültüre bağlı durumlardan örneklerle bir şeyler öğrenebildiniz mi? Bunun bir faydası olacağını düşünüyor musun?

35 [0:12:46.2] B3: Şöyle anlatayım hocam tabii ki de hani yeni bir kelime öğreniyorsun. Yabancı bir dil olsun, zaten benim amacım da o zaten, hem orada çalışmak, hem Almanca'yı daha ileri seviyeye taşımak. Almanın, farklı bir dil olsun, farklı insan olsun, kendini geliştirmek, insan açısından zaten en üst seviyeye taşıyacak şey. Hem bu, CV açısından da kendini geliştirmek açısından da önemli. Yani motive [0:13:30.0] edici tabii ki de, sonuçta hani bilmediğin bir şey öğreniyorsun, yeni şeyler öğrendikçe insan daha çok teşvik oluyor. Hani bir de onu alıyorsa, öğrendiği şeyi, onu uygulayıp hani, nasıl anlatayım ?

36 [0:13:36.2] I: [öğrenebiliyorsa] yani demek istiyorsun?

37 [0:13:37.8] B3: [Evet] hani uygulayabiliyorsa, ya da konuşmasını geliştirebiliyorsa onunla alakalı. Yani bu tabii ki motive edici oluyor

38 [0:13:46.7] I: Yani mesleki hayatında bunu uygulayacağını bilmen. Bunu öğrenmen için bir motivasyon mu oldu?

39 [0:13:57.0] B3: Evet zaten hani çalışacağımı biliyorum. Konuşacağımı da biliyorum. Bir işin Almanca veya herhangi bir [0:14:15.0] dil olsun, bana katkısı olacağı için, ister istemez zaten bu bana bir motivasyon oluyor. Ben bunu, ben yapacağım, başaracağım edasıyla şey yapıyorum, öğrenmeye çalışıyorum.

40 [0:14:19.6] I: Peki oradaki karşılaşacağın kültürle ilgili bir şey öğrendiğini düşünüyor musun? Kursun buna katkısı oldu mu? Orada farklı bir kültürle karşılaşacaksın, kültür karşılaştırması gibi, mesela, oradaki hastanede hasta bakıcı şöyle yapar, doktor şunu yapar, hastaya şunu der, gibi?

41 [0:14:43.7] B3: öh, şimdi, ? ::: tamamlayamadım aslında burayı.

42 [0:14:51.6] I: °hhh Burda mesela bir doktor hastaya ne mesafededir, ya [0:15:00.0] da bir hasta bakıcı, hemşire hastaya nasıl bir mesafededir? Yani hani o hastane ortamındaki, farklı kültür dediğim, oradaki davranış biçimleriyle ilgili. Metinlerde, kurstaki bununla ilgili bir şey gördünüz mü? Bunun faydalı olduğunu düşünüyor musun?

43 [0:15:29.6] B3: E tabii ki de bunları öğrenmemiz (---).

44 [0:15:33.4] I: hm_hm ya öyle bir şey öğrendiniz mi? Öğrendiyse faydasını göreceğini düşünüyor musun?

45 [0:15:39.5] B3: E [0:15:45.0] faydasını göreceğimi düşünüyorum. Tabii ki, hani bilmediğimiz bir yere gidiyoruz. Nasıl hitap edileceğini, hani yetkilerimizi, sorumluluklarımızı, bunları önceden bilmemiz tabii ki gerekiyordu. Hani oraya gidince hiçbir şey bilmeden tabii ki de bir iş yapamazsınız. Bunların önden verilmesi, hani bizim becerilerimizin gelişmesinde yardımcı olduğunu düşünüyorum.

46 [0:16:03.1] I: Tamamdır, teşekkürler. Diğer bir sorumuza geçelim. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü, mesleki Almanca öğretiminin, mesleki kelime dağarcığının ve tıbbi

terminoloji bilginin gelişmesinde etkili olduğunu düşünüyor musun? Bununla ilgili görüş ve nedeni açıklayabilir misin?

47 [0:16:28.7] B3: Yani normal konuşma durumdaki Almanca ile tıbbi terminolojideki dil tabii ki ayrı oluyor.

48 [0:16:43.2] I: Farklı evet, aynen, oradaki normal bir Almanın bile bilmediği şeyleri öğrendiniz yeri geldiğinde.

49 [0:16:51.0] B3: Evet ve hani akılda kalması zor kelimeler bile oldu ama bu kelime dağarcığımızın ilerlemesinde etkili oldu. Hani normal genel şeylerin dışında, hani sağlık alanında terimler öğreniyorsun. Yani tabii ki de bu artırıyor kelime dağarcığını. Hani bir kelime kurarken, en azından, hani sağlık alanıyla ilgili olsun olmasın, onu koyup bağdaştırabiliyorsunuz.

50 [0:17:24.0] I: Yani oraya gidince, bu yönde eğitim görmeyen biriyle kendin arasında bir fark olduğunu düşünüyor musun? Yani sadece Almanca'yı öğrenen biri olsa.

51 [0:17:37.2] B3: Yani ben zaten bunları gördüğüm için tabii ki de hani yabancılık çekmeyeceğimi düşünüyorum. Hani önceden bunları gördüğüm için artılar tabii ki olacak. Hani hepsi olmasa da en azından tabii ki de bilindik şeylerin akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum.

52 [0:17:53.5] I: Yani önden böyle entegre bir kursun yapılması senin için faydalı olduğunu düşünüyorsun.

53 [0:17:58.9] B3: Evet.

54 [0:18:00.1] I: Gelelim son sorumuza. Online yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretiminde kursu TELC sınavlarına yönelik içerik ve gereksinim açısından yeterli buldun mu? Görüşünü ve nedenini bununla ilgili açıklarmısın? Yani yapılan kursun sonunda

girmek istediğiniz sınavlara yönelik olup olmadığını (---). Sizi yeterince hazırlayabildiler mi?

55 [0:18:28.0] B3: TELC sınavına yönelik konuşursak, bence TELC sınavına göre ben yeterli buluyorum. Hani ama mesela ben Goethe'nin olsun, başka bir tane daha vardı, o aklıma gelmedi şu an. Bi sınav daha vardı ama neyse. Mesela o deneme sınavlarını çözdüğümde, mesela çözemediğim yerler tabii ki oldu. Hani böyle karıştırdım. Hani hiç görmediğim kelime bile çıkmışlığı var ama TELCin öyle olduğunu düşünmüyorum. TELC daha basit, nasıl diyeyim, daha zorlamıyor [yani].

56 [0:19:09.9] I: [Yani], girmek istediğiniz sınava, böyle tam ona göre spesifik bir şekilde hazırladıklarını düşünüyor musun? Yeterli buluyor musun? (2.0)

57 [0:19:21.5] B3: (---) yani, bazı durumlarda yeterli buluyorum. Bazı durumlarda bulmuyorum mesela,

58 [0:19:27.3] I: Detaylı söylersen

59 B3: Şeyde mesela, ben B2' ye girdim. Sonra bir de B1' e girmiştin B2' de [0:19:30.0] hani, şey, okuma yazma, dinleme, dinleme vardı, yazma vardı, bir de şey al(s)o (---).

60 [0:19:45.5] I: B2 yi mi verdin sen?

61 [0:19:49.3] B3: Evet vermiştim, onu geçemedim ama konuşmada takıldım hocam. Hani konuşmada ben cümleleri toparlayamadım, kendimi çok, nasıl söyleyeyim size, ileri seviyede istiyorlardı zaten. Mesela o kadar yetişememişim ben TELC için. Ama B1 seviyesinde yeterli olduğunu düşünüyorum. Hani bu süreçte, bu öğrenme süremiz tabii ki de hani bir seneye sınırlı olduğu için. Mesela bu biraz daha uzasaydı hani dersler sürekli hani nasıl diyeyim? [0:20:15.0] Bir hocaya bağlı olarak aynı metotlarla uygulansaydı, tabii ki ben de şey vereceğimi düşünüyordum, B2 bile verilir. Onu söylemek istiyorum. Hani böyle çok öğrenmeyle ilgili nasıl diyeyim? Hani hoca değişikliği, hani

bunlar vesaire olduđu için hocam, bizim adapte olma sorunumuz oldu. Tabii ki onlar da etkili oldu. Dezavantaj olarak

62 [0:20:50.8] I: Online olduđu için mi böyle düşünüyorsun, yoksa yüz yüze olsa da aynı şekilde mi sence?

63 [0:20:57.3] B3: Online olduđu için diye düşünüyorum. Yüz yüze olsa mesela, bugün ben yüz yüze eğitimi daha etkili buluyorum ama online da öğrenebiliyor musunuz? Öğreniyorsunuz. Bu hocayla alakalı ve sizin kendinizle alakalı öğrenme isteğinizle alakalı olan bir şey. Hani hiç öğrenmek istemeyen biriyle öğrenmek isteyen biri arasında tabii ki de. Düşünce farklılığı olur tabii ki. E ben bunu yapmak istiyorum, konuşmak istiyorum. Başarmak istiyorum dersiniz bu sefer nasıl diyim? kafanızı daha iyi veriyorsunuz. Ondan bahsediyorum.

64 [0:21:43.9] I: Peki böyle, ikisi entegre bir şekilde eğitim veren kursa katılımı tavsiye eder miydin başkasına? Yoksa ilk önce Almanca öğrenip, sonra terimleri öğrenmesini mi söyledin?

65 [0:21:49.1] B3: ?hm?hm Nasıl? sesiniz kısıldı

66 [0:21:52.1] I: Tamam, son olarak şunu merak ettim, böyle bir kursu başkasına da tavsiye eder miydin? Böyle entegre bir şekilde eğitim veren bir kursu başkasına da tavsiye eder miydin?

67 [0:22:08.6] B3: Eee başkasına şöyle hani, teknolojiye bağlı olacaksa, tabii ki ederdim. Yani bir de, ilk aşamadan itibaren olacaksa bu entegre şekli benim açımdan daha etkili olurdu. Hani önereceğim için ben de hani karşımdaki kişinin benim gibi yani iyi şekilde öğrenmesini isterim. Tabii ki de. Benim yaşadığım sorunları yaşamamasını istemem

68 [0:22:32.6] I: Anladım. Tamamdır. Çok teşekkür ediyorum. Şimdi kaydı durduruyorum. Katılımın için çok teşekkürler.

ANHANG-5: Interviewpartner B4

- 1 [0:00:00.0] I: Merhabalar, bir Çevrim içi Almanca kursu katıldın B4 ve burada bununla ilgili sorularımız olacak. Önceden de konuştuğumuz üzere. İlk sorumuzla başlayabiliriz. Çevrimiçi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretim platformunu nasıl buluyorsun? Yani bu dersin çevrim içi olarak, online olarak verilmesini nasıl buldun?
-
- 2 [0:00:45.8] B4: Evet ders ortamı yani biz yani ders ortamı sınıfta olunca daha iyi oluyor. Bundan hoca uzakta olunca olmuyor hani. Ya sonuçta sosyal varlıklarız. Bizde hocanın ses tonu el hareketi, kol hareketi bile insanı etkileyebiliyor. Yani, derste şey olunca bile, hocanın benim daldığımı görse bile, ses tonuyla bile beni uyarabiliyor veya "B4'cim derse katıl" diyebiliyor. Bunu yapabiliyor ama zoomda, hani bu tarz şeyler, hani olmuyor yani. Ve de şöyle bir dezavantajı var, çevrimiçi bir hani misal ben cevap verirken arkadaşım da o heyecanla cevap vermeye çalışıyor. Ses ses üstüne biniyor. Bu da bazen öğrencinin üzerinde motivasyonu düşürebiliyor ama sınıf ortamında böyle bir şey olması mümkün değil. Yani o yüzden hani sınıf ortamı daha iyi oluyor, ama çalışabilen insan, yani çevrim içi de çalışabiliyor, ama sınıf ortamını tercih ediyorum yani.
-
- 3 [0:01:53.0] I: Yani derslerin online üzerinden mi, yoksa sınıf eğitiminde işlenmesini mi daha çok tercih ederdin?
-
- 4 [0:02:03.0] B4: Ya, sınıf ortamı daha iyi, sınıf ortamında olmasını tercih ederim.
-
- 5 [0:02:11.4] I: Yani bunda birebir hocayla iletişim noktasında sıkıntı olabileceğini vurguluyorsun, onu anlıyorum.
-
- 6 [0:02:19.8] B4: Aynen hocam, yani sınıf ortamı daha iyi yani, ya ara verdiğimizde bile hani hocaya bir şeyler sorabiliyoruz veya hani hocayla bir çıkışta bir çay kahve içsek, Almanca üzerine yine konuşabilirsin hani. Ama zoomda ya, veya başka bir platformda bunlar mümkün olmuyor, başka şehirdeysen. Hani bir de sosyal şeyiz, hani ben, bir
-

arkadaşım olsa, hani bunları belki daha iyi çalışabileceğim. Belki daha iyi motive olabileceğim. Hani bunlar eksik oluyor şey üzerinden, online üzerinden.

7 [0:02:51.2] I: Yani onlineda ders bittiği anda, o dakika bittiğinde, kapatıldığı anda kopuyoruz diyorsun.

8 [0:03:00.0] B4: Yani aynen uzak oluyoruz yani hani. Yani sınıf ortamı daha iyi, yani misal dersler bittikten sonra bir kafeye gidip çalışmak bile insanı motive ediyor veya dersten yorulduktan sonra bir şey yapabiliyorsun. Arkadaşınla eğlenebiliyorsun, ya bunlar da etkiliyor.

9 [0:03:20.6] I: Yani motive etmesi bakımından da bunun faydalı olacağını düşünüyorsun.

10 [0:03:26.4] B4: Aynen aynen.

11 [0:03:27.4] I: Derslere de fayda getireceğini düşünüyorsun bunun, bu sosyallik bile dersler için olumlu bir şey olduğunu düşünüyorsun.

12 [0:03:35.7] B4: Aynen hocam,

13 [0:03:36.8] I: Sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimi, yani sağlık sektöründe kullanılacak olan Almanca öğretimi gördün. Okuma, yazma, anlama ve konuşma dil becerilerinin gelişmesinde bu kursun etkili olduğunu düşünüyor musun? Bunları ayrı ayrı değerlendirmeni istiyorum. Yani hem okumada, yazmada, anlamada.

14 [0:04:02.1] B4: Ya o okumada illa ki faydası oluyor çünkü hani derslerde bir şey oluyor, yine okuyoruz sağlık metinlerinde. Ama, ya yazmada hani o kadar faydalı olduğunu düşünemiyorum ama anlamada yine bir katkısı olur illaki hani. Çünkü orada normal derste de öğrendiğimiz şeyler var. Konuşma dil becerisinde de, ya illaki olur, onda da olur. Hani, çünkü anlayıp sonuçta konuşabiliriz, bilgilerimizi geliştirebiliriz, onda da etkili olacağını düşünüyorum ama yazmada çok etkili olacağını düşünmüyorum. Çünkü hani sınavlarda

genellikle mektup yazıyoruz, uzun bir metin. Hani bunun tam anlamıyla, hani bir yarar sağlayacağını düşünmüyorum yazmanın, ama diğerlerinde illaki bir yararı olur.

15 [0:04:56.2] I: Yani o online eğitimlerde, gördüğünüz eğitimlerde, okuma kısmında yeterince ders işlendiğini düşünüyorsun ve anlamada da, okuduğunu anlama konusunda da yeterli olduğunu düşünüyorsun. Bu yazma kısmında eksik olduğunu düşünüyorsun. Niye bunun yazma kısmında gelişmesinde etkili olmadığını düşünüyorsun. Sence nedendir?

16 [0:05:26.6] B4: Ya bu. Hocam şimdi bu soru şey mi? İşteki sağlık sektörü, sağlık dersleriyle ilgili bir soru mu?

17 [0:05:43.3] I: Yani, genel olarak ele alabilirsek, ondan sonra da mesleki Almancayı konuşuruz.

18 [0:05:51.2] B4: Ya genel olarak da şey hani, yazmada şey çıkıyor. Çünkü orada süre kısıtlı, hoca bir anda yazın diyor. Ben şey yapıyordum, misal mektup yazıyordum. Hocaya gönderiyordum misal, hocanın işleri olduğu için bir haftada geri dönebiliyordu bu yazma konusunda yani hani. Çünkü hocanın tek öğrencisi ben değilim. Bizim sınıf en az 10 kişilikti, 10 15 kişilikti. Hocanın diğer sınıfları da var, benim gibi, hani uzaktan gönderen illa ki öğrenci olacak, başka işleri de olacak. Bir de kendinin de özel hayatı var. Ama ben bir gönderdiğim mektubu bir hafta sonra alıyorum. Ve bu hani şey oluyor, bu bir hafta sonra olduğu için ben o mektubu belki untabiliyorum. Hani ne yazdığımı, sözcükleri, uzaklaşıyorum ister istemez. Bu bakımdan dezavantajı vardı hani. Ama ya bunu kurs ortamında yapsak hani, ya işte şunu anlamadım hocam, şu doğru mu şöyle hani belki bir on dakikalık arada veya ders bitimlerinde hoca bakabilirdi hani buna.

19 [0:07:00.1] I: yani ders esnasında bir yazma çalışması olsaydı daha etkili, daha verimli olacağını düşünüyorsun.

20 [0:07:09.1] B4: Aynen hocam hani, çünkü ya, misal yaz diyor hoca, orada zaten süremiz kısıtlı ve ben hani o sürenin dışında da başka kendim de yazıyordum. Hani ben 15 tane belki 18- 20 tane mektup yolladım hocaya ama hocanın bunu çözümülemesi 2 hafta alıyor, 3 hafta alıyor hani bayağı. Bir tane göndersem bile 3- 4 gün alıyor. Yani hocaya ben o yazdığım mektubu unutuyordum yani hani bazen. Ama diğer türlü hani, beraber olsak, hoca yanımda olsa hani, hocam şunu bir çözümleyebilir miyiz derdim. Hani yardım eder ama diğer türlü uzak oluyordu bazen.

21 [0:07:49.9] I: Yani sadece yazma konusunda eksiklik olduğunu ya da yeterli ve verimli olamadığını düşünüyorsun.

22 [0:07:59.8] B4: Aynen ya, ya belki ben çok yazdığım için belki hani böyle olmuştur. Hani onu bilemiyorum ama ben bayağı yazma konusunda hani, yani memnun değildim.

23 [0:08:11.2] I: Tamam, diğer bir sorumuza geçelim. Derslerde sağlık sektörü, mesleki içeriklerini ve tıbbi terimleri genel Almanca ile beraber entegre öğrenmeyi nasıl buluyorsun? Yani burda ne demek istiyor? Bu terimlerin genel Almanca ile birlikte öğretilmesini nasıl buldun?

24 [0:08:49.1] B4: Ya hocam bu bu avantajlı bir şey çünkü oraya gittiğimizde mesleğimiz tıp üzerine, bunu görmemiz güzel oldu. Çünkü orada ne gibi bir şeyle karşılaşacağımızı önceden görüyoruz yani. Hani bu bakımdan biz avantajlıyız, ya bence bu iyi oldu. Ya hani o hocam gramer görüyoruz. Tamam hani şeyi görüyoruz ama bunları da görmek avantajlı. Ben hani bunları hiç görmeseydim, hani belki daha rahat gidecektim oraya böyle hani lay lay lom gidecektim ama. Hani bu şekilde gitmem benim için daha avantajlı olacak. Bu orada hani ya artı üzerine daha fazla çalışmam gerektiğini gördüm bu bakımdan bence iyi oldu.

25 [0:09:39.3] I: Yani ikisinin birlikte verilmesi, yani online bir şekilde ikisinin de bir arada görülmesi, bunun olumlu ve verimli olduğunu düşünüyorsun. Olumlu geldi sana?

26 [0:09:56.4] B4: Benim için olumluydu hocam. Ya hani şöyle de oluyor. Bir şey gördüğün zaman hocaya da sorabilirsin. O an hani normal dersle ilgili de bir şey sorabilirsin. Küçük bir şey hocam, şu kelime neydi diye. Sonra normalde sağlıkla ilgili normal ders akışına devam edebiliyorduk. Avantajlıydı benim için.

27 [0:10:21.2] I: Teşekkürler. Diğer sorumuza geçiyoruz. Almanca tıbbi terim ve içerik öğrenmeyi motive edici buluyor musun? Derslerde tıbbi terim içeriğini Almanca'yla birlikte gördün. Yeni öğrenmeye başladığın yabancı dil dersi, bir de tıbbi terimlerle harmanlanmış olarak verildi. Bunu motive edici buldun mu? Tıbbi terminolojiyi başka bir dilde öğrenmenin Kültürler arası beceriler ile birarada olmasını nasıl buldun? Ona da değinir misin?

28 [0:10:59.4] B4: Motive ediciydi tabii, yani sonuçta bu mesleği yapacağız. Yani insanlarını, hani biz de orayı merak ediyoruz. Ne göreceğimizi, ne edeceğimizi. Hani bunu görmek benim hoşuma gitti, yani hani bu da avantajlıydı hani bizim için. Kültürler arası beceriye katkısı olur mu? Hani bunu tam olarak bilemiyorum hani?

29 [0:11:24.1] I: Yani oraya gidince göreceğiniz farklı kültürden bir şeyler de öğrendiğinizi düşünüyor musun derslerde?

30 [0:11:34.3] B4: Tabii ya, orada da hani, illa ki hani hocalar Almanya'yı tanıyorlar. Hani o derslerde onları görmemizde avantaj vardı. Hoca anlatıyordu, şey yapıyordu. Hani bunu böyle yapın misal. Ya bu tabii illaki oldu. Yani şimdi söyleyince aynen.

31 [0:11:52.5] I: Yani bunun da, önden bu bilgileri edinmenizin sana faydası olacağını düşünüyorsun?

32 [0:12:00.9] B4: Aynen aynen hocalarımız hani sonuçta orayı biliyor, tanıyor, insanlarını tanıyor. Nasıl davranacağımızı söylüyor. Misal ya biz konuşuyorduk, bir hocamız anlatmıştı. Misal diyor, ben bir, kendisi erkekti, diyor, bir atölyede çalışıyormuş. Yeni

öğrenerek işi bir kadın işçi olan öğrenciye yardım ettim misalde. Patron beni uyardı diyor. Hani sakın bunu böyle yapma bu işi kendisi seçti. Bu işi öğrenmek zorunda. Herkes, hani kendi işine baksın tarzında konuşmuştu. Hani bu da avantajlıydı yani sonuçta.

33 [0:12:36.9] I: Güzel Tamam, peki diğer sorumuz da, online yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimi, mesleki kelime dağarcığınızın, tıbbi terminoloji bilginizin gelişmesinde etkili oldu mu? Yani gidince bu mesleğin içinde bulacaksınız kendinizi. Ve orada geçecek olan tıbbi terimleri anlama açısından bir rahatlık olacağını düşünüyor musun yani? Kendini geliştirebildiğini düşünüyor musun bu kursla?

34 [0:13:12.3] B4: Ya tabii hocam, önden görmemiz iyi oldu hani.

35 [0:13:18.1] I: Yeterli buluyor musun, yani yeterli oldu mu sence?

36 [0:13:23.9] B4: Bence iyiydi hocam. Hani çalışan bir kişi için bu yeterli yani hani illaki orada da farklı terimler göreceğiz ama. Ya bunları önceden bizim bilmemiz avantaj yani.

37 [0:13:36.2] I: Yani bir temel oluştu sence bu online verilen eğitimde?. Yani Almanca bakımından temel oluştu olarak görüyorsun, tıbbi terimler olarak da bir temel oluştu mu?

38 [0:13:51.3] B4: Tabii hocam yani ya hiçbir şey, yani hiçbir şey bilmeyen bir insan için hani ben o sağlıkla ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Hani bunları ya ben hani başta sağlıktan mezun olmadığım için hani, bunu görmem benim için çok avantajlı oldu. Bazı arkadaşlarımız sağlık sektöründen mezunlar veya onunla ilgili laboratuvarında çalışmışlar. Tıbbi şeyleri biliyorlar. Hani onlardan geri kalmadığım için hani mutluyum ben de.

39 [0:14:19.1] I: Yani bi temel oluşturabildin. Bu ders sayesinde online verilen bu ders sayesinde ve yeterli buluyorsun. Tamam son sorumuza geçelim. Bu online çevrimiçi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimini TELC sınavlarına yönelik içerik ve gereksinim açısından yeterli buluyor musun? Görüşünü ve nedenini açıklar mısın? Yani şunu demek istiyor, orada vermeniz gereken bir sınav var. Bu kursla ona yeterince

hazırladılar mı sizi? Yani kendinizi ona hazır hissedebildiniz mi? Kursu ve bu mesleki Almanca terimlerle birlikte de düşünerek, hepsini bir arada değerlendirebilir misin?

40 [0:15:16.4] B4: Vallahi ya Almanca gerçekten çok zor bir dil. Hani kelime öğreneceksin hani şey yapacaksın, ya kursta birlikte ilerledik ama gerçekten hani, ben bu kadar zor bir dil olduğunu hiç bilmiyordum. Yani ya kursun illaki etkisi oldu ama hani ben ayriyeten gerçekten hani gecemi gündüzüme katarak çalıştım. Hocalarımız da yardımcı oldu. Materyaller iyiydi ama hani öğrencide bitiyor hani iş. Yani öğretmen önde götürüyor ama öğrencinin de bayağı çalışması gerekiyor bu dil için. Ya biraz da hocasına bağlı, bazı hoca çok motive ediyor. Ya ben farklı hocalarla da çalıştım. O yüzden hani yok, bazı hocalar çok motive edici oluyor. Psikolojik yönden de destek veriyor. Hani modun düştüğünde sana şey yapabiliyor, destek oluyor. Bazı hocalar da da öyle olmuyor hani. Bunun çoğu öğrenciye düşüyor, yani bu iş

41 [0:16:30.3] I: Tamam. Bu sınavlara yönelik yeterince çalışabildiğini düşündün mü yani? Hani online'da dersi görmeseydin, kendi başına o taşıyacağın yük daha farklıydı. Bu online verilen dersle TELC' e daha iyi hazırlanabildiğini düşündün mü?

42 [0:17:00.4] B4: Ya kurs olmasaydı da yapamazdık, o da bir gerçek yani. Hani her şey bende bitiyor diyorum ama hani. Ya, çünkü belli bir sisteme göre gidiyor. Kurs hani, bunu internetten öğrenmeye çalışsan karşında bir şey yok. Hani youtube'da bir sürü hoca var, hani onlardan da destek gördük, ama hani soru soramıyorsun, birşey yapamıyorsun. Kursun %100 etkisi oldu yani, etkisi olmadı desem, hani şey olur yani.

43 [0:17:28.4] I: Yani TELC sınavlarına yönelik de, en sonunda girdiğiniz sınava yönelik, spesifik o sınava yönelik de, verilen ders kitaplarından yeterince faydalanabildiğini düşünüyor musun?

44 [0:17:44.5] B4: Tabii yararlandık ya hani. Çıkan örnek hani örnekler vardı. Örnekler üzerinden nasıl çözülüyor. Hani taktik uygulanıyor. Hani dinlemede veya şeyde mektup

yazmada. Hani onları, sınav sonuçta bir taktik meselesi hani, her ne kadar bilgi şey olsa da, ve hocalarımız da bunu bize verdi. Yani TELC sınavı için. Biz de öyle, başarılı olduk.

45 [0:18:09.4] I: Yani genel olarak hepsini ele alırsan, online dersin aslında sana fayda verdiğini düşünüyorsun anladığım kadarıyla. Ancak diğerini tercih ederdin öyle mi? Yani bir genelleme yapar mısın?

46 [0:18:29.7] B4: Aynen hocam, hani bu şeyin, online derslerin katkısı oldu yani, bu inkar edilemez. Ama hani ya yıllardan süregelen alışkanlıkla hani, sınıf ortamında derse girmeye alışmış biri olarak sınıfı tercih ediyorum hani. Çünkü orada hoca seni görüyor şey yapıyor hani bir ortamın var ama şeyde bir ortam yok. Hani ekranla karşı karşıyasınız hani. Bir de bu bakımdan biraz zordu hani?

47 [0:19:01.0] I: Yani genelde bir ortam oluşamadı, online öğrenme ortamının dışında bir sosyalliği eksik buldun

48 [0:19:12.2] B4: Aynen hocam, hani biz yani biraz sosyal varlıklarız. Hani robot değiliz sonuçta. Hani insan bir arkadaş istiyor, bir şey istiyor. Ama, hani bunlar eksikti yani şeyde onlineda.

49 [0:19:25.1] I: Tamamdır. Genel olarak detaylı bir şekilde cevaplarını aldık. Bunun için, ayırdığın vakit için, teşekkür ederim. Böylece bu kaydı sonlandırıyorum.

ANHANG-6: Interviewpartner B5

1 [0:00:00.0] I: Merhabalar

2 [0:00:13.6] B5: Merhaba

3 I: Bu Çevrim içi yapılan derslerle ilgili bir görüşmemiz olacak. Birkaç sorumuz var. Bunlarla ilgili fikrini almaya çalışacağım. İlk sorumuza geçelim. Çevrim içi yapılan sağlık sektörü, mesleki Almanca öğretim platformunu genel olarak nasıl buluyorsun? Bir de derslerin online üzerinden mi, ya da sınıf eğitimiyle yüz yüze işlenmesi mi daha faydalı olur? Bu konudaki görüşlerine, özellikle nedenlerini de açıklayarak değinirsen güzel olur.

4 [0:00:52.9] B5: Tamamdır. Çevrim içi yapılan mesleki Almanca öğretim platformu elbette çok çok faydalı ki, ben daha önce buna katılmış birisi olarak, çok çok faydasını gördüm. Ama yine de sınıf eğitimiyle yapılan derslerin çok daha faydalı olduğuna inanıyorum ve düşünüyorum. Çünkü öğretmen ve öğrencinin arasında bir duygu geçişinin sağlanabilmesi için yüz yüze eğitimin, yani karşılıklı olarak birbirlerini görebilmelerini gerektiğini düşünüyorum ve inanıyorum. Ya bir örnek vermek gerekirse, bir öğrenci konuyu anlayamıyor ve bunu karşı tarafa belirtmiyor diyelim. Yani çekiniyor. Sonuçta bir topluluk ortamı, ya bu olabilir ve videolar açık değil. Bazen mikrofonları kapanan öğrenciler ya da bozulabilen öğrenciler var. Ama bu bir sınıf ortamında olsa, onu zaten eğitimcinin, öğrencinin bakışlarından çok rahatlıkla anlayabileceğini, ve konunun tekrar kısaca üstünden geçip, hani öğrenciye aktarabileceğini düşünüyorum. Yani bu konuda bence sınıf eğitiminin çevrim içi yapılan eğitimden bir tık daha verimli olacağına inanıyorum, öyle düşünüyorum diyebilirim.

5 [0:02:23.2] I: Bunlar eksiklikler olarak gördüğün taraflar. Peki bunun artıları da olabilir mi? Böyle online olan derslerin mesela?

6 [0:02:35.2] B5: Tabii ki artıları da, birçok artısı var, ya işte

- 7 [0:02:38.0] I: Bunlara da değinebilir misin kısaca? Ne düşünüyorsun bu konuda?
-
- 8 [0:02:43.0] B5: Ya örneğin, ben Ankara'da yaşıyorum. Bizim katıldığımız derslere muğla'dan katılan arkadaşım vardı. İstanbul'dan katılan arkadaşım vardı. Yani sonuçta bu insanların aynı ortamda buluşabilmesi için böyle bir platform olması çok çok büyük bir artı. Ya mesela şöyle bir örnek de verebilirim, artı olarak, ya mesela ben görsel zekamın bir tık daha iyi olduğunu düşünüyorum. Ya mesela ders işlerken, ders esnasında hani arka planda, ya diyelim ki herhangi bir nesne, bir terim, onu görsel olarak görebilmem çok büyük bir artı benim için. Hani arka planda arama motoruna yazınca onu gördüğüm zaman, o, görsel olarak benim hafızama geçer. Ve öyle çok daha kolay öğrenebileceğimi düşünüyorum. ya artı olarak bunu da söyleyebilirim. Teknolojinin nimetlerinden bir tanesi yani.
-
- 9 [0:03:45.3] I: Sonradan da izleyebilirsin, yani zaman olarak da belki avantajlı olabilir mi?
-
- 10 [0:03:51.0] B5: Elbette tabii, zaman olarak çok büyük bir artı ve herkes kendi evinde olduğu için zaman olarak çok daha uygun herkes için, çok daha uygun bir zamanda izlenebiliyor. Kayıt altına alınabilen bir platform sonuçta hani bu. Daha sonra anlamadığınız bir şey olduğu zaman, tekrardan dönüp dönüp, isterseniz onlarca defa ileri sarıp, geri sarıp izlersiniz, sonuçta bu gerçek hayatta yapamayacağımız bir şey. yani çevrim içi eğitimin avantajları olarak bunları söyleyebiliriz.
-
- 11 [0:04:25.3] I: Evet, teşekkürler. İkinci sorumuza geçelim. Çevrim içi gerçekleşen, sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimi, okuma yazma, anlama ve konuşma dil becerilerinin gelişmesinde etkili oldu mu? Etkilemediğini düşünüyorsan neden etkilemedi? Bu konudaki görüş ve nedenlerini detaylıca anlatabilir misin?
-
- 12 [0:04:50.6] B5: Ya, kuşkusuz çok fazla faydası oldu benim için. Yani birçok avantajını gördüm. Yani daha önce de söylediğim gibi, görsel hafızamın yüksek olduğunu
-

düşündüğüm için bu derslerde kullandığımız, yine teknolojinin nimetlerinden. Eğlenceli ve eğitici slaytlar ile benim için çok çok faydası oldu açıkçası.

13 [0:05:22.3] I: Hani mesela okuma konusunda yeterince Bir şey alabildin mi? Yazma konusunda ve okuduğunu anlamada. Bunlar derslerde işlendiğinde, kendin için olan çıkarımlarına değinir misin?

14 [0:05:40.2] B5: Ya şimdi okuma konusunda şöyle bir eksiklik söyleyebilirim, yani yine teknolojinin kötü yanlarından, ya kötü demeyeyim de, eksik olabilecek yanı. Yani çevrimiçi platformun eksik olabilecek yanlarından bir tanesi. Ya örneğin, hepimiz aynı kitaplara bazen sahip olamıyoruz ve hani ekranda yansıtılan şeyi okuyabiliyoruz ama karşı taraf bunu yansıtırken bazen internette aksaklıklar olabiliyor. Onu tam olarak göremiyoruz. Bu konuda belki ufak bir eksiklik olabilir ama mesela dinleme konusunda belki sınıf ortamında yeterli ekipman olmadığı için dinleyemeyecek iken, burada herkesin önünde böyle bir bilgisayar var ve herkes aynı şeyi rahatlıkla dinleyebiliyor ve bunun için çok masraflı ekipmanlara da gerek yok. Bir kulaklık, ya da bilgisayarın hoparlörü ile dinleyip konuşabileceğimiz şeyler hani, bu bence sınıf ortamından hatta bir tık daha avantajlı olabilir yazma konusunda hani özel olarak söyleyebileceğim bir şey yok açıkçası. Ama konuşma ve dinleme konularında çevrim içi platform bence çok faydalı, ve çok daha sınıf ortamına göre kolay ve elverişli diyebilirim.

15 [0:07:01.0] I: Yani konuşma becerine katkı sağladığını düşünüyorsun.

16 [0:07:06.3] B5: Elbette, tabii ki

17 [0:07:08.7] I: Tamamdır. Bir sorumuz da, derslerde, sağlık sektöründeki meslek dalı için gereken tıbbi terimlerin genel Almanca ile birlikte, entegre olarak öğrenmeyi nasıl buldun? Bu entegre yöntemin genel Almanca öğretimine göre daha avantajlı olduğunu düşünüyor musun? Bununla ilgili görüş ve nedenlerini detaylıca anlatabilir misin?

18 [0:07:38.8] B5: Zaten bence doğru olan, entegre olarak eğitim görülmesi yani. Çünkü tek başına temel Almanca öğrenmenin hiçbir mantığı yok, çünkü ufak da olsa bir genel Almanca altyapısına sahip olmak gerekiyor ki, işte tıbbi ya da terimsel mesleki almanca'yı çok daha rahat bir şekilde öğrenebiliriz. Yani bu durumda. Yani yine bir örnek vereyim bu konuda, mesela bir kelimenin, Almanca mesleki bir terimin, mesela Türkçe karşılığını bilmiyoruz ve hani bir genel en azından alt düzeyde de olsa bir genel almancaya sahibiz, en azından onu Almanca bir şekilde ifade edebildiğimiz zaman, o kelimeyi anlatabildiğimiz zaman, ki en çok sevdiğim şeylerden birisidir. Bu eğlenceli de bir durum çünkü. O zaman hem genel Almancamızın, hem de o kelimeyi bir şekilde öğrenebileceğimiz için terimsel, yani mesleki Almancamızın da geliştiğine inanıyorum ve dersten maksimum verimin bu şekilde, alınabileceğini düşünüyorum. Yani bence entegre olması, derslerin, genel Almanca ve mesleki Almanca olmak üzere, entegre olarak verilmesi çok daha verimli ve elverişli diyebilirim.

19 [0:09:07.5] I: Yani ikisinin bir arada olmasını verimli olarak görüyorsun? İlk önce Almanca öğrenerek, bir temel edinip, sonrasında terimlerin ayrı bir kursta öğrenilmesini değil, birlikte yürütülmesinin verimli olduğunu düşünüyorsun?

20 [0:09:23.2] B5: Ya şöyle söyleyeyim, mesela bizim bu mesleki Almanca derslerimizde sonuçta yine bir Almanca söz konusu. Sadece terimleri öğrenmiyoruz. Yani tabii ki daha çok mesleki, hani mesleki nasıl söyleyeyim? Terimleri tabii ki daha çok ağırlıklı olarak öğreniyoruz ama sonuçta o terimi bir cümle içinde kullanıyoruz ve bu sırada genel Almancamıza da bir hayli katkısı oluyor aynı anda öğrenmenin. Mesela A1 seviyesinde Almanca öğrenirken A1 seviyesinde en azından ufak tefek terimleri öğrenmenin genel Almanca ya da, terimsel mesleki Almancaya da çok katkısı olduğunu düşünüyorum.

21 [0:10:08.2] I: Tamamdır, teşekkürler. Diğer sorumuz da, Almanca tıbbi terim ve içerik öğrenmeyi motive edici buluyor musun? Motive edici derken, bu derslerde gördüğünüz

bu terimler, hani ürkütür, korkutur gibi değil de, zaten sizin mesleğiniz yönünde, yani sonra mesleğinizde göreceğiniz kelimeleri burada önceden görmüş olmanızın size faydası olduğunu düşünüyor musun? Tıbbi terminolojiyi başka bir dilde öğrenmenin, kültürler arası becerilerini geliştirmenizde yardımcı olduğuna inanıyor musun?

22 [0:11:03.9] B5: sesinizi gelmedi son cümlede, tam olarak anlayamadım maalesef.

23 [0:11:07.9] I: Şimdi nasıl? Biraz daha yaklaştım,

24 [0:11:11.3] B5: Şimdi daha iyi.

25 [0:11:13.2] I: Tamam, her ülkenin kendine göre oturmuş bir kültürü var. Genel olan kültürden ziyade, mesleki yönde, mesela hastanede, bir hasta bakıcının bir doktorla veya hastayla iletişimi hakkında mesela. Yani bununla ilgili önden edinilen bilgiler oldu mu?

26 [0:11:35.3] B5: Evet anladım anladım. Başlayayım isterseniz. Ya tabii ki motive edici buluyorum, çünkü gelecekte yapacağım işin detaylarını öğrenmiş oluyorum yani. Mesela hemşirelik. Ya da hasta bakıcılık üzerine düşünürsek, yani bir hastayla nasıl konuşmam gerektiğini, ya da bu Türkçe terimin Almancada ne anlama geldiğini, bunları bilmek tabii ki motive edici. Yani şöyle düşünmek gerekiyor, ben her yeni terim öğrendiğim zaman, bu işe bir adım daha yaklaştım, bu işi biraz daha öğrendim gözüyle bakıyorum. Ya da bir hastayla nasıl konuşmam gerektiğini bir metinde okuduğumuz zaman, sonuçta o işi öğrenmiş oluyoruz yani. Yani bundan daha iyi bir şey olamaz. Bu okulun, yani benim eğitim göreceğim okulun hemen hemen eş değeri. Yani sonuçta orada da çok farklı bir şey görmeyeceğiz. Belki orada bunları sadece teorik olarak değil de, pratik olarak da göreceğiz. Ya motive ediciliği anlamında bunları söyleyebilirim. Yani kültürler arası becerilerin geliştiğine de inanıyorum. Hani az önce söylediğim gibi, ben hasta bakıcı, ya da hemşire olacağım. Bir doktorla bile nasıl konuşmam gerektiğini bu derslerde biz gördük. Yani okuduğumuz metinlerde bazen arkadaşlarım doktor oldu, ben hasta bakıcı, bazen ben doktor, onlar hasta bakıcı, yani işte değişiyor roller.

27 [0:13:17.4] I: Değişik roller alarak işlediniz derslerde?

28 [0:13:20.3] B5: Evet yani. Ya bir dili öğrenirken, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kültürünü de öğrenmiş oluyoruz. Ki öğrenmemiz de gerekiyor. Mesleki anlamda bunu öğrenmemiz şu an için en önemlisi. Genel anlamda da çok öğreniyoruz. Hani o insanla nasıl konuşmamız gerektiğini, hastaya daha mı böyle sıcak yoksa daha mı saygılı davranmalıyız? Saygılı derken, mesafeli diyeyim. Mesafeli yaklaşmamız gerektiğini, yani bunları öğreniyoruz. Hani mesela öğrendiğim kadarıyla şu an derslerde, benim karşıma şu an bir hasta gelse ve ben Almanya'da olsam, o hastaya ya "Herr", ya da "Frau" diye hitap etmem gerekiyor. Türkiye'deki gibi mesela daha samimi bir şekilde, "hoş geldin amca", ya da "teyze" gibi bir şey söylemem mümkün değil mesela. Ya sonuçta bu da bir mesleki bilgi, bu da bir kültürdür yani ve benim bunu öğrenmiş olmam açıkçası çok çok fayda verecek. Faydasını göreceğime inanıyorum yani bu konuda.

29 [0:14:24.7] I: Evet.

30 [0:14:25.2] B5: Hani, Türk gibi düşünüp Almanca konuştuğumuz zaman, hani burada Türk gibi düşünüp derken, yanlış anlaşılma olmasın, aynı zamanda Alman gibi düşünüp, Türkçe konuşulduğu zaman da çok komik cümleler çıkıyor ortaya. Bunun sebebinin de, işte kültürden kaynaklandığına inanıyorum. Hani bu kültür geçişiyle ilgili derslerde öğrendiklerimizin çok artısını görüp ekmeğini yiyeceğimizi düşünüyorum açıkçası.

31 [0:14:56.0] I: Güzel. Önemli noktalara değindin. Bir diğer sorumuz da, çevrimiçi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimi Mesleki kelime dağarcığının ve tıbbi terminoloji bilginizin gelişmesinde etkili oldu mu? Bununla ilgili görüşünü ve nedenini açıklar mısın?

32 [0:15:24.2] B5: Yani kelime dağarcığımı elbette çok geliştirdi. Bunun yanında genel Almancama da çok büyük katkısı oldu. Yani dediğim gibi, görsel zekamın çok iyi olduğunu düşünüyorum. Ve hani sonuçta hani bi çevrimiçi bir platform ve sürekli slayt, ya da bir

kitabın ekrana yansıtılması, o fotoğrafı görüyoruz falan. Bunlar benim hafızama direkt yer ettiğine inanıyorum. Hani bu konuda çevrimiçi olmasının bence çok çok büyük artısı oldu.

33 [0:16:09.7] I: Tıbbi terminoloji Latin kökenlidir, onunla ilgili, Almandada da, Türkçede de farklı soru kalıpları var, onları öğrenmiş oldunuz. Sen de değindin zaten. Bunların önden öğrenilmesinin sonrasında faydalı olacağını düşünüyor musun?

34 [0:16:39.0] B5: Tabii ki, tabii ki, yani ve dediğim gibi, benim için çevrim içi eğitimin sınıf eğitiminden bir tık daha iyi olduğunu düşünüyorum. Bu konuda hani. Dediğim gibi mesela. Bir öğretmenle ders işlerken sınıf ortamında aynı zamanda arka planda maalesef arama çubuğuna herhangi bir kelimenin görselini falan göremiyoruz. Ama ben online eğitim sırasında, öğretmenle dersi dinlerken, arka planda, kısa bir şekilde, arama motoruna istediğim şeyi yazıp, istediğim şeye ulaşabiliyorum. Yani bu benim için çok ayrı bir lüks ve çok çok verimli oluyor. Açıkçası bu hani kelime dağarcığımı benim açımdan çok geliştirdi. Yani öyle söyleyeyim.

35 [0:17:31.4] I:Yaptığınız o kursların tabii sonu bir sınavla bitti. O sınava yönelik, yani bu online yaptığınız sağlık sektörü mesleki Almanca öğretiminin sonrasında TELC sınavlarına yönelik, içerik ve gereksinim açısından değerlendirebilir misin? Yani bu kursta sizi o sınava yönelik hazırladılar mı? Yeterince hazırlanabildiniz mi?

36 [0:18:04.6] B5: yani şimdi şöyle söylemem gerekiyor, benim girdiğim sınav mesleki bir sınav değildi. Normal TELC sınavı B2 TELC sınavıydı. Ama yani normal bir mesleki sınava girseydim, yani Fachsprache deniliyor galiba, buna girmiş olsaydım nasıl bir katkısı olurdu inanın net bir şey söyleyemiyorum, yapmadığım için. Ama girdiğim normal TELC sınavında mesleki terimlerin kullanıldığını ve soruların içinde geçtiğini hatırlıyorum. Hani üzerinden de biraz zaman geçti, tam olarak soruları hatırlayamıyorum açıkçası ama geçtiğini hatırlıyorum. Ve benim de yazdığım mektup bölümünde bu mesleki terimleri kullandığımı da yine hatırlıyorum. Başka ne diyebilirim bir saniye

- 37 [0:18:55.2] I: Yani önden bunları görmüş olman, sana o sınavda yarar sağladı mı?
-
- 38 [0:19:02.2] B5: Iıı yani şöyle söyleyeyim, yine de hani Fachsprache sınavına girmediğim için net söyleyemiyorum ama
-
- 39 [0:19:11.4] I: Almanca seviye tespit sınavında?
-
- 40 [0:19:12.2] B5: Efendim?
-
- 41 [0:19:13.4] I: Normal bir sınavda da o terimler önüme geldi dedin ya, metinlerin içinde mesela, onları görmemiş olsaydın, öyle terimleri, zorlanır mıydın?
-
- 42 [0:19:23.3] B5: Ya tabii ki. Zaten terim olmasının sebebi budur. Yani onu, normal genel Almanca'da öğrenemezsin terimleri. Hani onun için özel bir meslek eğitimi alman gerekiyor. Hani bunu üniversitede de gördük. Aynı şekilde derslerimizde de gördük. O kelimenin anlamını, terimin anlamını kesin olarak bilmen gerekiyor o cümleyi anlayabilmen için. E tabii ki ben de, hani yaptığımız derslerde gördüğüm ve öğrendiğim terimleri o cümleler içinde gördüğüm zaman, insan bir rahatlıyor. Diyorsun, tamam, bu kelimenin anlamını zaten biliyorsun, bu cümlenin bir şekilde anlamını çözersin, gibi bir rahatlama geliyor insanın içine. E tabii ki, doğal olarak da bunları daha öncesinde gördüğüm için, yani bu mesleki eğitim derslerini gördüğüm için, minnettarım açıkçası, yani öyle.
-
- 43 [0:20:16.7] I: Bu kursta sadece genel Almanca değil, sonraki yapacağınız meslekle ilgili, mesleki dersler de gördün. Bu şekilde ikisini bir arada veren bir kursu, aynı şekilde ilerlemek isteyen kişilere de önerir miydin?
-
- 44 [0:20:40.9] B5: Şimdi şöyle söyleyeyim, yine sağlık alanında, ben sağlık alanında yapacağım mesleğimi. Mesleğim hasta bakıcılık, ya da hemşirelik. Mesela bir insan yine sağlık alanında, ya da herhangi bir meslek alanında Almanya'ya gidecek ve Alman hükümeti sadece B1 ya da B2 sertifikası istiyor. Normal Fachsprachen-Prüfung'u değil,
-

bildiğim kadarıyla normal bir sertifika yeterli. Ama diyelim ki ben bu derslere hiç katılmamış olsaydım ve sadece genel Almanca B2 seviyesine ulaşmış olsaydım, ki ona da ulaşıp ulaşamayacağıma emin değilim, çünkü bu derslerimiz olmamış olacaktı. Bu durumda diyelim ki ulaşmış olayım, ama sıfır, neydi bu şeyimizin ismi? Terim! Terim dersi, yani mesleki Almancam sıfır olacaktı. Bu durumda, oraya gittiğim zaman, ya en ufak bir nesnenin terimin anlamını bilmeden gidecektim. Yani bunun için bence en azından genel Almanca kadar gerekli bir konu olduğunu düşünüyorum ve mesleki Almancanın benim alanımda mesela dediğim gibi, sağlık bilimleri alanında gerekli olduğuna inanıyorum. Mesela bir kuzenim, ya da bir akrabam, ablam kardeşim, hiç sorun değil, birisi bu şekilde Almanya'ya gidip bir meslek sahibi olacaksa, ona söyleyeceğim ilk şeylerden bir tanesidir. Genel Almancanın yanında mesleki Almancayı da öğrenmesi.

45 [0:22:14.4] I: Peki bu yönde verilen ders saatlerini yeterli buldun mu?

46 [0:22:20.2] B5: Bence yeterliydi çünkü sonuçta genel Almanca kadar kapsamlı bir konu değil. Daha böyle kısıtlı bir alanda derslerimizi görüyoruz ve yani haftada 2 saatle 4 saat arası değişiyordu bizim derslerimiz. Ve bu ders süresi de çok çok yetiyordu açıkçası ve hatta üstüne bazen tekrarlarımızı da yapabiliyorduk. Hatta biz genel Almanca'da B1 seviyesindeyken. Iıı Şey, diğer mesleki Almanca kısmında B2 seviyesine kadar yükselmiştik ve bu hani bir tekrar oluyordu bizim için. Yani dediğim gibi, bence süre olarak yeterliydi.

47 [0:23:08.8] I: Tamamdır böyle detaylı ve güzel cevaplar için. Çok teşekkür ediyorum,

48 [0:23:15.8] B5: Rica ederim, umarım yardımcı olabilmişimdir.

49 [0:23:18.6] I: Çok güzel, çok teşekkür ediyorum. Kaydı durduruyorum.

ANHANG-7: Kodierte Segmente der Interviews

TELC-Prüfungsvorbereitung

" TELC sınavına yönelik konuşursak, bence TELC sınavına göre ben yeterli buluyorum. Hani ama mesela ben Goethe'nin olsun, başka bir tane daha vardı, o aklıma gelmedi şu an. Bi sınav daha vardı ama neyse. Mesela o deneme sınavlarını çözdüğümde, mesela çözemediğim yerler tabii ki oldu. Hani böyle karıştırdım. Hani hiç görmediğim kelime bile çıkmışlığı var ama TELCin öyle olduğunu düşünmüyorum. TELC daha basit, nasıl diyeyim, daha zorlamıyor [yani]."

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#
B3, 55 - 55
Zeitungfang: 0:18:28.0 - 0:19:09.7 [0:00:41.7]

"[Yani], girmek istediğiniz sınava, böyle tam ona göre spesifik bir şekilde hazırladıklarını düşünüyor musun? Yeterli buluyor musun? (2.0) "

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#
B3, 56 - 56
Zeitungfang: 0:19:09.9 - 0:19:21.3 [0:00:11.4]

" (---) yani, bazı durumlarda yeterli buluyorum. Bazı durumlarda bulmuyorum mesela, "

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#
B3, 57 - 57
Zeitungfang: 0:19:21.5 - 0:19:27.2 [0:00:05.7]

" Ya tabii ki. Zaten terim olmasının sebebi budur. Yani onu, normal genel Almanca'da öğrenemezsin terimleri. Hani onun için özel bir meslek eğitimi alman gerekiyor. Hani bunu üniversitede de gördük. Aynı şekilde derslerimizde de gördük. O kelimenin anlamını, terimin anlamını kesin olarak bilmen gerekiyor o cümleyi anlayabilmen için. E tabii ki ben de, hani yaptığımız derslerde gördüğüm ve öğrendiğim terimleri o cümleler içinde gördüğüm zaman, insan bir rahatlıyor. Diyorsun, tamam, bu kelimenin anlamını zaten biliyorsun, bu cümlenin bir şekilde anlamını çözersin, gibi bir rahatlama geliyor insanın içine. E tabii ki, doğal olarak da bunları daha öncesinde gördüğüm için, yani bu mesleki eğitim derslerini gördüğüm için, minnettarım açıkçası, yani öyle."

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#
B5, 42 - 42
Zeitungfang: 0:19:23.3 - 0:20:16.6 [0:00:53.3]

"Bu online çevrimiçi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimini TELC sınavlarına yönelik içerik ve gereksinim açısından yeterli buluyor musun? Görüşünü ve nedenini açıklar

mısın? Yani şunu demek istiyor, orada vermeniz gereken bir sınav var. Bu kursla ona yeterince hazırladılar mı sizi? Yani kendinizi ona hazır hissedebildiniz mi? Kursu ve bu mesleki Almanca terimlerle birlikte de düşünerek, hepsini bir arada değerlendirebilir misin?"

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#
B4, 39 - 39
Zeitumfang: 0:14:32.5 - 0:15:16.1 [0:00:43.6]

" Şey, ikisinin, ikisinin de birbirlerine bağdaşmadığını düşünüyorum. Hani tıbbi terimlerin, hani tıbbi öğretimdeki ders konusuyla, normal Almanca TELC sınavındaki şey farklı olduğunu düşünüyorum. Sadece kelime dağarcığımızın genişlediğini düşünüyorum. Ondan bir yararı var ama ikisinin de bence ayrı ayrı eğitimlerle alınmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum açıkçası."

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#
B2, 52 - 52
Zeitumfang: 0:18:51.5 - 0:19:23.6 [0:00:32.1]

" Almanca öğretim kısmında daha az olduğunu düşünüyorum. Hani Almanca şeyi birazcık daha geride kaldığını düşünüyorum, TELCe yönelik hani."

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#
B2, 54 - 54
Zeitumfang: 0:19:56.3 - 0:20:05.1 [0:00:08.8]

" Sınava yönelik olmamasıydı. Yani şey, tekdüze bir konunun olması, ama sadece sınava yönelik değildi. Yani normal bir konu vardı ve herkese her öğrenci bu konunun, konudan faydalanmasını sağlamaya çalışıyorlardı."

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#
B2, 56 - 56
Zeitumfang: 0:20:21.8 - 0:20:41.6 [0:00:19.8]

"? Ayrıca hani Almanca öğretiminden sonra özellikle sınavlara yönelik çalışmalarınız oldu mu?

Evet oldu."

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#
B1, 59 - 60
Zeitumfang: 0:20:01.4 - 0:20:12.7 [0:00:11.3]

" Uzun bir süre oldu hem de, TELC sınavlarına yönelik çalışma. Yani onlarda hepsinde ayrı ayrı, birkaç tane deneme çözdük. Onların çok çok fazla katkısı oldu. Tabii ki de."

Code: ● TELC-Prüfungsvorbereitung
Code-Alias: #T#

B1, 62 - 62
Zeitumfang: 0:20:15.2 - 0:20:34.8 [0:00:19.6]

Selbständiges Lernen

"Hani hiç öğrenmek istemeyen biriyle öğrenmek isteyen biri arasında tabii ki de. Düşünce farklılığı olur tabii ki. E ben bunu yapmak istiyorum, konuşmak istiyorum. Başarmak istiyorum dersiniz bu sefer nasıl diyim? kafanızı daha iyi veriyorsunuz. Ondan bahsediyorum."

Code: ● Selbständiges Lernen
Code-Alias: #T>SL#
B3, 63 - 63
Zeitumfang: 0:21:20.2 - 0:21:43.7 [0:00:23.5]

"ama hani ben ayriyeten gerçekten hani gecemi gündüzüme katarak çalıştım. H"

Code: ● Selbständiges Lernen
Code-Alias: #T>SL#
B4, 40 - 40
Zeitumfang: 0:15:37.6 - 0:15:44.4 [0:00:06.8]
Weitere am Segment vergebene Codes:
TELC-Prüfungsvorbereitung > Einfluss der Motivation von Lehrkräften

"a hani öğrencide bitiyor hani iş. Yani öğretmen önde götürüyor ama öğrencinin de bayağı çalışması gerekiyor bu dil için. Ya biraz da hocasına baş"

Code: ● Selbständiges Lernen
Code-Alias: #T>SL#
B4, 40 - 40
Zeitumfang: 0:15:49.0 - 0:16:02.4 [0:00:13.4]
Weitere am Segment vergebene Codes:
TELC-Prüfungsvorbereitung > Einfluss der Motivation von Lehrkräften

"Bunun çoğu öğrenciye düşüyor, yani bu iş"

Code: ● Selbständiges Lernen
Code-Alias: #T>SL#
B4, 40 - 40
Zeitumfang: 0:16:26.4 - 0:16:30.1 [0:00:03.7]

Einfluss der Motivation von Lehrkräften

"Hocalarımız da yardımcı oldu. "

Code: ● Einfluss der Motivation von Lehrkräften
Code-Alias: #T>EdMvL#
B4, 40 - 40
Zeitumfang: 0:15:44.3 - 0:15:47.1 [0:00:02.8]
Weitere am Segment vergebene Codes:
TELC-Prüfungsvorbereitung > Selbständiges Lernen

"Ya biraz da hocasına bağlı, bazı hoca çok motive ediyor. Ya ben farklı hocalarla da çalıştım. O yüzden hani yok, bazı hocalar çok motive edici oluyor. Psikolojik yönden de destek veriyor. Hani

modun düştüğünde sana şey yapabiliyor, destek oluyor. Bazı hocalar da da öyle olmuyor hani."

Code: ● Einfluss der Motivation von Lehrkräften

Code-Alias: #T>EdMvL#

B4, 40 - 40

Zeitungfang: 0:16:00.2 - 0:16:26.3 [0:00:26.1]

Weitere am Segment vergebene Codes:

TELC-Prüfungsvorbereitung > Selbständiges Lernen

" Ya hocanın da etkili olduğunu düşünüyorum ben ilk başta çünkü yani dersi sevmeseydim, belki bu kadar net bir şekilde "çok sevdim ben bu dersi" diyemezdim. Ve gerçekten zor bi Latince, işte hem yabancı dille zor giden bir şey olabilirdi ama hoca kaynaklı diye düşünüyorum yani. Aynı hoca olmasaydı bence farklı olurdu."

Code: ● Einfluss der Motivation von Lehrkräften

Code-Alias: #T>EdMvL#

B1, 52 - 52

Zeitungfang: 0:17:07.0 - 0:17:41.1 [0:00:34.1]

Effektivität des Kurses

" Evet vermiştim, onu geçemedim ama konuşmada takıldım hocam. Hani konuşmada ben cümleleri toparlayamadım, kendimi çok, nasıl söyleyeyim size, ileri seviyede istiyorlardı zaten. Mesela o kadar yetişememişim ben TELC için. Ama B1 seviyesinde yeterli olduğunu düşünüyorum. Hani bu süreçte, bu öğrenme süremiz tabii ki de hani bir seneye sınırlı olduğu için. Mesela bu biraz daha uzasaydı hani dersler sürekli hani nasıl diyeyim? Bir hocaya bağlı olarak aynı metotlarla uygulansaydı, tabii ki ben de şey vereceğimi düşünüyordum, B2 bile verilir. Onu söylemek istiyorum. Hani böyle çok öğrenmeyle ilgili nasıl diyeyim? Hani hoca değişikliği, hani bunlar vesaire olduğu için hocam, bizim adapte olma sorunumuz oldu. Tabii ki onlar da etkili oldu. Dezavantaj olarak"

Code: ● Effektivität des Kurses

Code-Alias: #T>EdK#

B3, 61 - 61

Zeitungfang: 0:19:49.3 - 0:20:50.5 [0:01:01.2]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Online-Unterricht > Nachteile, Einschränkungen und Defizite

" yani şimdi şöyle söylemem gerekiyor, benim girdiğim sınav mesleki bir sınav değildi. Normal TELC sınavı B2 TELC sınavıydı. Ama yani normal bir mesleki sınava girseydim, yani Fachsprache deniliyor galiba, buna girmiş olsaydım nasıl bir katkısı olurdu inanın net bir şey söyleyemiyorum, yapmadığım için. Ama girdiğim normal TELC sınavında mesleki terimlerin kullanıldığını ve soruların içinde geçtiğini hatırlıyorum. Hani üzerinden de biraz zaman geçti, tam olarak soruları hatırlayamıyorum açıkçası ama geçtiğini hatırlıyorum. Ve benim de yazdığım mektup bölümünde bu mesleki terimleri kullandığımı da yine hatırlıyorum. Başka ne diyebilirim bir saniye"

Code: ● Effektivität des Kurses

Code-Alias: #T>EdK#

B5, 36 - 36

Zeitungfang: 0:18:04.6 - 0:18:55.1 [0:00:50.5]

"Yani ya kursun illaki etkisi oldu "

Code: ● Effektivität des Kurses
 Code-Alias: #T>EdK#
 B4, 40 - 40
 Zeitumfang: 0:15:34.5 - 0:15:37.6 [0:00:03.1]

"Tamam. Bu sınavlara yönelik yeterince çalışabildiğini düşündün mü yani? Hani online'da dersi görmeseydin, kendi başına o taşıyacağın yük daha farklıydı."

Code: ● Effektivität des Kurses
 Code-Alias: #T>EdK#
 B4, 41 - 41
 Zeitumfang: 0:16:30.4 - 0:16:50.4 [0:00:20.0]

"Bu online verilen dersle TELC' e daha iyi hazırlanabildiğini düşündün mü?"

Code: ● Effektivität des Kurses
 Code-Alias: #T>EdK#
 B4, 41 - 41
 Zeitumfang: 0:16:50.6 - 0:17:00.0 [0:00:09.4]

" Ya kurs olmasaydı da yapamazdık, o da bir gerçek yani. Hani her şey bende bitiyor diyorum ama hani. Ya, çünkü belli bir sisteme göre gidiyor. Kurs hani, bunu internetten öğrenmeye çalışsan karşında bir şey yok. Hani youtube'da bir sürü hoca var, hani onlardan da destek gördük, ama hani soru soramıyorsun, birşey yapamıyorsun. Kursun %100 etkisi oldu yani, etkisi olmadı desem, hani şey olur yani."

Code: ● Effektivität des Kurses
 Code-Alias: #T>EdK#
 B4, 42 - 42
 Zeitumfang: 0:17:00.4 - 0:17:28.2 [0:00:27.8]

" Ya çevrimiçi yapılan mesleki Almanca, Almanca öğretiminde TELC'e yönelik, yani çok zayıf olduğunu düşünüyorum. Çünkü, yani çok az faydasını gördüm hani. Bazı konularda evet, ama hani çok da olduğunu düşünmüyorum. Hani zayıf olduğunu düşünüyorum. Buna çok yorum yapamam ama zayıf olduğunu düşünüyorum."

Code: ● Effektivität des Kurses
 Code-Alias: #T>EdK#
 B2, 50 - 50
 Zeitumfang: 0:17:58.7 - 0:18:24.6 [0:00:25.9]

" Şey, zaman olarak zamanımız çok vardı ama hani bir pratik yapma açısından çok azdı. Hani sınava yönelik açısından çok azdı. Hep sadece ders işlenmesi çok iyi değildi. Hani sınava yönelik olması daha iyi olduğunu düşünüyorum. Yani sınava yönelik çalışsaydık daha iyi olacağını düşünüyordum ama yetersiz kaldı maalesef."

Code: ● Effektivität des Kurses
 Code-Alias: #T>EdK#
 B2, 64 - 64
 Zeitumfang: 0:21:38.7 - 0:22:05.7 [0:00:27.0]

" Yani pratik yapmak öğrenci için daha iyi. Mesela TELC'e yönelik sorular sorsaydı, eskiden çıkmış TELC, sınavlarını bulup çözdürselerdi ya da ne bileyim... Son zamanlarda hiç mektup yazdırmamaları. Mektup yazarken hocamızın birisi yetersiz kaldı ve ondan dolayı da çok ilerleme kaydedemedik açıkçası."

Code: ● Effektivität des Kurses
 Code-Alias: #T>EdK#

B2, 66 - 66

Zeitungfang: 0:22:13.0 - 0:22:45.0 [0:00:32.0]

"Yeterli yani. Okuma anlama bölümünde yeterliydi ama konuşma ve dinleme bölümünü zaten işte hocamızla yapıyorduk. Bizi hani yeterince ıııı dengede tutmaya çalışıyordu. Sınava hazırlamaya çalışıyordu ama konuşma anlamında zaman yetersiz kalıyordu yani."

Code: ● Effektivität des Kurses

Code-Alias: #T>EdK#

B1, 58 - 58

Zeitungfang: 0:19:03.9 - 0:19:47.9 [0:00:44.0]

"Yani yeterli buldun mu? Saat olarak, ders olarak verilen kaynaklar olarak.

Yani. Bence yeterli değildi o da. Onda da, yani bizim kursumuz çok hızlı gittiği için kimisi çok öndeydi. Kimisi çok arkadaydı. Yani ben arkada, çok geriden gelen. öğrenciydim, o yüzden ben yetişmekte çok çok zorlanıyordum. Zaten anlamıyordum ama işte ileride olan, ileriden giden arkadaşlarım, onlar işte çıkan kelimeleri çok kolay anlayıp yapabiliyordu. Orada bir dengesizlik vardı. Sonrasında hani baktığımda, hani aynı dengeli sisteme, aynı dengeli düzeye geldiğimde anlamaya başladığımı fark ettim ama, ya, yetişmekte zorlandım o anlamda. Benim için bi yararı yoktu."

Code: ● Effektivität des Kurses

Code-Alias: #T>EdK#

B1, 63 - 64

Zeitungfang: 0:20:35.0 - 0:21:39.2 [0:01:04.2]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Kursinhalte und Anforderungen

"Bu yani bu kursu bir daha yapacak olsan neyi değiştirmelerini isterdin? Mesela TELC sınavlarına yönelik hazırlık konusunda.

Daha uzun tutumlarını dilerdim. Hani bir iki ay, işte bir kurun, bir iki ay fazla sürmesini dilerdim."

Code: ● Effektivität des Kurses

Code-Alias: #T>EdK#

B1, 65 - 66

Zeitungfang: 0:21:39.5 - 0:22:01.0 [0:00:21.5]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Kursinhalte und Anforderungen

Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterials

"Materyaller iyiydi"

Code: ● Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterials

Code-Alias: #T>AdP#

B4, 40 - 40

Zeitungfang: 0:15:47.1 - 0:15:48.7 [0:00:01.6]

"Yani TELC sınavlarına yönelik de, en sonunda girdiğiniz sınava yönelik, spesifik o sınava yönelik de, verilen ders kitaplarından yeterince faydalanabildiğini düşünüyor musun?"

Code: ● Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterials

Code-Alias: #T>AdP#

B4, 43 - 43

Zeitungfang: 0:17:28.4 - 0:17:44.3 [0:00:15.9]

" Tabii yararlandık ya hani. Çıkan örnek hani örnekler vardı. Örnekler üzerinden nasıl çözülüyor. Hani taktik uygulanıyor. Hani dinlemede veya şeyde mektup yazmada. Hani onları, sınav sonuçta bir taktik meselesi hani, her ne kadar bilgi şey olsa da, ve hocalarımız da bunu bize verdi. Yani TELC sınavı için. Biz de öyle, başarılı olduk."

Code: ● Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterials
Code-Alias: #T>AdP#
B4, 44 - 44
Zeitumfang: 0:17:44.5 - 0:18:09.2 [0:00:24.7]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Schreiben
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Hörverstehen

" Evet kitaptan ilerlenmesi, yani tek bir düze, yani tek bir kitaba bağlı kalıp, oradan bizim bilgiler sağlamamızı istediler ama maalesef ki böyle bir şey olduğunu düşünmüyorum. Ya yetersiz kaldı tek bir kitapla, ya da tek bir şeyle olması öğrenciler açısından iyi değil."

Code: ● Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterials
Code-Alias: #T>AdP#
B2, 58 - 58
Zeitumfang: 0:20:45.5 - 0:21:06.2 [0:00:20.7]

"Yani öğrenirken ilk başta öğrenirken o kitaplardan öğren öğrendiniz öyle ilerlediniz. Sonrasında sınavlara yönelik TELC kitaplarıyla sınavlara yönelik yapılan bu çalışmalarını yetersiz buldunuz?

Evet aynen kesinlikle kesinlikle yetersiz"

Code: ● Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterials
Code-Alias: #T>AdP#
B2, 59 - 60
Zeitumfang: 0:21:06.4 - 0:21:27.0 [0:00:20.6]

Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie

"Yani motive edici tabii ki de, sonuçta hani bilmediğin bir şey öğreniyorsun, yeni şeyler öğrendikçe insan daha çok teşvik oluyor. Hani bir de onu alıyorsa, öğrendiği şeyi, onu uygulayıp hani, nasıl anlatayım?"

Code: ● Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B3, 35 - 35
Zeitumfang: 0:13:28.7 - 0:13:36.2 [0:00:07.5]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Interkulturelle Kompetenzen > Entwicklung interkultureller Kompetenzen

" [Evet] hani uygulayabiliyorsa, ya da konuşmasını geliştirebiliyorsa onunla alakalı. Yani bu tabii ki motive edici oluyor"

Code: ● Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B3, 37 - 37
Zeitumfang: 0:13:37.9 - 0:13:46.5 [0:00:08.6]

"Bu eğlenceli de bir durum çünkü. O zaman hem genel Almancamızın, hem de o kelimeyi bir şekilde öğrenebileceğimiz için terimsel, yani

mesleki Almancamızın da geliştiğine inanıyorum ve dersten maksimum verimin bu şekilde, alınabileceğini düşünüyorum."

Code: • Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B5, 18 - 18
Zeitumfang: 0:08:33.5 - 0:08:54.5 [0:00:21.0]

"Yani bunun için bence en azından genel Almanca kadar gerekli bir konu olduğunu düşünüyorum ve mesleki Almancanın benim alanımda mesela dediğim gibi, sağlık bilimleri alanında gerekli olduğuna inanıyorum. "

Code: • Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B5, 44 - 44
Zeitumfang: 0:21:41.0 - 0:21:56.4 [0:00:15.4]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Berufsbezogenes Deutsch

"Almanca tıbbi terim ve içerik öğrenmeyi motive edici buluyor musun? Derslerde tıbbi terim içeriğini Almanca'yla birlikte gördün. Yeni öğrenmeye başladığın yabancı dil dersi, bir de tıbbi terimlerle harmanlanmış olarak verildi. Bunu motive edici buldun mu?"

Code: • Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B4, 27 - 27
Zeitumfang: 0:10:25.0 - 0:10:47.6 [0:00:22.6]

" Motive ediciydi tabii, yani sonuçta bu mesleği yapacağız. Yani insanların, hani biz de orayı merak ediyoruz. Ne göreceğimizi, ne edeceğimizi. Hani bunu görmek benim hoşuma gitti, yani hani bu da avantajlıydı hani bizim için."

Code: • Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B4, 28 - 28
Zeitumfang: 0:10:59.4 - 0:11:17.6 [0:00:18.2]

" E kesinlikle, hani bu benim için daha yararlı olacağını düşünüyorum, Almanya'ya, Almanya'ya gidersek eğer hani orada önceden bi hazırlanmış şekilde gidip oradaki tıbbi, tıbbi terimleri görüp, daha motive olacağımı düşünüp, bu sefer daha konsantre olacağıma inanıyorum."

Code: • Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B2, 38 - 38
Zeitumfang: 0:13:55.6 - 0:14:23.4 [0:00:27.8]

". İşte tıbbi terimler ve içerikler öğrenme motivesi olarak gerçekten büyük bir motive kaynağı oldu ya. Çünkü onları öğrenmek yapboz gibiydi. Bence hani yapboz yaptığınız gibi onları öğrenip üst üste koymak "aa bu buymuş, bu da şuymuş" diyebilmek güzeldi. Yani genel Almanca dersinden daha çok zevk aldığım bir dersti."

Code: • Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B1, 44 - 44
Zeitumfang: 0:13:36.1 - 0:14:06.5 [0:00:30.4]

" Ya zorlandığımız oldu ama, galiba ya ilgi alanımdan dolayı olduğu için ben çok zevk aldım ya. Çok zevk aldığım dersti yani. Genel Almanca'dan daha çok zevk alarak devam ediyordu."

Code: ● Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B1, 46 - 46
Zeitumfang: 0:14:51.4 - 0:15:09.6 [0:00:18.2]

"Yani senin ilgi alanın olduğu için hem de belki de?

Ya hem öyle, hem de böyle sözcükler mesela, "Schluck" işte hani o, demiştiniz ya o bile böyle hani şunu hani yutkunma ile böyle çok ağızdan çıkan sözcükle benzer, ya onlar çok hoşuma gitmişti benim, hani birçok şey de benzerdi böyle ağızdan çıkma hani sanki. Özellikle bir kelime uydurulmuş değil de sanki ağızdan nasıl çıktığıyla ilgili, hafif bir paralellik vardı. O hoşuma gidiyordu."

Code: ● Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
Code-Alias: #MUdmT#
B1, 47 - 48
Zeitumfang: 0:15:09.9 - 0:15:48.5 [0:00:38.6]

Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten

" (4.) äh (--)*Şimdi okuma, yazma ve anlama gayet güzeldi. Anlaşılır şekildeydi ve etkili olduğunu düşünüyorum. Kendi açımdan. Bir de hani zaten okurken harflerin hani nasıl vurgulanacağını, onlar öğretildiği için, bu sefer onu yapabildiğin zaman zaten kendinde, şey, istek oluşuyor. okumak istiyorsun. Hani yapabildiğini bildiğin için, bu sefer okuma yazma ve anlama oluyor"*

Code: ● Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten
Code-Alias: #SuF#
B3, 14 - 14
Zeitumfang: 0:05:28.0 - 0:06:02.7 [0:00:34.7]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Online-Unterricht > Interaktion und Effizienz

"mesela okuma olsun, yazma olsun anlama olsun. Bunlarla hiçbir problem.. problemim olduğunu düşünmüyorum."

Code: ● Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten
Code-Alias: #SuF#
B3, 22 - 22
Zeitumfang: 0:07:49.6 - 0:07:56.4 [0:00:06.8]

" Ya, kuşkusuz çok fazla faydası oldu benim için. Yani birçok avantajını gördüm. Yani daha önce de söylediğim gibi, görsel hafızamın yüksek olduğunu düşündüğüm için bu derslerde kullandığımız, yine teknolojinin nimetlerinden. Eğlenceli ve eğitici slaytlar ile benim için çok çok faydası oldu açıkçası."

Code: ● Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten
Code-Alias: #SuF#
B5, 12 - 12
Zeitumfang: 0:04:50.6 - 0:05:22.0 [0:00:31.4]

"Çevrimiçi yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimi, okuma, yazma, anlama ve konuşma dil becerilerinin gelişmesinde etkili oldu mu sizin yaptığınız kurslarda?

Bence etkili olmadı."

Code: • Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten
Code-Alias: #SuF#
B2, 13 - 14
Zeitumfang: 0:04:10.7 - 0:04:27.6 [0:00:16.9]

"Şöyle açıklayabilirim, hani günümüzde birçok insan yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda sıkıntı yapmakta, bunun birçok sebebi olduğunu söyleyebilirim. Hani kişinin karşı taraftan yanlış anlaşılma korkusu temel sebeplerinden birisidir. Ayrıca özgüven eksikliği çekmesi, öğrendiği dil ile alakalı pratik yapmaması bir öğrenci için kayıptır diye düşünüyorum. Şey, bir de hani bunun yanı sıra bir de, hata yapma korkusu dil becerisinde öğrencinin gelişiminde dil kaybı yaşattığını düşünüyorum."

Code: • Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten
Code-Alias: #SuF#
B2, 14 - 14
Zeitumfang: 0:04:27.7 - 0:05:13.6 [0:00:45.9]

Schreiben

"Zaten yazmayı.. yazmak için de belli bir süremiz oluyor. Sessizlik sakinlik oluyor cümleleri toparlayabiliyorsun kendi kafanda kurabiliyorsun zaten öğrendiklerini aktarıyorsun"

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#
B3, 22 - 22
Zeitumfang: 0:07:56.5 - 0:08:07.7 [0:00:11.2]

"yazma konusunda hani özel olarak söyleyebileceğim bir şey yok açıkçası."

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#
B5, 14 - 14
Zeitumfang: 0:06:45.2 - 0:06:50.5 [0:00:05.3]

"Ama, ya yazmada hani o kadar faydalı olduğunu düşünemiyorum"

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#
B4, 14 - 14
Zeitumfang: 0:04:11.1 - 0:04:15.8 [0:00:04.7]

"ama yazmada çok etkili olacağını düşünmüyorum. Çünkü hani sınavlarda genellikle mektup yazıyoruz, uzun bir metin. Hani bunun tam anlamıyla, hani bir yarar sağlayacağını düşünmüyorum yazmanın, ama diğerlerinde illaki bir yararı olur."

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#
B4, 14 - 14
Zeitumfang: 0:04:37.5 - 0:04:56.0 [0:00:18.5]

"Bu yazma kısmında eksik olduğunu düşünüyorsun. Niye bunun yazma kısmında gelişmesinde etkili olmadığını düşünüyorsun. Sence nedendir?"

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#
B4, 15 - 15
Zeitumfang: 0:05:13.8 - 0:05:26.4 [0:00:12.6]

" Ya genel olarak da şey hani, yazmada şey çıkıyor. Çünkü orada süre kısıtlı, hoca bir anda yazın diyor. Ben şey yapıyordum, misal mektup yazıyordum. Hocaya gönderiyordum misal, hocanın işleri olduğu için bir haftada geri dönebiliyordu bu yazma konusunda yani hani. Çünkü hocanın tek öğrencisi ben değilim. Bizim sınıf en az 10 kişilikti, 10 15 kişilikti. Hocanın diğer sınıfları da var, benim gibi, hani uzaktan gönderen illa ki öğrenci olacak, başka işleri de olacak. Bir de kendinin de özel hayatı var. Ama ben bir gönderdiğim mektubu bir hafta sonra alıyorum. Ve bu hani şey oluyor, bu bir hafta sonra olduğu için ben o mektubu belki unutabiliyorum. Hani ne yazdığımı, sözcükleri, uzaklaşıyorum ister istemez. Bu bakımdan dezavantajı vardı hani. Ama ya bunu kurs ortamında yapsak hani, ya işte şunu anlamadım hocam, şu doğru mu şöyle hani belki bir on dakikalık arada veya ders bitimlerinde hoca bakabilirdi hani buna."

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#
B4, 18 - 18
Zeitumfang: 0:05:51.2 - 0:07:00.0 [0:01:08.8]

"yani ders esnasında bir yazma çalışması olsaydı daha etkili, daha verimli olacağını düşünüyorsun."

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#
B4, 19 - 19
Zeitumfang: 0:07:00.2 - 0:07:08.9 [0:00:08.7]

" Aynen hocam hani, çünkü ya, misal yaz diyor hoca, orada zaten süremiz kısıtlı ve ben hani o sürenin dışında da başka kendim de yazıyordum. Hani ben 15 tane belki 18- 20 tane mektup yolladım hocaya ama hocanın bunu çözümümesi 2 hafta alıyor, 3 hafta alıyor hani bayağı. Bir tane göndersem bile 3- 4 gün alıyor. Yani hocaya ben o yazdığım mektubu unutuyordum yani hani bazen. Ama diğer türlü hani, beraber olsak, hoca yanımda olsa hani, hocam şunu bir çözümleyebilir miyiz derdim. Hani yardım eder ama diğer türlü uzak oluyordu bazen."

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#
B4, 20 - 20
Zeitumfang: 0:07:09.1 - 0:07:49.7 [0:00:40.6]

"Yani sadece yazma konusunda eksiklik olduğunu ya da yeterli ve verimli olamadığını düşünüyorsun."

Aynen ya, ya belki ben çok yazdığım için belki hani böyle olmuştur. Hani onu bilemiyorum ama ben bayağı yazma konusunda hani, yani memnun değildim."

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#
B4, 21 - 22
Zeitumfang: 0:07:49.9 - 0:08:11.0 [0:00:21.1]

"Hani taktik uygulanıyor. Hani dinlemede veya şeyde mektup yazmada. Hani onları, sınav sonuçta bir taktik meselesi hani, her ne kadar bilgi şey olsa da, ve hocalarımız da bunu bize verdi. Yani TELC sınavı için. Biz de öyle, başarılı olduk"

Code: • Schreiben
Code-Alias: #SuF>Sr#

B4, 44 - 44

Zeitungfang: 0:17:51.8 - 0:18:09.1 [0:00:17.3]

Weitere am Segment vergebene Codes:

TELC-Prüfungsvorbereitung > Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterials
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Hörverstehen

"Yazma becerisini de yani %80 oranında etkiliyor. Çünkü hoca direk hepimizin yazdığını, işte whatsapp aracılığıyla ya da herhangi bir mail aracılığıyla onu oradan görüp oradan etkileşime geçme ihtimali var. Hani oradan doğruyu yanlışı söyleyebiliyor."

Code: ● Schreiben

Code-Alias: #SuF>Sr#

B1, 20 - 20

Zeitungfang: 0:05:02.2 - 0:05:24.6 [0:00:22.4]

Hörverstehen

"dinleme konusunda belki sınıf ortamında yeterli ekipman olmadığı için dinleyemeyecek iken, burada herkesin önünde böyle bir bilgisayar var ve herkes aynı şeyi rahatlıkla dinleyebiliyor ve bunun için çok masraflı ekipmanlara da gerek yok. Bir kulaklık, ya da bilgisayarın hoparlörü ile dinleyip konuşabileceğimiz şeyler hani, bu bence sınıf ortamından hatta bir tık daha avantajlı olabilir"

Code: ● Hörverstehen

Code-Alias: #SuF>Hv#

B5, 14 - 14

Zeitungfang: 0:06:16.0 - 0:06:45.1 [0:00:29.1]

"dinleme konularında çevrim içi platform bence çok faydalı, ve çok daha sınıf ortamına göre kolay ve elverişli diyebilirim."

Code: ● Hörverstehen

Code-Alias: #SuF>Hv#

B5, 14 - 14

Zeitungfang: 0:06:51.7 - 0:07:00.8 [0:00:09.1]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Sprechen

"anlamada yine bir katkısı olur illaki hani. Çünkü orada normal derste de öğrendiğimiz şeyler var."

Code: ● Hörverstehen

Code-Alias: #SuF>Hv#

B4, 14 - 14

Zeitungfang: 0:04:16.2 - 0:04:23.9 [0:00:07.7]

"anlamada da, okuduğunu anlama konusunda da yeterli olduğunu düşünüyorsun."

Code: ● Hörverstehen

Code-Alias: #SuF>Hv#

B4, 15 - 15

Zeitungfang: 0:05:06.8 - 0:05:13.7 [0:00:06.9]

"Hani taktik uygulanıyor. Hani dinlemede veya şeyde mektup yazmada. Hani onları, sınav sonuçta bir taktik meselesi hani, her ne kadar bilgi şey olsa da, ve hocalarımız da bunu bize verdi. Yani TELC sınavı için. Biz de öyle, başarılı olduk."

Code: ● Hörverstehen

Code-Alias: #SuF>Hv#

B4, 44 - 44

Zeitungfang: 0:17:51.8 - 0:18:09.2 [0:00:17.4]

Weitere am Segment vergebene Codes:

TELC-Prüfungsvorbereitung > Angemessenheit des Prüfungsvorbereitungsmaterials
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Schreiben

"Direk olarak anlamada, onda kararsızım çünkü hani elimizde translate falan olduğu için çeviri uygulamaları, hoca da bunu göremediği için hızlı bir çeviri yapıp, hani rezil olmamak kaygısıyla onu yapmaya kaçabiliyor. İşte ben kaçıyordum yani hani hemen hızlıca düşünüp kendi hafızamdan getirmek yerine hızlıca anlayayım ve cevap vereyim yoluna kaçabiliyordum."

Code: ● Hörverstehen

Code-Alias: #SuF>Hv#

B1, 20 - 20

Zeitungfang: 0:05:24.7 - 0:05:57.0 [0:00:32.3]

" Yani. Eh yani, çok anlama ve konuşma olarak çok geliştirdiğini ben, şey, düşünmüyorum çevrimiçiyi."

Code: ● Hörverstehen

Code-Alias: #SuF>Hv#

B1, 24 - 24

Zeitungfang: 0:06:11.4 - 0:06:30.9 [0:00:19.5]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Sprechen

Sprechen

"ama ben mesela konuşmada etkili olduğunu pek düşünmüyorum"

Code: ● Sprechen

Code-Alias: #SuF>Sp#

B3, 14 - 14

Zeitungfang: 0:06:02.8 - 0:06:08.0 [0:00:05.2]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Nachteile, Einschränkungen und Defizite > Nachteile von Online-Unterrichtsplattformen

Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Auswirkungen auf die

Sprachkompetenzen

"ama konuşmada işte hani.. Bir de böyle nasıl diyeyim? Onlar hani böyle şeyler oluyor ya hocam, gülüşmeler falan olunca, bu sefer insan kendini şey hissediyor. Bana mı gülüyorlar? Hani normal yüz yüze eğitimde olsa, hani yine anlarsınız. Hani size mi baktıklarını, size mi söylediklerini, yüzlerden, mimiklerden. Hani ani olarak, şey, tepki verebilirsin veya kendini geri çekebilirsin. Öyle düşünüyorum ama onun haricinde işte bunlar pek anlaşılmadığı için biraz yetersiz buluyorum."

Code: ● Sprechen

Code-Alias: #SuF>Sp#

B3, 22 - 22

Zeitungfang: 0:08:07.8 - 0:08:38.8 [0:00:31.0]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Nachteile, Einschränkungen und Defizite > Sprachangst und Sprechhemmungen

"Ama konuşma ve dinleme konularında çevrim içi platform bence çok faydalı, ve çok daha sınıf ortamına göre kolay ve elverişli diyebilirim."

Code: ● Sprechen

Code-Alias: #SuF>Sp#

B5, 14 - 14

Zeitungfang: 0:06:50.6 - 0:07:00.8 [0:00:10.2]

Weitere am Segment vergebene Codes:
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Hörverstehen

"Yani konuşma becerine katkı sağladığını düşünüyorsun.

Elbette, tabii ki"

Code: ● Sprechen
Code-Alias: #SuF>Sp#
B5, 15 - 16
Zeitumfang: 0:07:01.1 - 0:07:08.4 [0:00:07.3]

"Konuşma dil becerisinde de, ya illaki olur, onda da olur. Hani, çünkü anlayıp sonuçta konuşabiliriz, bilgilerimizi geliştirebiliriz, onda da etkili olacağını düşünüyorum"

Code: ● Sprechen
Code-Alias: #SuF>Sp#
B4, 14 - 14
Zeitumfang: 0:04:24.0 - 0:04:37.4 [0:00:13.4]

" Yani. Eh yani, çok anlama ve konuşma olarak çok geliştirdiğini ben, şey, düşünmüyorum çevrimiçiye."

Code: ● Sprechen
Code-Alias: #SuF>Sp#
B1, 24 - 24
Zeitumfang: 0:06:11.4 - 0:06:30.9 [0:00:19.5]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Hörverstehen

" Konuşmada, etkileşime giremediğimiz için karşı tarafla, hani bir mimik olur, hani yüz yüze olduğunda konuşurken bir mimiğinden bir işte, gülme ortamında hani bir mimiğinden, gülme hareketinden, sınıf güler ve o konuşma bir şekilde akar. Hani özgüven gelir insana ama. Çevrim içinde karşı tarafın ne düşündüğünü bilmiyorsun. Göz göze gelip bakamıyorsun. Hani süreç sürdürecektir bir şey olmadığı için yarım kalıyor konuşma ve bence herkes de çekiniyordu. Yani eğer çok özgüveni varsa kendine karşı onlar alıp bir şekilde konuşabiliyordu. Ama yani benim çok fazla olmadığı için kendime de dil anlamında güvenim. Geri planda kalıp, "aa ben yapamıyorum" handikapına da çok düştüğüm oluyordu."

Code: ● Sprechen
Code-Alias: #SuF>Sp#
B1, 26 - 26
Zeitumfang: 0:06:39.5 - 0:07:30.4 [0:00:50.9]

Leseverstehen

" Ya şimdi okuma konusunda şöyle bir eksiklik söyleyebilirim, yani yine teknolojinin kötü yanlarından, ya kötü demeyeyim de, eksik olabilecek yanı. Yani çevrimiçi platformun eksik olabilecek yanlarından bir tanesi. Ya örneğin, hepimiz aynı kitaplara bazen sahip olamıyoruz ve hani ekranda yansıtılan şeyi okuyabiliyoruz ama karşı taraf bunu yansıtırken bazen internette aksaklıklar olabiliyor. Onu tam olarak göremiyoruz. Bu konuda belki ufak bir eksiklik olabilir"

Code: ● Leseverstehen
Code-Alias: #SuF>Lv#
B5, 14 - 14
Zeitumfang: 0:05:40.2 - 0:06:15.1 [0:00:34.9]

" Ya o okumada illa ki faydası oluyor çünkü hani derslerde bir şey oluyor, yine okuyoruz sağlık metinlerinde."

Code: ● Leseverstehen
Code-Alias: #SuF>Lv#
B4, 14 - 14
Zeitumfang: 0:04:02.1 - 0:04:11.0 [0:00:08.9]

"Yani o online eğitimlerde, gördüğünüz eğitimlerde, okuma kısmında yeterince ders işlendiğini düşünüyorsun"

Code: ● Leseverstehen
Code-Alias: #SuF>Lv#
B4, 15 - 15
Zeitumfang: 0:04:56.2 - 0:05:06.4 [0:00:10.2]

" Okuma olarak, okumayı yani ilerletiyor, bence çevrim içi. Çünkü net bir şekilde hocanın duymasını sağlıyor. O anlık tepki vererek düzeltmeyi sağlıyor. Bence okuma becerisini çok büyük oranda etkiliyor çevrim içi."

Code: ● Leseverstehen
Code-Alias: #SuF>Lv#
B1, 20 - 20
Zeitumfang: 0:04:42.6 - 0:05:02.1 [0:00:19.5]

Präferenzen für Unterrichtsformen

"Ama hani ya yıllardan süregelen alışkanlıkla hani, sınıf ortamında derse girmeye alışmış biri olarak sınıfı tercih ediyorum hani. Çünkü orada hoca seni görüyor şey yapıyor hani bir ortamın var ama şeyde bir ortam yok. Hani ekranla karşı karşıyasınız hani. Bir de bu bakımdan biraz zordu hani?"

Code: ● Präferenzen für Unterrichtsformen
Code-Alias: #PfU#
B4, 46 - 46
Zeitumfang: 0:18:36.9 - 0:19:00.9 [0:00:24.0]

"Bunda mesela bir etkileşim olarak bi öğretmenle öğrencinin etkileşimi gibi bir şeyler de olabilir mi bunun artısı olarak?"

Code: ● Präferenzen für Unterrichtsformen
Code-Alias: #PfU#
B1, 15 - 15
Zeitumfang: 0:03:16.9 - 0:03:30.3 [0:00:13.4]

Situationsabhängige Präferenzen

"Yani, yine değişken"

Code: ● Situationsabhängige Präferenzen
Code-Alias: #PfU>SP#
B1, 10 - 10
Zeitumfang: 0:02:46.6 - 0:02:48.1 [0:00:01.5]

Präsenzunterricht

"sınıf eğitimiyle yapılan derslerin çok daha faydalı olduğuna inanıyorum ve düşünüyorum. Çünkü öğretmen ve öğrencinin arasında bir duygu geçişinin sağlanabilmesi için yüz yüze eğitimin, yani karşılıklı olarak birbirlerini görebilmelerini gerektiğini düşünüyorum ve inanıyorum."

Code: ● Präsenzunterricht
 Code-Alias: #PfU>P#
 B5, 4 - 4
 Zeitumfang: 0:01:08.1 - 0:01:31.6 [0:00:23.5]

"Evet ders ortamı yani biz yani ders ortamı sınıfta olunca daha iyi oluyor."

Code: ● Präsenzunterricht
 Code-Alias: #PfU>P#
 B4, 2 - 2
 Zeitumfang: 0:00:45.9 - 0:00:52.0 [0:00:06.1]

"Yani sınıf ortamında olursa daha iyi olur diye düşünüyorum. Hani"

Code: ● Präsenzunterricht
 Code-Alias: #PfU>P#
 B2, 6 - 6
 Zeitumfang: 0:03:11.0 - 0:03:17.2 [0:00:06.2]

"Yani evet, sağlamadığını düşünüyorum. Hani birazcık zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. Sınıf ortamı ise daha etkili olduğunu düşünüyorum."

Code: ● Präsenzunterricht
 Code-Alias: #PfU>P#
 B2, 10 - 10
 Zeitumfang: 0:03:53.3 - 0:04:03.7 [0:00:10.4]

"Yani birebir yapılan dersi tercih ediyorsunuz.

Kesinlikle, kesinlikle."

Code: ● Präsenzunterricht
 Code-Alias: #PfU>P#
 B2, 11 - 12
 Zeitumfang: 0:04:03.9 - 0:04:10.5 [0:00:06.6]

Interaktion und Effizienz

"etkileşim, mimiklerden bile anlaşılabilir ya, ondan bahsediyorum. Online eğitimde öyle birşey olmadığı için, hani duygu, mimikler falan pek etkili olmadığı için, sadece konuşma, ses yoluyla zaten iletişim kuruyoruz ama tabii ki de yine avantajları var. Çünkü hani yine bir sınıf ortamı kurmaya çalıştık. Etkili geçmesi için hani. Hepimiz konuşmaya yönelik çalışmalar yaptık. Teşvik edici şekilde oldu. Hani böyle tek anlatayım geçeyim gibi olmadı yani ilk aşamada."

Code: ● Interaktion und Effizienz
 Code-Alias: #PfU>P>luE#
 B3, 6 - 6
 Zeitumfang: 0:02:13.9 - 0:02:54.4 [0:00:40.5]
 Weitere am Segment vergebene Codes:
 Nachteile, Einschränkungen und Defizite > Verständnisschwierigkeiten
 Nachteile, Einschränkungen und Defizite > Einfluss der Lehrkräfte
 Online-Unterricht > Vorteile

"Yani o konuşmayı mesela hocanın düzenleyebileceğini düşünüyor musun? işte hepsine ayrı ayrı söz vererek, ya da işte sırayı bekleterek, diğerlerini hani susturarak.

Ya <<erstaunt> > evet tabii ki de hocam"

Code: ● Interaktion und Effizienz

Code-Alias: #PfU>P>luE#
 B3, 19 - 20
 Zeitumfang: 0:07:01.4 - 0:07:20.4 [0:00:19.0]

"Bundan hoca uzakta olunca olmuyor hani. Ya sonuçta sosyal varlıklarız. Bizde hocanın ses tonu el hareketi, kol hareketi bile insanı etkileyebiliyor. Yani, derste şey olunca bile, hocanın benim daldığımı görse bile, ses tonuyla bile beni uyarabiliyor veya "B4'cım derse katıl" diyebiliyor. Bunu yapabiliyor"

Code: ● Interaktion und Effizienz
 Code-Alias: #PfU>P>luE#
 B4, 2 - 2
 Zeitumfang: 0:00:52.1 - 0:01:16.2 [0:00:24.1]

" Aynen hocam, yani sınıf ortamı daha iyi yani, ya ara verdiğimizde bile hani hocaya bir şeyler sorabiliyoruz veya hani hocayla bir çıkışta bir çay kahve içsek, Almanca üzerine yine konuşabilirsin hani."

Code: ● Interaktion und Effizienz
 Code-Alias: #PfU>P>luE#
 B4, 6 - 6
 Zeitumfang: 0:02:19.8 - 0:02:33.1 [0:00:13.3]

" Yani aynen uzak oluyoruz yani hani. Yani sınıf ortamı daha iyi, yani misal dersler bittikten sonra bir kafeye gidip çalışmak bile insanı motive ediyor veya dersten yorulduktan sonra bir şey yapabiliyorsun. Arkadaşınla eğlenebiliyorsun, ya bunlar da etkiliyor."

Code: ● Interaktion und Effizienz
 Code-Alias: #PfU>P>luE#
 B4, 8 - 8
 Zeitumfang: 0:03:00.0 - 0:03:20.4 [0:00:20.4]

"Yani motive etmesi bakımından da bunun faydalı olacağını düşünüyorsun.

Aynen aynen.

Derslere de fayda getireceğini düşünüyorsun bunun, bu sosyallik bile dersler için olumlu bir şey olduğunu düşünüyorsun.

Aynen hocam,"

Code: ● Interaktion und Effizienz
 Code-Alias: #PfU>P>luE#
 B4, 9 - 12
 Zeitumfang: 0:03:20.6 - 0:03:36.6 [0:00:16.0]

"Yani, ya, sınıfta hani sınıfta hani belirli etkinlikler yaparak derslerin işlenmesi öğrenciler açısından daha eğlenceli olup, bu sayede öğretmeni ve dersi daha iyi anlayabilir olduğunu düşünüyorum."

Code: ● Interaktion und Effizienz
 Code-Alias: #PfU>P>luE#
 B2, 8 - 8
 Zeitumfang: 0:03:22.6 - 0:03:47.1 [0:00:24.5]

" Belirli kurslar, belirli bir kurs olur işte Almanca olur. Farklı dil becerilerini geliştiren dil eğitimleri olur. Hani öğrencilerle birebir görsel ifadelerle pratik yaptırarak. Ya hani böyle daha çok

üstüne düşerek öğrencilerle iletişimde kalarak, dil gelişiminde yararlı olacağını düşünüyorum hani."

Code: ● Interaktion und Effizienz
Code-Alias: #PfU>P>luE#
B2, 16 - 16
Zeitumfang: 0:05:32.3 - 0:06:04.5 [0:00:32.2]

"Ama birebir eğitimlerde ise, çocuğun bir yerde yanlış yaptığını, nerelerde eksik olduğunu, hangi konularda yetersiz kaldığını, hocalar özel olarak birebir kendileriyle iletişime geçerek bunu bir öğrenciye ifade edebilir. Bence birebir eğitimin her öğrenci için daha iyi olduğunu düşünüyorum."

Code: ● Interaktion und Effizienz
Code-Alias: #PfU>P>luE#
B2, 20 - 20
Zeitumfang: 0:07:44.0 - 0:08:09.9 [0:00:25.9]

"Çok büyük olasılıkla çünkü sosyalleşince arkadaşlarım da tanıdığım için hani işte sizin de işte hocanın da Ön ayak olmasıyla birlikte arkadaşlarımla sohbet daha kolay gerçekleştirilebileceğini düşünüyorum. Böyle tanımadığım için bir çekince oluyor."

Code: ● Interaktion und Effizienz
Code-Alias: #PfU>P>luE#
B1, 16 - 16
Zeitumfang: 0:03:31.0 - 0:03:54.7 [0:00:23.7]

"E bunun sınıf ortamında yani birebir derslerde olsaydı farklı olacağını mı düşünüyorsun?"

Evet.

O zaman daha çok katılabilirdim diyorsun.

Evet, yani, yani hani bir yerde kırılırdı, gülerdim eğlenirdim. Aman nasıl olsa gülüp geçiyoruz derdim bir şekilde katılırdım."

Code: ● Interaktion und Effizienz
Code-Alias: #PfU>P>luE#
B1, 27 - 30
Zeitumfang: 0:07:30.7 - 0:07:53.7 [0:00:23.0]

Präferenz für Präsenzunterricht

" Online Almanca için, hangi yabancı dil olursa olsun, benim fikrimce. ilk aşamada yüz yüze olması tabii ki tercihimdir."

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#
B3, 4 - 4
Zeitumfang: 0:00:48.9 - 0:00:58.7 [0:00:09.8]

"Online olduğu için diye düşünüyorum. Yüz yüze olsa mesela, bugün ben yüz yüze eğitimi daha etkili buluyorum"

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#
B3, 63 - 63
Zeitumfang: 0:20:57.4 - 0:21:07.4 [0:00:10.0]

"Ama bu bir sınıf ortamında olsa, onu zaten eğitimcinin, öğrencinin bakışlarından çok rahatlıkla anlayabileceğini, ve konunun tekrar

kısaca üstünden geçip, hani öğrenciye aktarabileceğini düşünüyorum. Yani bu konuda bence sınıf eğitiminin çevrim içi yapılan eğitimden bir tık daha verimli olacağına inanıyorum, öyle düşünüyorum diyebilirim."

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#
B5, 4 - 4
Zeitumfang: 0:01:54.0 - 0:02:23.0 [0:00:29.0]

" Ya, sınıf ortamı daha iyi, sınıf ortamında olmasını tercih ederim."

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#
B4, 4 - 4
Zeitumfang: 0:02:03.0 - 0:02:11.1 [0:00:08.1]

" Evet, hani birebir eğitimde en azından bir sorusu olduğu zaman hocasına çekinmeden daha rahatlıkla sorularını sorup, hani daha iyi bir anlaşılır dile gelmesi daha iyi olur öğrenci açısından."

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#
B2, 22 - 22
Zeitumfang: 0:08:22.6 - 0:08:41.9 [0:00:19.3]

"Ama yüz yüze olması daha mantıklı olurmuş gibi geliyor bana. Çünkü belki yüz yüze olursa işte bununla ilgili kaynaklar, ya da nasıl diyeyim? Sağlıkla ilgili alet edevat hani onunla ilgili.Nasıl anlatabilirim?"

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#
B1, 4 - 4
Zeitumfang: 0:01:01.4 - 0:01:19.6 [0:00:18.2]

"hıh ekipman olarak. Malzemelerle anlatılırsa daha böyle dokunup hissederek işte duyu organlarına da hitap (---) edecek bir sistemle anlatılması sanki daha kolay anlaşılabilirmiş gibi geliyor."

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#
B1, 6 - 6
Zeitumfang: 0:01:21.4 - 0:01:38.7 [0:00:17.3]

"Şu anda hiç sıkıntım olmadığı, yani işe gitme gibi bir durumum olmadığı için tabii ki de yüz yüze olanı tercih ederdim ama işe gittiğim bir dönemde çevrim içini tercih ederdim"

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#
B1, 10 - 10
Zeitumfang: 0:02:32.9 - 0:02:46.5 [0:00:13.6]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Vorteile > Flexibilität

"Yani yüz yüze olan eğitimin daha verimli olacağını düşünüyorsun?"

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#
B1, 13 - 13
Zeitumfang: 0:03:09.4 - 0:03:15.3 [0:00:05.9]

"Evet."

Code: ● Präferenz für Präsenzunterricht
Code-Alias: #PfU>P>PfP#

B1, 14 - 14
Zeitumfang: 0:03:16.0 - 0:03:16.6 [0:00:00.6]

Online-Unterricht

"Mesela ben online olduğunda ilk başta ön yargılı davranmıştım. Acaba öğrenebilecek miyim, ya nasıl ilerleyecek, konuşabilecek miyim? Bunlara çok takılıyordum ama mesela ilk aşamada zaten hani A1 seviyesi ile başladığımız için, yani ilk aşama kolay olduğu için anlamakta da, belli bir hevesimiz olduğu için, zaten o bilgiyi kaptık. Yani biraz insanın kişiliğiyle alakalı öğrenmesi, onu da belirtmek istiyorum."

Code: ● Online-Unterricht
Code-Alias: #Pfu>O#
B3, 4 - 4
Zeitumfang: 0:00:58.8 - 0:01:31.6 [0:00:32.8]

" Tamamdır. Çevrim içi yapılan mesleki Almanca öğretim platformu elbette çok çok faydalı ki, ben daha önce buna katılmış birisi olarak, çok çok faydasını gördüm."

Code: ● Online-Unterricht
Code-Alias: #Pfu>O#
B5, 4 - 4
Zeitumfang: 0:00:53.0 - 0:01:06.9 [0:00:13.9]

" Tabii ki artıları da, birçok artısı var, ya işte"

Code: ● Online-Unterricht
Code-Alias: #Pfu>O#
B5, 6 - 6
Zeitumfang: 0:02:35.2 - 0:02:37.9 [0:00:02.7]

Interaktion und Effizienz

"Şimdi okuma, yazma ve anlama gayet güzeldi. Anlaşılır şekildeydi ve etkili olduğunu düşünüyorum. Kendi açımdan. Bir de hani zaten okurken harflerin hani nasıl vurgulanacağını, onlar öğretildiği için, bu sefer onu yapabildiğin zaman zaten kendinde, şey, istek oluşuyor. okumak istiyorsun. Hani yapabildiğini bildiğin için, bu sefer okuma yazma ve anlama oluyor"

Code: ● Interaktion und Effizienz
Code-Alias: #Pfu>O>luE#
B3, 14 - 14
Zeitumfang: 0:05:29.5 - 0:06:02.7 [0:00:33.2]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten

"Yani verimli. Evet verimli diyebilirim ama, yani birden 10'a kadar bir puanlama verecek olsam 8 diyebilirim, 10 da 10 diyemem"

Code: ● Interaktion und Effizienz
Code-Alias: #Pfu>O>luE#
B1, 12 - 12
Zeitumfang: 0:02:55.3 - 0:03:08.9 [0:00:13.6]

Nachteile, Einschränkungen und Defizite

"Ya ilk aşamalar olduğu için online'da ilerlemek sıkıntı olmadı ama mesela B1 B2 seviyesine gelindiğinde tabii ki de hani online ders olunca, bu sefer zorlanmaya başladık."

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
B3, 4 - 4
Zeitumfang: 0:01:31.7 - 0:01:45.3 [0:00:13.6]

"Çünkü hani bazı noktalarda anlayamıyorsun, yüze olduğu gibi anlık cevap vermiyorsun. Mesela notlar önünde oluyor, veya bakabiliyorsun, yani hani takıldığın noktada ama yüz yüze olduğunda bir anda aklına gelen cevabı verdiğin zaman daha etkili. Hani hocanın bakış açısından da anlaşılacağı gibi, hani yapabiliyor mu, yapamıyor mu?"

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
B3, 4 - 4
Zeitumfang: 0:01:45.4 - 0:02:11.8 [0:00:26.4]

"Şimdi en başlarda, A1 seviyelerinde online etkili olabildi dedin. İlerleyen kurslarda online'ı Yetersiz mi buldun ondan sonra?"

Evet hocam, bir de hani seviye artıyor ya"

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
B3, 9 - 10
Zeitumfang: 0:03:29.0 - 0:03:47.9 [0:00:18.9]

" Bunun biraz eksik olduğunu düşünüyorum, çünkü (--) hani şimdi online eğitim olduğu için.

Online'a mı bağlıyorsun bunu?"

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
B3, 16 - 17
Zeitumfang: 0:06:09.8 - 0:06:19.1 [0:00:09.3]

" Evet biraz onlina bağlıyorum hocam, bir de hani şey, hani 15 kişi 20 kişilik bir şeyde girildiği zaman mesela, bir başka birisi, bir taraftan bir cümle atıyor, birisi, bir taraftan, mesela gürültü halinde oluşuyor, bazen anlaşılmıyor. Yani bu yönden sıkıntılar var, konuşma olsun, hani anlamada da aslında biraz sıkıntılar vardı ama sonradan mesela o düzeni oturtunca, sessiz falan hani böyle herkes atlamadan olunca, anlamada sıkıntı olmadı ama ben mesela konuşmada benim biraz sıkıntım vardı."

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
B3, 18 - 18
Zeitumfang: 0:06:19.2 - 0:07:01.2 [0:00:42.0]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Nachteile, Einschränkungen und Defizite > Sprachangst und Sprechhemmungen

"Az mı buldun verilen kurs süresini?"

Evet az buldum"

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite

Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
 B3, 30 - 31
 Zeitumfang: 0:11:07.6 - 0:11:12.8 [0:00:05.2]

" Evet vermiştim, onu geçemedim ama konuşmada takıldım hocam. Hani konuşmada ben cümleleri toparlayamadım, kendimi çok, nasıl söyleyeyim size, ileri seviyede istiyorlardı zaten. Mesela o kadar yetişememişim ben TELC için. Ama B1 seviyesinde yeterli olduğunu düşünüyorum. Hani bu süreçte, bu öğrenme süremiz tabii ki de hani bir seneye sınırlı olduğu için. Mesela bu biraz daha uzasaydı hani dersler sürekli hani nasıl diyeyim? Bir hocaya bağlı olarak aynı metotlarla uygulansaydı, tabii ki ben de şey vereceğimi düşünüyordum, B2 bile verilir. Onu söylemek istiyorum. Hani böyle çok öğrenmeyle ilgili nasıl diyeyim? Hani hoca değişikliği, hani bunlar vesaire olduğu için hocam, bizim adapte olma sorunumuz oldu. Tabii ki onlar da etkili oldu. Dezavantaj olarak"

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
 Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
 B3, 61 - 61
 Zeitumfang: 0:19:49.3 - 0:20:50.5 [0:01:01.2]
 Weitere am Segment vergebene Codes:
 TELC-Prüfungsvorbereitung > Effektivität des Kurses

"ama zoomda, hani bu tarz şeyler, hani olmuyor yani. Ve de şöyle bir dezavantajı var, çevrimiçi bir hani misal ben cevap verirken arkadaşım da o heyecanla cevap vermeye çalışıyor. Ses ses üstüne biniyor. Bu da bazen öğrencinin üzerinde motivasyonu düşürebiliyor ama sınıf ortamında böyle bir şey olması mümkün değil."

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
 Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
 B4, 2 - 2
 Zeitumfang: 0:01:16.3 - 0:01:41.2 [0:00:24.9]

"Ama zoomda ya, veya başka bir platformda bunlar mümkün olmuyor, başka şehirdeysen. Hani bir de sosyal şeyiz, hani ben, bir arkadaşım olsa, hani bunları belki daha iyi çalışabileceğim. Belki daha iyi motive olabileceğim. Hani bunlar eksik oluyor şey üzerinden, online üzerinden."

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
 Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
 B4, 6 - 6
 Zeitumfang: 0:02:33.1 - 0:02:51.1 [0:00:18.0]

"Yani genelde bir ortam oluşamadı, online öğrenme ortamının dışında bir sosyalliği eksik buldun"

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
 Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
 B4, 47 - 47
 Zeitumfang: 0:19:01.1 - 0:19:11.9 [0:00:10.8]

" Aynen hocam, hani biz yani biraz sosyal varlıklarız. Hani robot değiliz sonuçta. Hani insan bir arkadaş istiyor, bir şey istiyor. Ama, hani bunlar eksikti yani şeyde onlineda."

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
 Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
 B4, 48 - 48
 Zeitumfang: 0:19:12.2 - 0:19:24.9 [0:00:12.7]

" Çevrim içi platformu çok yararlı bulmuyorum hani ama şöyle başlayabilirim, pandemi de zorunlu olarak kullanılmaya başlandı. Hani bu eğitim tarzını, hani yüz yüze eğitim tarzından ayırırsak, teknolojik aletlerle öğrenme işlemi gerçekleşiyor. Yüz yüze eğitimde ise, hani zamana bağlı olarak sınıf ortamında belirli saatlerde yapılan eğitimde, çevrim içi eğitim, hareketi kısıtladığı için, yüz yüze eğitime göre biraz daha sağlıklıdır. Ya öğrenci eğitim sonrasında yürüyüş spor yaparak belirli saatlerde, belirli saatlerde bu açığı kapatabilir diye düşünüyorum. Ya bu uzaktan eğitimde ise hani sürekli ekrana bakmaktan, işte göz ağrıları, bozuklukları oluşabilir. Öğretmenin, öğretmenin derse anında müdahale etmesi zorlaşır ve öğretmenin otoritesi biraz daha azalır diye düşünüyorum."

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
B2, 4 - 4
Zeitumfang: 0:01:42.3 - 0:03:01.1 [0:01:18.8]

" Çevrim içi eğitimde eğer hocanın, atıyorum, işte 40 kişilik bir sınıfta hocanın, atıyorum, 20 kişiyle ilgilenip diğer kalan 20 kişiyle ilgilenmemesi, çocuğun çekingen olduğunu ifade edebilir ama çocuğa sorular sorarak onun derse yönlendirilmesi çocuk için daha iyi olur ama bu çevrim içi eğitimlerde çok fazla onu göremiyorum."

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
B2, 20 - 20
Zeitumfang: 0:07:14.6 - 0:07:43.9 [0:00:29.3]

" Evet, çevrim içi derslerinin etkisiz kaldığını görüyorum hani. Ne yazık ki şeyin daha bir iki tık daha fazla olduğunu, daha iyi olduğunu düşünüyorum. Hani birebir eğitimin."

Code: ● Nachteile, Einschränkungen und Defizite
Code-Alias: #PfU>O>NEuD#
B2, 24 - 24
Zeitumfang: 0:08:49.3 - 0:09:05.2 [0:00:15.9]

Nachteile von Online-Unterrichtsplattformen

"ben mesela konuşmada etkili olduğunu pek düşünmüyorum"

Code: ● Nachteile von Online-Unterrichtsplattformen
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>NvO#
B3, 14 - 14
Zeitumfang: 0:06:03.1 - 0:06:08.0 [0:00:04.9]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Sprechen
Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen

Verständnisschwierigkeiten

"Online eğitimde öyle birşey olmadığı için, hani duygu, mimikler falan pek etkili olmadığı için, sadece konuşma, ses yoluyla zaten iletişim kuruyoruz"

Code: ● Verständnisschwierigkeiten
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>V#
B3, 6 - 6
Zeitumfang: 0:02:19.8 - 0:02:32.7 [0:00:12.9]

Weitere am Segment vergebene Codes:
Präsenzunterricht > Interaktion und Effizienz

"Ya bir örnek vermek gerekirse, bir öğrenci konuyu anlayamıyor ve bunu karşı tarafa belirtmiyor diyelim. Yani çekiniyor. Sonuçta bir topluluk ortamı, ya bu olabilir ve videolar açık değil. Bazen mikrofonları kapanan öğrenciler ya da bozulabilen öğrenciler var."

Code: ● Verständnisschwierigkeiten
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>V#
B5, 4 - 4
Zeitumfang: 0:01:31.7 - 0:01:53.9 [0:00:22.2]

Sprachangst und Sprechhemmungen

"o düzeni oturtunca, sessiz falan hani böyle herkes atlamadan olunca, anlamada sıkıntı olmadı ama ben mesela konuşmada benim biraz sıkıntım vardı."

Code: ● Sprachangst und Sprechhemmungen
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>SuS#
B3, 18 - 18
Zeitumfang: 0:06:48.9 - 0:07:01.2 [0:00:12.3]

Weitere am Segment vergebene Codes:
Online-Unterricht > Nachteile, Einschränkungen und Defizite

"ama şöyle bir şey de var şimdi bende yanlış yapma şeyi var. Hani yanlış mı söyleyeceğim, acaba beni işte yargılayacaklar mı? Falan filan öyle. O yüzden böyle biraz ön yargılı olduğum için böyle konuşmadım. Bir de hani, nasıl diyeyim, sesle de alakalı bir şey. Mesela ben kendimin ses kaydını alıp dinlediğim zaman, böyle bana biraz şey geliyordu. [Biraz ses ince olduğu için]."

Code: ● Sprachangst und Sprechhemmungen
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>SuS#
B3, 20 - 20
Zeitumfang: 0:07:20.6 - 0:07:44.9 [0:00:24.3]

"ama konuşmada işte hani.. Bir de böyle nasıl diyeyim? Onlar hani böyle şeyler oluyor ya hocam, gülüşmeler falan olunca, bu sefer insan kendini şey hissediyor. Bana mı gülüyorlar? Hani normal yüz yüze eğitimde olsa, hani yine anlarsınız. Hani size mi baktıklarını, size mi söylediklerini, yüzlerden, mimiklerden. Hani ani olarak, şey, tepki verebilirsin veya kendini geri çekebilirsin. Öyle düşünüyorum ama onun haricinde işte bunlar pek anlaşılmadığı için biraz yetersiz buluyorum."

Code: ● Sprachangst und Sprechhemmungen
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>SuS#
B3, 22 - 22
Zeitumfang: 0:08:07.8 - 0:08:38.8 [0:00:31.0]

Weitere am Segment vergebene Codes:
Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Sprechen

"Derslerde çekinme olabiliyor diyorsun. Online olarak olduğunda

Evet."

Code: ● Sprachangst und Sprechhemmungen
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>SuS#
B1, 17 - 18
Zeitumfang: 0:03:55.0 - 0:04:01.0 [0:00:06.0]

Einfluss der Lehrkräfte

" [Evet..] etkileşim, mimiklerden bile anlaşılabilir ya, ondan bahsediyorum."

Code: • Einfluss der Lehrkräfte
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>EdL#
B3, 6 - 6
Zeitungfang: 0:02:12.8 - 0:02:19.7 [0:00:06.9]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Präsenzunterricht > Interaktion und Effizienz

" Yani hocam bana göre hani, bir de hocalarda çok değiştiği için, mesela bir hocanın öğretme yetisine alışıyorsunuz ama farklı bir hoca geliyor. Bu sefer o farklı metodlar uyguluyor. Bu sefer mesela öğrenmeye yönelik olarak da bizim kafamız karışıyor. Öbür hoca öyle yapmıyordu, ama bu hoca böyle yapıyor bu sefer. Öğrenme sorunu yaşıyorsun, yani kendini verebilme açısından biraz zorluk oluyor."

Code: • Einfluss der Lehrkräfte
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>EdL#
B3, 8 - 8
Zeitungfang: 0:02:59.2 - 0:03:28.8 [0:00:29.6]

"ilk aşamada A2 ye kadar güzel işledik, oturttum. Böyle hocalar değişti. Sonra hani böyle bir de seviye ilerleyince ister istemez tabii ki de zorluk yaşadım."

Code: • Einfluss der Lehrkräfte
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>EdL#
B3, 10 - 10
Zeitungfang: 0:04:10.2 - 0:04:21.8 [0:00:11.6]

" ama online da öğrenebiliyor musunuz? Öğreniyorsunuz. Bu hocayla alakalı ve sizin kendinizle alakalı öğrenme isteğinizle alakalı olan bir şey."

Code: • Einfluss der Lehrkräfte
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>EdL#
B3, 63 - 63
Zeitungfang: 0:21:07.4 - 0:21:20.1 [0:00:12.7]

" Yani. Öğrencilerin kaygılı, hani çevrim içinde alamadığı dersleri, yani çevrim içinde yapılan eğitimde bir ön sezgiyle başlaması öğrenciler için kayıp. Ama hani bunu, yani şeylerle, nasıl diyeyim? Güzel dillerle ifade ederek, öğrencileri teşvik etmesiyle bir becerinin daha yararlı olacağını düşünüyorum hani."

Code: • Einfluss der Lehrkräfte
Code-Alias: #PfU>O>NEuD>EdL#
B2, 18 - 18
Zeitungfang: 0:06:17.1 - 0:06:55.5 [0:00:38.4]

Vorteile

"ama tabii ki de yine avantajları var. Çünkü hani yine bir sınıf ortamı kurmaya çalıştık. Etkili geçmesi için hani. Hepimiz konuşmaya yönelik çalışmalar yaptık. Teşvik edici şekilde oldu. Hani böyle tek anlatayım geçeyim gibi olmadı yani ilk aşamada."

Code: • Vorteile
Code-Alias: #PfU>O>V#
B3, 6 - 6
Zeitungfang: 0:02:32.7 - 0:02:54.4 [0:00:21.7]

Weitere am Segment vergebene Codes:
Präsenzunterricht > Interaktion und Effizienz

"vet. Yani şöyle anlatayım hocam, tabii ki hocanın öğretme şekline de bağlı. Şimdi dersi anlatma biçimi. Hani yaptığımız sosyal aktiviteler, hani yazma olsun, okuma olsun, bunları teşvik etmesi, birlikte hani böyle oyunlar falan da oynamışlığımız var bizim hani, onlarla da eğlenceli geçirmeye çalışıyordu hocamız. Böyle resmi bir şekilde değil de, biraz daha teşvik edici olduğu için de istek uyandırıyor. O tarzda da avantajları vardı."

Code: • Vorteile
Code-Alias: #PfU>O>V#
B3, 12 - 12
Zeitungfang: 0:04:25.7 - 0:05:02.0 [0:00:36.3]

"

Ya örneğin, ben Ankara'da yaşıyorum. Bizim katıldığımız derslere muğla'dan katılan arkadaşım vardı. İstanbul'dan katılan arkadaşım vardı. Yani sonuçta bu insanların aynı ortamda buluşabilmesi için böyle bir platform olması çok çok büyük bir artı. Ya mesela şöyle bir örnek de verebilirim, artı olarak, ya mesela ben görsel zekamın bir tık daha iyi olduğunu düşünüyorum. Ya mesela ders işlerken, ders esnasında hani arka planda, ya diyelim ki herhangi bir nesne, bir terim, onu görsel olarak görebilmem çok büyük bir artı benim için. Hani arka planda arama motoruna yazınca onu gördüğüm zaman, o, görsel olarak benim hafızama geçer. Ve öyle çok daha kolay öğrenebileceğimi düşünüyorum. ya artı olarak bunu da söyleyebilirim. Teknolojinin nimetlerinden bir tanesi yan"

Code: • Vorteile
Code-Alias: #PfU>O>V#
B5, 8 - 8
Zeitungfang: 0:02:43.0 - 0:03:45.0 [0:01:02.0]

" Elbette tabii, zaman olarak çok büyük bir artı ve herkes kendi evinde olduğu için zaman olarak çok daha uygun herkes için, çok daha uygun bir zamanda izlenebiliyor. Kayıt altına alınabilen bir platform sonuçta hani bu. Daha sonra anlamadığınız bir şey olduğu zaman, tekrardan dönüp dönüp, isterseniz onlarca defa ileri sarıp, geri sarıp izlersiniz, sonuçta bu gerçek hayatta yapamayacağımız bir şey. yani çevrim içi eğitimin avantajları olarak bunları söyleyebiliriz."

Code: • Vorteile
Code-Alias: #PfU>O>V#
B5, 10 - 10
Zeitungfang: 0:03:51.1 - 0:04:25.1 [0:00:34.0]

"

Tabii ki, tabii ki, yani ve dediğim gibi, benim için çevrim içi eğitimin sınıf eğitiminden bir tık daha iyi olduğunu düşünüyorum. Bu konuda hani. Dediğim gibi mesela. Bir öğretmenle ders işlerken sınıf ortamında aynı zamanda arka planda maalesef arama çubuğuna herhangi bir kelimenin görselini falan göremiyoruz. Ama ben online eğitim sırasında, öğretmenle dersi dinlerken, arka planda, kısa bir şekilde, arama motoruna istediğim şeyi yazıp, istediğim şeye

ulaşabiliyorum. Yani bu benim için çok ayrı bir lüks ve çok çok verimli oluyor. Açıkçası bu hani kelime dağarcığıyı benim açımdan çok geliştirdi. Yani öyle söyleyeyim."

Code: ● Vorteile
Code-Alias: #PfU>O>V#
B5, 34 - 34
Zeitumfang: 0:16:38.8 - 0:17:31.3 [0:00:52.5]

"Yani genel olarak hepsini ele alırsan, online dersin aslında sana fayda verdiğini düşünüyorsun anladığım kadarıyla. Ancak diğerini tercih ederdin öyle mi? Yani bir genelleme yapar mısın?"

Code: ● Vorteile
Code-Alias: #PfU>O>V#
B4, 45 - 45
Zeitumfang: 0:18:09.4 - 0:18:29.6 [0:00:20.2]

" Aynen hocam, hani bu şeyin, online derslerin katkısı oldu yani, bu inkar edilemez."

Code: ● Vorteile
Code-Alias: #PfU>O>V#
B4, 46 - 46
Zeitumfang: 0:18:29.8 - 0:18:36.8 [0:00:07.0]

"Evet ya bence çevrimiçi sağlık dersleri iyi ve kolay anlaşılabilir ve kolay da ulaşılabilir"

Code: ● Vorteile
Code-Alias: #PfU>O>V#
B1, 4 - 4
Zeitumfang: 0:00:53.3 - 0:01:01.2 [0:00:07.9]

"Evet, yani dışarıda olduğum sürece de işte katılma imkanım daha kolay gerçekleşti. Yani. İşte evde internet sıkıntısı olmadığı sürece çok daha kolay oluyordu."

Code: ● Vorteile
Code-Alias: #PfU>O>V#
B1, 8 - 8
Zeitumfang: 0:01:54.3 - 0:02:10.5 [0:00:16.2]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Vorteile > Flexibilität

Flexibilität

"Hani okullardaki gibi ama zaman ve zaman tasarrufu açısından çevrim içi olması benim yararına oldu."

Code: ● Flexibilität
Code-Alias: #PfU>O>V>F#
B1, 6 - 6
Zeitumfang: 0:01:38.8 - 0:01:47.7 [0:00:08.9]

"Evet, yani dışarıda olduğum sürece de işte katılma imkanım daha kolay gerçekleşti. Yani. İşte evde internet sıkıntısı olmadığı sürece çok daha kolay oluyordu."

Code: ● Flexibilität
Code-Alias: #PfU>O>V>F#
B1, 8 - 8
Zeitumfang: 0:01:54.3 - 0:02:10.5 [0:00:16.2]
Weitere am Segment vergebene Codes:
Online-Unterricht > Vorteile

"ama işe gittiğim bir dönemde çevrim içini tercih ederdim"

Code: ● Flexibilität
 Code-Alias: #PfU>O>V>F#
 B1, 10 - 10
 Zeitumfang: 0:02:42.1 - 0:02:46.5 [0:00:04.4]
 Weitere am Segment vergebene Codes:
 Präsenzunterricht > Präferenz für Präsenzunterricht

Berufsbezogenes Deutsch

"Ama diyelim ki ben bu derslere hiç katılmamış olsaydım ve sadece genel Almanca B2 seviyesine ulaşmış olsaydım, ki ona da ulaşım ulaşamayacağıma emin değilim, çünkü bu derslerimiz olmamış olacaktı. Bu durumda diyelim ki ulaşmış olayım, ama sıfır, neydi bu şeyimizin ismi? Terim! Terim dersi, yani mesleki Almanca sıfır olacaktı. Bu durumda, oraya gittiğim zaman, ya en ufak bir nesnenin terimin anlamını bilmeden gidecektim. Yani bunun için bence en azından genel Almanca kadar gerekli bir konu olduğunu düşünüyorum ve mesleki Almanca'nın benim alanımda mesela dediğim gibi, sağlık bilimleri alanında gerekli olduğuna inanıyorum. Mesela bir kuzenim, ya da bir akrabam, ablam kardeşim, hiç sorun değil, birisi bu şekilde Almanya'ya gidip bir meslek sahibi olacaksa, ona söyleyeceğim ilk şeylerden bir tanesidir. Genel Almanca'nın yanında mesleki Almanca'yı da öğrenmesi."

Code: ● Berufsbezogenes Deutsch
 Code-Alias: #BD#
 B5, 44 - 44
 Zeitumfang: 0:21:09.0 - 0:22:14.3 [0:01:05.3]
 Weitere am Segment vergebene Codes:
 Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie
 Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Empfehlungen

" Yani bilgim vardı benim hani tıbbi olarak Latince kökeni vardı. Hani okuldan, biyoloji okuyordum önceden de. Biyoloji okuduğum için de vardı. Ama genişledi. Yani hiç bilmediğim yerlerden baya bir genişledi. Hatta araştırıyordum. Öncesinde dersin öncesinde de neymiş diye araştırıyordum."

Code: ● Berufsbezogenes Deutsch
 Code-Alias: #BD#
 B1, 50 - 50
 Zeitumfang: 0:16:28.5 - 0:16:58.8 [0:00:30.3]

Integrierte Lernansätze

" Şöyle düşünüyorum hocam, hani mesela A1 de olduğu şekilde hani A1'de normal Almanca işliyoruz. Şeyi de işleyebilirdik. Mesela mesleki Almanca'da sağlık sektöründe kullanılan terimlerin daha basit şekillerini. Onu da böyle aşama aşama öğrensek. Çünkü biz B1 de başladığımız için. Hani bir de zaten Almanca kelimeler, bir de sağlık sektöründe, biraz daha hani uzun, bir de söylenmesi zor olduğu için, bu sefer akıldaki kalıcılığı da olmuyordu. Ama mesela böyle aşamalı şekilde ilerlese, bence etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü B1 de de hani bir anda gördüğümüz kelimeler, hani hiç bilmediğimiz kelimeler olduğu için. O yüzden biraz sıkıntı oldu ama

yine de anlaşılabilirdi, ama bu mesela aşamalı şekilde olsaydı, tabii ki daha iyi olurdu diye düşünüyorum."

Code: • Integrierte Lernansätze
Code-Alias: #BD>IL#
B3, 24 - 24
Zeitungfang: 0:09:21.9 - 0:10:19.2 [0:00:57.3]

" Zaten bence doğru olan, entegre olarak eğitim görülmesi yani. Çünkü tek başına temel Almanca öğrenmenin hiçbir mantığı yok,"

Code: • Integrierte Lernansätze
Code-Alias: #BD>IL#
B5, 18 - 18
Zeitungfang: 0:07:38.9 - 0:07:49.6 [0:00:10.7]

"Yani bi temel oluşturabildin. Bu ders sayesinde online verilen bu ders sayesinde ve yeterli buluyorsun."

Code: • Integrierte Lernansätze
Code-Alias: #BD>IL#
B4, 39 - 39
Zeitungfang: 0:14:19.2 - 0:14:29.6 [0:00:10.4]

" Derslerde sağlık sektörü, meslek içeriklerini entegre öğrenmeyi iyi buluyorum çünkü derslerde görsel ifadelerle öğretmenlerimizin biz öğrencilere dersi anlatarak ilerlemesinin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü görsel eğitim, kendim açımdan düşünürsem, görsel ifadelerle ders işlenmesi benim aklımda, bir dersin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum."

Code: • Integrierte Lernansätze
Code-Alias: #BD>IL#
B2, 26 - 26
Zeitungfang: 0:09:18.8 - 0:09:51.1 [0:00:32.3]

"Yani o zaman entegre şekilde değil, Almanca dersinin ayrı bir zaman diliminde, tıbbi terimleri içeren Almanca dersleri ayrı bir zaman dilimi içinde paralel olarak yürütmesini verimli buluyorsunuz. Doğru mudur?"

Evet, doğrudur, doğrudur."

Code: • Integrierte Lernansätze
Code-Alias: #BD>IL#
B2, 29 - 30
Zeitungfang: 0:11:36.5 - 0:11:57.8 [0:00:21.3]

Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte

"derslerde atıyorum, hoca ders işlerken bizim de, atıyorum, bu tip tıbbi terimleri gördüğümüzde, daha verimli, daha istekli, daha pozitif bir şekilde yaklaşmamız için daha yararlı olacağını düşünüyorum."

Code: • Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte
Code-Alias: #BD>BDfG#
B2, 28 - 28
Zeitungfang: 0:11:16.8 - 0:11:36.3 [0:00:19.5]

"Yani sonrası için bile faydası oldu ve kalıcı kalıcı oldu diyorsun?"

Evet."

Code: ● Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte
 Code-Alias: #BD>BDfG#
 B1, 33 - 34
 Zeitumfang: 0:09:25.5 - 0:09:31.9 [0:00:06.4]

" Grupta bence biz daha avantajlıyız. İşte dediğim gibi, yine işte herhangi bir Metin olduğunda, işte sağlıkla ilgili bir Metin olduğunda, biz gördüğümüz için o kelimeleri kolay çıkartabiliyoruz ama görmeyenler, görmeyen grup gerçekten o kelimeyi gördüğünde hiçbir şekilde bağdaştıramıyor."

Code: ● Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte
 Code-Alias: #BD>BDfG#
 B1, 38 - 38
 Zeitumfang: 0:10:45.0 - 0:11:09.7 [0:00:24.7]
 Weitere am Segment vergebene Codes:
 Medizinische Termini > Auswirkungen auf den Wortschatz

Verwendung integrierter Lernansätze (CLLiG)

"Yani baştan beri olması (---),

[Evet]

I:daha verimli olurdu diyorsun. Evet"

Code: ● Verwendung integrierter Lernansätze (CLLiG)
 Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
 B3, 25 - 27
 Zeitumfang: 0:10:19.4 - 0:10:26.9 [0:00:07.5]

"I:Yani genel olarak, yani bir kurs içinde entegre olarak ikisinin de verilmesini uygun buldun mu? Verimli buldun mu?

Ya hocam evet. Bu birlikte olması bence hani, hem zaman kaybını önlemek amacıyla, hem de zaten hani, öğrenmemiz gereken bir şey olduğu için, verimli oldu. Ama işte iki ay süreyle sanırım öğrendik B1'i. Bir ya da bir buçuk ay tam hatırlayamadım şu an. Ama işte dediğim gibi. Normal sağlık (2.0), ?efendim und äh"

Code: ● Verwendung integrierter Lernansätze (CLLiG)
 Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
 B3, 28 - 29
 Zeitumfang: 0:10:27.1 - 0:11:07.4 [0:00:40.3]

"çünkü ufak da olsa bir genel Almanca altyapısına sahip olmak gerekiyor ki, işte tıbbi ya da terimsel mesleki almanca'yı çok daha rahat bir şekilde öğrenebiliriz. Yani bu durumda. Yani yine bir örnek vereyim bu konuda, mesela bir kelimenin, Almanca mesleki bir terimin, mesela Türkçe karşılığını bilmiyoruz ve hani bir genel en azından alt düzeyde de olsa bir genel almancaya sahibiz, en azından onu Almanca bir şekilde ifade edebildiğimiz zaman, o kelimeyi anlatabildiğimiz zaman, ki en çok sevdiğim şeylerden birisidir."

Code: ● Verwendung integrierter Lernansätze (CLLiG)
 Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
 B5, 18 - 18
 Zeitumfang: 0:07:49.7 - 0:08:33.5 [0:00:43.8]

"Yani bence entegre olması, derslerin, genel Almanca ve mesleki Almanca olmak üzere, entegre olarak verilmesi çok daha verimli ve elverişli diyebilirim."

Code: ● Verwendung integrierter Lernansätze (CLLiG)
 Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
 B5, 18 - 18
 Zeitumfang: 0:08:54.5 - 0:09:07.3 [0:00:12.8]

"Tamam, diğer bir sorumuza geçelim. Derslerde sağlık sektörü, mesleki içeriklerini ve tıbbi terimleri genel Almanca ile beraber entegre öğrenmeyi nasıl buluyorsun? Yani burda ne demek istiyor? Bu terimlerin genel Almanca ile birlikte öğretilmesini nasıl buldun?

Ya hocam bu bu avantajlı bir şey çünkü oraya gittiğimizde mesleğimiz tıp üzerine, bunu görmemiz güzel oldu. Çünkü orada ne gibi bir şeyle karşılaşacağımızı önceden görüyoruz yani. Hani bu bakımdan biz avantajlıyız, ya bence bu iyi oldu. Ya hani o hocam gramer görüyoruz. Tamam hani şeyi görüyoruz ama bunları da görmek avantajlı. Ben hani bunları hiç görmeseydim, hani belki daha rahat gidecektim oraya böyle hani lay lay lom gidecektim ama. Hani bu şekilde gitmem benim için daha avantajlı olacak. Bu orada hani ya artı üzerine daha fazla çalışmam gerektiğini gördüm bu bakımdan bence iyi oldu."

Code: ● Verwendung integrierter Lernansätze (CLLiG)
 Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
 B4, 23 - 24
 Zeitumfang: 0:08:11.2 - 0:09:39.1 [0:01:27.9]

"Yani ikisinin birlikte verilmesi, yani online bir şekilde ikisinin de bir arada görülmesi, bunun olumlu ve verimli olduğunu düşünüyorsun. Olumlu geldi sana?

Benim için olumluydu hocam. Ya hani şöyle de oluyor. Bir şey gördüğün zaman hocaya da sorabilirsin. O an hani normal dersle ilgili de bir şey sorabilirsin. Küçük bir şey hocam, şu kelime neydi diye. Sonra normalde sağlıkla ilgili normal ders akışına devam edebiliyorduk. Avantajlıydı benim için."

Code: ● Verwendung integrierter Lernansätze (CLLiG)
 Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
 B4, 25 - 26
 Zeitumfang: 0:09:39.4 - 0:10:21.0 [0:00:41.6]

"Tabiki. Şöyle, şunu bir daha şey yapalım, o zaman ele alalım. Entegre yöntemi, genel Almanca, yani genel olarak entegre yöntemin genel Almanca öğretimine göre avantajlı olduğunu düşünüyor musunuz? Yani, Almanca eğitimine göre, entegre yöntemi. İkisini de bir arada harmanlayıp entegre bir şekilde harmanın verimli olduğunu düşünüyor musunuz?

He entegre o ikisinin de entegre olması iyi olduğunu düşünüyorum, evet."

Code: ● Verwendung integrierter Lernansätze (CLLiG)
 Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
 B2, 33 - 34
 Zeitumfang: 0:12:13.4 - 0:12:46.1 [0:00:32.7]

"Yani sadece almanca'yı görüp, ayrı bir kursta sadece onları görmek değil, ikisinin bir arada yürütmesini verimli buluyorsunuz?

Kesinlikle, yani, yani ikisini aynı anda yürütmek, evet biz

öğrenciler için zor olabilir ama bunu başarmak zorundayız. Çünkü birisi, yani diğer ders havada kalırsa, bu sefer onu toparlamak zorunda kalacağız ve diğerini öne sürerken diğeri arkada kalacak. Yani ikisi aynı anda işlenirse daha iyi olacağını düşünüyorum."

Code: ● [Verwendung integrierter Lernansätze \(CLILiG\)](#)
Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
B2, 35 - 36
Zeitumfang: 0:12:46.3 - 0:13:22.8 [0:00:36.5]

" ee Bu ya, ben ya birazcık İyi buldum, zor da ilerledi çünkü hani öbürünü anlamaya çalışırken genel Almanca'yı, tıbbi terimleri de anlamaya çalışmak zor bir süreç oldu ama etkili de bir süreç oldu. Çünkü hani onu anlamaya çalışırken onu da anlamaya çalışıyorum zannederken bilinçaltına bir şekilde girmiş onlar. Bilinç altına girdiği için de yani hiç tekrar işte kısa bir dönem, kısa bir dönemde tıbbi terimler dersini almış olsak da, sonrasında üç beş ay sonrasında gördüğüm metinlerde onu çıkartabildim. Hani kulaktan duyduğum bilgilerle."

Code: ● [Verwendung integrierter Lernansätze \(CLILiG\)](#)
Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
B1, 32 - 32
Zeitumfang: 0:08:30.7 - 0:09:25.2 [0:00:54.5]
Weitere am Segment vergebene Codes:
[Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen](#)
[Medizinische Termini > Auswirkungen auf den Wortschatz](#)

" Evet, şey, yani sağladığını düşünüyorum, ki bunu hayatımda da yaşadım. Geçen dersimizde işte tıbbi bilgilerle ilgili küçük bir metin, sohbet metni veriliyordu. Almanca işte doktorla hasta arasında geçen metin işte. Yutma şikayetiyle ilgili bir Almanca terim vardı orada, B4'le işte daha önce gördüğümüz tıbbi terimler gördüğümüz B4 diye arkadaşımın ben anlarken, ama tıbbi terimleri görmeyen arkadaşlarım anlayamamıştı terimi."

Code: ● [Verwendung integrierter Lernansätze \(CLILiG\)](#)
Code-Alias: #BD>BDfG>ViL#
B1, 40 - 40
Zeitumfang: 0:11:25.1 - 0:12:02.4 [0:00:37.3]

Kursinhalte und Anforderungen

" Evet, çünkü normalinde burada da, mesela sağlık alanında çalışırken falan, üniversitede olsun, lise olsun, 4 sene, 2 sene yine aynı şekilde 4 sene şeklinde görüyorsunuz ve hala bilmediğiniz şeyler olabiliyor, ki Almanca bir de hani yabancı bir dil sonuç olarak, hani konuşmak, anlamak. Bunları telaffuz etmek, doğru aktarmak önemli olduğu için, bunları aşama aşama öğrensek daha etkili olacağını düşünüyorum."

Code: ● [Kursinhalte und Anforderungen](#)
Code-Alias: #BD>BDfG>KuA#
B3, 33 - 33
Zeitumfang: 0:11:15.9 - 0:11:45.1 [0:00:29.2]

" Yani çok, yani %50 %50 diyelim. Hani eksik kaldığımız konular da oldu illa ki hani bunlar, hani az önce de dediğimiz gibi, bu dersleri hani entegre etmemiz daha iyi olur. Hani bu tıbbi şeyleri daha çok görseydik, yani daha iyi kavradık diye düşünüyorum."

Code: • Kursinhalte und Anforderungen
 Code-Alias: #BD>BDfG>KuA#
 B2, 46 - 46
 Zeitumfang: 0:16:37.2 - 0:17:00.9 [0:00:23.7]
 Weitere am Segment vergebene Codes:

Medizinische Termini > Auswirkungen auf den Wortschatz

" Ya ayrıştırılıp daha güzel olabilirdi de. Belki B1 den sonra başlaması daha mantıklı olabilirmiş gibi geliyor. Hani A2 seviyesi değil de B1 den başlayıp işte B1 B2 seviyesinden sonra verilmesi sanki daha iyi olurmuş gibime geliyor."

Code: • Kursinhalte und Anforderungen
 Code-Alias: #BD>BDfG>KuA#
 B1, 36 - 36
 Zeitumfang: 0:09:59.1 - 0:10:21.1 [0:00:22.0]

": Yani orada verilen kitapları yeterli buldun mu? Kaynaklar, derste verilen Almanca kitaplarınız farklı mıydı diğerlerinden? Ve yeterli buldun mu?

Yeterli buldum, yeterli buldum."

Code: • Kursinhalte und Anforderungen
 Code-Alias: #BD>BDfG>KuA#
 B1, 53 - 54
 Zeitumfang: 0:17:41.5 - 0:17:58.2 [0:00:16.7]

"Yani bunda görselliğin faydası olacağını mı düşünüyorsun?

Evet, görselliğin faydası olacağını düşünüyorum."

Code: • Kursinhalte und Anforderungen
 Code-Alias: #BD>BDfG>KuA#
 B1, 55 - 56
 Zeitumfang: 0:18:26.1 - 0:18:33.7 [0:00:07.6]

" Yani. Bence yeterli değildi o da. Onda da, yani bizim kursumuz çok hızlı gittiği için kimisi çok öndeydi. Kimisi çok arkadaydı. Yani ben arkada, çok geriden gelen. öğrenciydim, o yüzden ben yetişmekte çok çok zorlanıyordum. Zaten anlamıyordum ama işte ileride olan, ileriden giden arkadaşlarım, onlar işte çıkan kelimeleri çok kolay anlayıp yapabiliyordu. Orada bir dengesizlik vardı. Sonrasında hani baktığımda, hani aynı dengeli sisteme, aynı dengeli düzeye geldiğimde anlamaya başladığımı fark ettim ama, ya, yetişmekte zorlandım o anlamda. Benim için bi yararı yoktu."

Code: • Kursinhalte und Anforderungen
 Code-Alias: #BD>BDfG>KuA#
 B1, 64 - 64
 Zeitumfang: 0:20:41.0 - 0:21:39.2 [0:00:58.2]
 Weitere am Segment vergebene Codes:
 TELC-Prüfungsvorbereitung > Effektivität des Kurses

"Daha uzun tutumlarını dilerdim. Hani bir iki ay, işte bir kurun, bir iki ay fazla sürmesini dilerdim."

Code: • Kursinhalte und Anforderungen
 Code-Alias: #BD>BDfG>KuA#
 B1, 66 - 66
 Zeitumfang: 0:21:51.4 - 0:22:01.0 [0:00:09.6]
 Weitere am Segment vergebene Codes:
 TELC-Prüfungsvorbereitung > Effektivität des Kurses

"Evet. Uzun, ya öğrenim sürecini daha uzun tutmalarını dilerdim."

Code: • Kursinhalte und Anforderungen
 Code-Alias: #BD>BDfG>KuA#
 B1, 68 - 69
 Zeitumfang: 0:22:10.0 - 0:22:15.9 [0:00:05.9]

Effektivität und Wirksamkeit

" Bence yeterliydi çünkü sonuçta genel Almanca kadar kapsamlı bir konu değil. Daha böyle kısıtlı bir alanda derslerimizi görüyoruz ve yani haftada 2 saatle 4 saat arası değişiyordu bizim derslerimiz. Ve bu ders süresi de çok çok yetiyordu açıkçası ve hatta üstüne bazen tekrarlarımızı da yapabiliyorduk. Hatta biz genel Almanca'da B1 seviyesindeyken. İıı Şey, diğer mesleki Almanca kısmında B2 seviyesine kadar yükselmıştik ve bu hani bir tekrar oluyordu bizim için. Yani dediğim gibi, bence süre olarak yeterliydi."

Code: • Effektivität und Wirksamkeit
 Code-Alias: #BD>BDfG>EuW#
 B5, 46 - 46
 Zeitumfang: 0:22:20.3 - 0:23:08.6 [0:00:48.3]

" Tıp, yani Almanya dersleri birazcık daha ön plandaydı ama tıbbi terimleri içeren ders, derste çok fazla eğitim alamadığımızı düşündük. Atıyorum, mesela Almanca dersleri günde 5 saatse, tıbbi terimlerin bir saat ve pardon bir ders ya da 2 ders olması, yani öğrenciler açısından yararlı olmadığını düşünüyorum. Atıyorum, 5 gün Almanca temel Almanca dersi gördüysek, 5 gün de tıbbi terimleri içeren dersleri almamız daha yararlı olurdu. Çünkü hem birisinden birisini daha fazla göreceğiz ama diğerini de az gördüğümüzden dolayı da bir yerden eksik kalacağız ve derslerde,"

Code: • Effektivität und Wirksamkeit
 Code-Alias: #BD>BDfG>EuW#
 B2, 28 - 28
 Zeitumfang: 0:10:21.2 - 0:11:16.7 [0:00:55.5]

Empfehlungen

"Tamam, son olarak şunu merak ettim, böyle bir kursu başkasına da tavsiye eder miydin? Böyle entegre bir şekilde eğitim veren bir kursu başkasına da tavsiye eder miydin?

Eee başkasına şöyle hani, teknolojiye bağlı olacaksa, tabii ki ederdim. Yani bir de, ilk aşamadan itibaren olacaksa bu entegre şekli benim açımdan daha etkili olurdu. Hani önereceğim için ben de hani karşımdaki kişinin benim gibi yani iyi şekilde öğrenmesini isterim. Tabii ki de. Benim yaşadığım sorunları yaşamasını istemem"

Code: • Empfehlungen
 Code-Alias: #BD>BDfG>E#
 B3, 66 - 67
 Zeitumfang: 0:21:52.2 - 0:22:32.5 [0:00:40.3]

"Mesela bir kuzenim, ya da bir akrabam, ablam kardeşim, hiç sorun değil, birisi bu şekilde Almanya'ya gidip bir meslek sahibi olacaksa, ona söyleyeceğim ilk şeylerden bir tanesidir. Genel Almancanın yanında mesleki Almanca'yı da öğrenmesi."

Code: • Empfehlungen
 Code-Alias: #BD>BDfG>E#
 B5, 44 - 44

Zeitungfang: 0:21:56.4 - 0:22:14.3 [0:00:17.9]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Berufsbezogenes Deutsch

"Genel olarak bi daha değerlendirecek olursak, sen normal bir Almanca kursu değil, yani birlikte sağlık mesleklerine yönelik de hazırlayan, böyle entegre bir kursa katılmış oldun. Bunu, şey yapar mıydın, başkasına önerir miydin bu kursu böyle bu şekilde. İkisini bir arada yürüten, yürüterek ders veren kursu yani?

Önerirdim."

Code: ● Empfehlungen

Code-Alias: #BD>BDfG>E#

B1, 73 - 74

Zeitungfang: 0:23:18.8 - 0:23:48.6 [0:00:29.8]

Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen

"ben mesela konuşmada etkili olduğunu pek düşünmüyorum"

Code: ● Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen

Code-Alias: #BD>BDfG>AadS#

B3, 14 - 14

Zeitungfang: 0:06:03.1 - 0:06:08.0 [0:00:04.9]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Sprachkompetenzen- und Fertigkeiten > Sprechen

Nachteile, Einschränkungen und Defizite > Nachteile von Online-Unterrichtsplattformen

" ee Bu ya, ben ya birazcık İyi buldum, zor da ilerledi çünkü hani öbürünü anlamaya çalışırken genel Almanca'yı, tıbbi terimleri de anlamaya çalışmak zor bir süreç oldu ama etkili de bir süreç oldu. Çünkü hani onu anlamaya çalışırken onu da anlamaya çalışıyorum zannederken bilinçaltına bir şekilde girmiş onlar. Bilinç altına girdiği için de yani hiç tekrar işte kısa bir dönem, kısa bir dönemde tıbbi terimler dersini almış olsak da, sonrasında üç beş ay sonrasında gördüğüm metinlerde onu çıkartabildim. Hani kulaktan duyduğum bilgilerle."

Code: ● Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen

Code-Alias: #BD>BDfG>AadS#

B1, 32 - 32

Zeitungfang: 0:08:30.7 - 0:09:25.2 [0:00:54.5]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Verwendung integrierter

Lernansätze (CLILiG)

Medizinische Termini > Auswirkungen auf den Wortschatz

" Bol bol ödev. bence gerekli ya, hani insan şeyi, bazen, bu, ya insanın akli bulamıyor, neyi, ne hakkında yazacağını ve kolayca kaçıyor bence hani. Ama ödev verince hani, kitaptan bağımsız, hani hoca ödevi, işte hoca daha iyi bilir tabii işte. Mesela işte şu hastanede, işte şöyle şöyle bir şey var, onunla ilgili bir ödev mesela, gibi"

Code: ● Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen

Code-Alias: #BD>BDfG>AadS#

B1, 70 - 70

Zeitungfang: 0:22:27.2 - 0:23:01.0 [0:00:33.8]

"Konuşmayla ilgili?

Konuşmayla ilgili de olur. Hani onunla ilgili, araştırma yapalım,

işte belirli bir kalıpta konuşma yazalım. Gelip sınıfta konuşalım, ya da tartışalım. O kelimeleri çıkartalım."

Code: • Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen
Code-Alias: #BD>BDfG>AadS#
B1, 71 - 72
Zeitumfang: 0:23:01.3 - 0:23:18.6 [0:00:17.3]

Medizinische Termini

" Ya şöyle söyleyeyim, mesela bizim bu mesleki Almanca derslerimizde sonuçta yine bir Almanca söz konusu. Sadece terimleri öğrenmiyoruz. Yani tabii ki daha çok mesleki, hani mesleki nasıl söyleyeyim? Terimleri tabii ki daha çok ağırlıklı olarak öğreniyoruz ama sonuçta o terimi bir cümle içinde kullanıyoruz ve bu sırada genel Almancamıza da bir hayli katkısı oluyor aynı anda öğrenmenin. Mesela A1 seviyesinde Almanca öğrenirken A1 seviyesinde en azından ufak tefek terimleri öğrenmenin genel Almanca ya da, terimsel mesleki Almancaya da çok katkısı olduğunu düşünüyorum."

Code: • Medizinische Termini
Code-Alias: #BD>MT#
B5, 20 - 20
Zeitumfang: 0:09:23.2 - 0:10:08.1 [0:00:44.9]

Erlernen der medizinischen Termini

"Yani önden böyle entegre bir kursun yapılması senin için faydalı olduğunu düşünüyorsun.

Evet."

Code: • Erlernen der medizinischen Termini
Code-Alias: #BD>MT>EdmT#
B3, 52 - 53
Zeitumfang: 0:17:53.5 - 0:17:59.9 [0:00:06.4]

"Yani dediğim gibi, görsel zekamın çok iyi olduğunu düşünüyorum. Ve hani sonuçta hani bi çevrimiçi bir platform ve sürekli slayt, ya da bir kitabın ekrana yansıtılması, o fotoğrafı görüyoruz falan. Bunlar benim hafızama direkt yer ettiğine inanıyorum. Hani bu konuda çevrimiçi olmasının bence çok çok büyük artısı oldu."

Code: • Erlernen der medizinischen Termini
Code-Alias: #BD>MT>EdmT#
B5, 32 - 32
Zeitumfang: 0:15:35.8 - 0:16:09.5 [0:00:33.7]

"Kendini geliştirebildiğini düşünüyor musun bu kursla?"

Code: • Erlernen der medizinischen Termini
Code-Alias: #BD>MT>EdmT#
B4, 33 - 33
Zeitumfang: 0:13:07.4 - 0:13:12.1 [0:00:04.7]

" Ya tabii hocam, önden görmemiz iyi oldu hani."

Code: • Erlernen der medizinischen Termini
Code-Alias: #BD>MT>EdmT#
B4, 34 - 34
Zeitumfang: 0:13:12.4 - 0:13:17.8 [0:00:05.4]

" Bence iyiydi hocam. Hani çalışan bir kişi için bu yeterli yani hani illaki orada da farklı terimler göreceğiz ama. Ya bunları önceden bizim bilmemiz avantaj yani."

Code: • Erlernen der medizinischen Termini
Code-Alias: #BD>MT>EdmT#
B4, 36 - 36
Zeitumfang: 0:13:24.0 - 0:13:36.0 [0:00:12.0]

"Tabii hocam yani ya hiçbir şey, yani hiçbir şey bilmeyen bir insan için hani ben o sağlıkla ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Hani bunları ya ben hani başta sağlıktan mezun olmadığım için hani, bunu görmem benim için çok avantajlı oldu. Bazı arkadaşlarımız sağlık sektöründen mezunlar veya onunla ilgili laboratuvarında çalışmışlar. Tıbbi şeyleri biliyorlar. Hani onlardan geri kalmadığım için hani mutluyum ben de."

Code: • Erlernen der medizinischen Termini
Code-Alias: #BD>MT>EdmT#
B4, 38 - 38
Zeitumfang: 0:13:51.6 - 0:14:19.0 [0:00:27.4]

"En azından bir temel atılmış olduğuna inanıyorsunuz herhalde ve onun onun üzerine, yani bu çevrim içi olarak kesinlikle görülmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Temel atıldığını düşünüyor musunuz? Anladığım kadarıyla, onun üzerine de kendinizin de çalışmalarınızda bir yere varacağınızı düşünüyorsunuz?"

Evet, evet, şu yani dediklerinizin hepsine katılıyorum. Evet öyle oldu."

Code: • Erlernen der medizinischen Termini
Code-Alias: #BD>MT>EdmT#
B2, 47 - 48
Zeitumfang: 0:17:01.1 - 0:17:29.9 [0:00:28.8]

Unterschiede zur Allgemeinsprache

" Yani normal konuşma durumdaki Almanca ile tıbbi terminolojideki dil tabii ki ayrı oluyor."

Code: • Unterschiede zur Allgemeinsprache
Code-Alias: #BD>MT>UzA#
B3, 47 - 47
Zeitumfang: 0:16:28.8 - 0:16:42.9 [0:00:14.1]

Auswirkungen auf den Wortschatz

" Evet ve hani akılda kalması zor kelimeler bile oldu ama bu kelime dağarcığımızın ilerlemesinde etkili oldu. Hani normal genel şeylerin dışında, hani sağlık alanında terimler öğreniyorsun. Yani tabii ki de bu arttırıyor kelime dağarcığını. Hani bir kelime kurarken, en azından, hani sağlık alanıyla ilgili olsun olmasın, onu koyup bağdaştırabiliyorsunuz."

Code: • Auswirkungen auf den Wortschatz
Code-Alias: #BD>MT>AadW#
B3, 49 - 49
Zeitumfang: 0:16:51.0 - 0:17:23.9 [0:00:32.9]

" Yani kelime dağarcığımı elbette çok geliştirdi. Bunun yanında genel Almanca da çok büyük katkısı oldu."

Code: • Auswirkungen auf den Wortschatz
Code-Alias: #BD>MT>AadW#
B5, 32 - 32
Zeitumfang: 0:15:24.2 - 0:15:35.7 [0:00:11.5]

"Güzel Tamam, peki diğer sorumuz da, online yapılan sağlık sektörü mesleki Almanca öğretimi, mesleki kelime dağarcığınızın, tıbbi terminoloji bilginizin gelişmesinde etkili oldu mu?"

Code: • Auswirkungen auf den Wortschatz
Code-Alias: #BD>MT>AadW#
B4, 33 - 33
Zeitumfang: 0:12:37.0 - 0:12:53.3 [0:00:16.3]

" Mesleki, hani kelime dağarcığımızın, hani, buradaki aldığımız eğitimle yararlı olduğunu düşünüyorum. Etkili olduğunu düşünüyorum."

Code: • Auswirkungen auf den Wortschatz
Code-Alias: #BD>MT>AadW#
B2, 44 - 44
Zeitumfang: 0:15:29.2 - 0:15:40.0 [0:00:10.8]

"Yani Almanca'yı, sadece Almanca dili olarak, dersini görüp, bu tıbbi terminolojiyi hiç görmeden gidip, onlarla karşılaşmak tabii daha zor olacaktır diye düşünüyorum. Bu konuda önden bir bilginizin olması ve kelime dağarcığınız, yani yeterince olabildi mi sizce? Dersler sayesinde yani?"

Yani çok, yani %50 %50 diyelim. Hani eksik kaldığımız konular da oldu illa ki hani bunlar, hani az önce de dediğimiz gibi, bu dersleri hani entegre etmemiz daha iyi olur. Hani bu tıbbi şeyleri daha çok görseydik, yani daha iyi kavradık diye düşünüyorum."

Code: • Auswirkungen auf den Wortschatz
Code-Alias: #BD>MT>AadW#
B2, 45 - 46
Zeitumfang: 0:16:08.6 - 0:17:00.9 [0:00:52.3]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Kursinhalte und Anforderungen

" ee Bu ya, ben ya birazcık İyi buldum, zor da ilerledi çünkü hani öbürünü anlamaya çalışırken genel Almanca'yı, tıbbi terimleri de anlamaya çalışmak zor bir süreç oldu ama etkili de bir süreç oldu. Çünkü hani onu anlamaya çalışırken onu da anlamaya çalışıyorum zannederken bilinçaltına bir şekilde girmiş onlar. Bilinç altına girdiği için de yani hiç tekrar işte kısa bir dönem, kısa bir dönemde tıbbi terimler dersini almış olsak da, sonrasında üç beş ay sonrasında gördüğüm metinlerde onu çıkartabildim. Hani kulaktan duyduğum bilgilerle."

Code: • Auswirkungen auf den Wortschatz
Code-Alias: #BD>MT>AadW#
B1, 32 - 32
Zeitumfang: 0:08:30.7 - 0:09:25.2 [0:00:54.5]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Verwendung integrierter

Lernansätze (CLILiG)

Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte > Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen

" Grupta bence biz daha avantajlıyız. İşte dediğim gibi, yine işte herhangi bir Metin olduğunda, işte sağlıkla ilgili bir Metin olduğunda, biz gördüğümüz için o kelimeleri kolay çıkartabiliyoruz ama görmeyenler, görmeyen grup gerçekten o kelimeyi gördüğünde hiçbir şekilde bağdaştıramıyor."

Code: • Auswirkungen auf den Wortschatz

Code-Alias: #BD>MT>AadW#

B1, 38 - 38

Zeitumfang: 0:10:45.0 - 0:11:09.7 [0:00:24.7]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Berufsbezogenes Deutsch > Berufsbezogener DaF-Unterricht für Gesundheitsfachkräfte

Auswirkungen auf das Berufsleben

"Yani mesleki hayatında bunu uygulayacağını bilmen. Bunu öğrenmen için bir motivasyon mu oldu?"

Code: • Auswirkungen auf das Berufsleben

Code-Alias: #BD>MT>AadB#

B3, 38 - 38

Zeitumfang: 0:13:46.7 - 0:13:56.7 [0:00:10.0]

" Evet zaten hani çalışacağımı biliyorum. Konuşacağımı da biliyorum. Bir işin Almanca veya herhangi bir dil olsun, bana katkısı olacağı için, ister istemez zaten bu bana bir motivasyon oluyor. Ben bunu, ben yapacağım, başaracağım edasıyla şey yapıyorum, öğrenmeye çalışıyorum."

Code: • Auswirkungen auf das Berufsleben

Code-Alias: #BD>MT>AadB#

B3, 39 - 39

Zeitumfang: 0:13:57.0 - 0:14:19.6 [0:00:22.6]

" Yani ben zaten bunları gördüğüm için tabii ki de hani yabancılık çekmeyeceğimi düşünüyorum. Hani önceden bunları gördüğüm için artılar tabii ki olacak. Hani hepsi olmasa da en azından tabii ki de bilindik şeylerin akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum."

Code: • Auswirkungen auf das Berufsleben

Code-Alias: #BD>MT>AadB#

B3, 51 - 51

Zeitumfang: 0:17:37.2 - 0:17:53.4 [0:00:16.2]

"Ya tabii ki motive edici buluyorum, çünkü gelecekte yapacağım işin detaylarını öğrenmiş oluyorum yani. Mesela hemşirelik. Ya da hasta bakıcılık üzerine düşünürsek, yani bir hastayla nasıl konuşmam gerektiğini, ya da bu Türkçe terimin Almancada ne anlama geldiğini, bunları bilmek tabii ki motive edici. Yani şöyle düşünmek gerekiyor, ben her yeni terim öğrendiğim zaman, bu işe bir adım daha yaklaştım, bu işi biraz daha öğrendim gözüyle bakıyorum. Ya da bir hastayla nasıl konuşmam gerektiğini bir metinde okuduğumuz zaman, sonuçta o işi öğrenmiş oluyoruz yani. Yani bundan daha iyi bir şey olamaz."

Code: • Auswirkungen auf das Berufsleben

Code-Alias: #BD>MT>AadB#

B5, 26 - 26

Zeitumfang: 0:11:39.4 - 0:12:28.2 [0:00:48.8]

"Bu okulun, yani benim eğitim göreceğim okulun hemen hemen eş değeri. Yani sonuçta orada da çok farklı bir şey görmeyeceğiz.

Belki orada bunları sadece teorik olarak değil de, pratik olarak da göreceğiz. Ya motive ediciliği anlamında bunları söyleyebilirim."

Code: • Auswirkungen auf das Berufsleben
Code-Alias: #BD>MT>AadB#
B5, 26 - 26
Zeitumfang: 0:12:28.3 - 0:12:49.2 [0:00:20.9]

"Yani gidince bu mesleğin içinde bulacaksınız kendinizi. Ve orada geçecek olan tıbbi terimleri anlama açısından bir rahatlık olacağını düşünüyor musun yani?"

Code: • Auswirkungen auf das Berufsleben
Code-Alias: #BD>MT>AadB#
B4, 33 - 33
Zeitumfang: 0:12:53.4 - 0:13:07.3 [0:00:13.9]

"Hani bu bilgileri tıbbi terminolojinin de dersleri görme, yani gördüğümüzde daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü, oraya gittiğimizde hani insanlar, hani oraya gittiğimizde şaşkın bir görsel içeriği görmek istemeyiz. Hani oradaki buradaki, yani oradaki terimleri burada görüp, orada yabancı kalmadığımız için yararlı olduğunu düşünüyorum açıkçası."

Code: • Auswirkungen auf das Berufsleben
Code-Alias: #BD>MT>AadB#
B2, 44 - 44
Zeitumfang: 0:15:40.0 - 0:16:08.4 [0:00:28.4]

"Yani öyle mesleki ortamda da önünüze çıktığında onun faydasını birebir yaşamış oldun o zaman?"

Evet"

Code: • Auswirkungen auf das Berufsleben
Code-Alias: #BD>MT>AadB#
B1, 41 - 42
Zeitumfang: 0:12:02.6 - 0:12:11.9 [0:00:09.3]

Interkulturelle Kompetenzen

"Evet, bazı konularda tabii eksik kalsak da, bize yararlı olan şeyleri, hani kültürel becerilerimizi önceden geliştirmek, oranın bazı kültürel şeylerini bilmek, bizim için daha yararlı olabilir. Çünkü oraya gittiğimiz zaman insanlarla iletişimde kalacağız. Ve en azından onlarla muhabbet ederken şurada şu varmış, burada bu varmış deyip, konudan eksik kalmayabiliriz diye düşünüyorum."

Code: • Interkulturelle Kompetenzen
Code-Alias: #IK#
B2, 40 - 40
Zeitumfang: 0:14:37.2 - 0:15:08.9 [0:00:31.7]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Interkulturelle Kompetenzen > Berufserfahrung in einem Krankenhausumfeld im Ausland

"Ya açıkçası bunu da, kültürler arası etkileşim, ya benim hafızamda yani hayal gücümde çok canlandıramadığım için, o becerimin çok geliştiğini düşünmüyorum, yani düşünemiyorum. Çok olmadı da o yönde bir pozitif ya da negatif bir etkisi"

Code: • Interkulturelle Kompetenzen
Code-Alias: #IK#
B1, 44 - 44

Zeitumfang: 0:13:12.7 - 0:13:35.7 [0:00:23.0]

Entwicklung interkultureller Kompetenzen

"zaten benim amacım da o zaten, hem orada çalışmak, hem Almancaı daha ileri seviyeye taşımak. Almancaı, farklı bir dil olsun, farklı insan olsun, kendini geliştirmek, insan açısından zaten en üst seviyeye taşıyacak şey. Hem bu, CV açısından da kendini geliştirmek açısından da önemli. Yani motive edici tabii ki de, sonuçta hani bilmediğin bir şey öğreniyorsun, yeni şeyler öğrendikçe insan daha çok teşvik oluyor. Hani bir de onu alıyorsa, öğrendiği şeyi, onu uygulayıp hani, nasıl anlatayım"

Code: • Entwicklung interkultureller Kompetenzen

Code-Alias: #IK>EiK#

B3, 35 - 35

Zeitumfang: 0:12:56.9 - 0:13:36.1 [0:00:39.2]

Weitere am Segment vergebene Codes:

Motivierender Unterricht durch medizinische Terminologie

Interkulturelle Kompetenzen > Berufserfahrung in einem Krankenhausumfeld im Ausland

"Tıbbi terminolojiyi başka bir dilde öğrenmenin Kültürler arası beceriler ile birarada olmasını nasıl buldun? Ona da değinir misin?"

Code: • Entwicklung interkultureller Kompetenzen

Code-Alias: #IK>EiK#

B4, 27 - 27

Zeitumfang: 0:10:47.7 - 0:10:59.3 [0:00:11.6]

"ltürler arası beceriye katkısı olur mu? Hani bunu tam olarak bilemiyorum hani?"

Code: • Entwicklung interkultureller Kompetenzen

Code-Alias: #IK>EiK#

B4, 28 - 28

Zeitumfang: 0:11:17.8 - 0:11:24.0 [0:00:06.2]

"Yani oraya gidince göreceğiniz farklı kültürden bir şeyler de öğrendiğinizi düşünüyor musun derslerde?"

Tabii ya, orada da hani, illa ki hani hocalar Almanya'yı tanıyorlar. Hani o derslerde onları görmemizde avantaj vardı. Hoca anlatıyordu, şey yapıyordu. Hani bunu böyle yapın misal. Ya bu tabii illaki oldu. Yani şimdi söyleyince aynen."

Code: • Entwicklung interkultureller Kompetenzen

Code-Alias: #IK>EiK#

B4, 29 - 30

Zeitumfang: 0:11:24.2 - 0:11:52.3 [0:00:28.1]

"Yani bunun da, önden bu bilgileri edinmenizin sana faydası olacağını düşünüyorsun?"

Aynen aynen hocalarımız hani sonuçta orayı biliyor, tanıyor, insanlarını tanıyor. Nasıl davranacağımızı söylüyor. Misal ya biz konuşuyorduk, bir hocamız anlatmıştı. Misal diyor, ben bir, kendisi erkekti, diyor, bir atölyede çalışıyormuş. Yeni öğrenerek işi bir kadın işçi olan öğrenciye yardım ettim misalde. Patron beni uyardı diyor. Hani sakın bunu böyle yapma bu işi kendisi seçti. Bu işi öğrenmek zorunda. Herkes, hani kendi işine baksın tarzında konuşmuştu. Hani bu da avantajlıydı yani sonuçta."

Code: ● Entwicklung interkultureller Kompetenzen
 Code-Alias: #IK>EiK#
 B4, 31 - 32
 Zeitumfang: 0:11:52.5 - 0:12:36.7 [0:00:44.2]

"Yani onu olumlu görüyorsunuz?"

Evet, olumlu görüyorum."

Code: ● Entwicklung interkultureller Kompetenzen
 Code-Alias: #IK>EiK#
 B2, 41 - 42
 Zeitumfang: 0:15:09.2 - 0:15:14.0 [0:00:04.8]

Berufserfahrung in einem Krankenhausumfeld im Ausland

" Şöyle anlatayım hocam tabii ki de hani yeni bir kelime öğreniyorsun. Yabancı bir dil olsun, zaten benim amacım da o zaten, hem orada çalışmak, hem Almancamı daha ileri seviyeye taşımak. Almancayı, farklı bir dil olsun, farklı insan olsun, kendini geliştirmek, insan açısından zaten en üst seviyeye taşıyacak şey. Hem bu, CV açısından da kendini geliştirmek açısından da önemli."

Code: ● Berufserfahrung in einem Krankenhausumfeld im Ausland
 Code-Alias: #IK>BieKiA#
 B3, 35 - 35
 Zeitumfang: 0:12:46.3 - 0:13:28.6 [0:00:42.3]
 Weitere am Segment vergebene Codes:
 Interkulturelle Kompetenzen > Entwicklung interkultureller Kompetenzen

"Hani o insanla nasıl konuşmamız gerektiğini, hastaya daha mı böyle sıcak yoksa daha mı saygılı davranmalıyız? Saygılı derken, mesafeli diyeyim. Mesafeli yaklaşmamız gerektiğini, yani bunları öğreniyoruz. Hani mesela öğrendiğim kadarıyla şu an derslerde, benim karşıma şu an bir hasta gelse ve ben Almanya'da olsam, o hastaya ya "Herr", ya da "Frau" diye hitap etmem gerekiyor. Türkiye'deki gibi mesela daha samimi bir şekilde, "hoş geldin amca", ya da "teyze" gibi bir şey söylemem mümkün değil mesela. Ya sonuçta bu da bir mesleki bilgi, bu da bir kültürdür yani ve benim bunu öğrenmiş olmam açıkçası çok çok fayda verecek. Faydasını göreceğime inanıyorum yani bu konuda."

Code: ● Berufserfahrung in einem Krankenhausumfeld im Ausland
 Code-Alias: #IK>BieKiA#
 B5, 28 - 28
 Zeitumfang: 0:13:36.5 - 0:14:24.5 [0:00:48.0]

"hani kültürel becerilerimizi önceden geliştirmek, oranın bazı kültürel şeylerini bilmek, bizim için daha yararlı olabilir. Çünkü oraya gittiğimiz zaman insanlarla iletişimde kalacağız"

Code: ● Berufserfahrung in einem Krankenhausumfeld im Ausland
 Code-Alias: #IK>BieKiA#
 B2, 40 - 40
 Zeitumfang: 0:14:43.3 - 0:14:58.4 [0:00:15.1]
 Weitere am Segment vergebene Codes:
 Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus

" E faydasını göreceğimi düşünüyorum. Tabii ki, hani bilmediğimiz bir yere gidiyoruz. Nasıl hitap edileceğini, hani yetkilerimizi, sorumluluklarımızı, bunları önceden bilmemiz tabii ki gerekiyordu. Hani oraya gidince hiçbir şey bilmeden tabii ki de bir iş yapamazsınız. Bunların önden verilmesi, hani bizim becerilerimizin gelişmesinde yardımcı olduğunu düşünüyorum. "

Code: ● Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus
Code-Alias: #IK>IKiK#
B3, 45 - 45
Zeitungsfang: 0:15:39.6 - 0:16:03.0 [0:00:23.4]

"Yani kültürler arası becerilerin geliştiğine de inanıyorum. Hani az önce söylediğim gibi, ben hasta bakıcı, ya da hemşire olacağım. Bir doktorla bile nasıl konuşmam gerektiğini bu derslerde biz gördük. Yani okuduğumuz metinlerde bazen arkadaşlarım doktor oldu, ben hasta bakıcı, bazen ben doktor, onlar hasta bakıcı, yani işte değişiyor roller."

Code: ● Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus
Code-Alias: #IK>IKiK#
B5, 26 - 26
Zeitungsfang: 0:12:49.3 - 0:13:17.3 [0:00:28.0]

" Evet yani. Ya bir dili öğrenirken, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kültürünü de öğrenmiş oluyoruz. Ki öğrenmemiz de gerekiyor. Mesleki anlamda bunu öğrenmemiz şu an için en önemlisi. Genel anlamda da çok öğreniyoruz."

Code: ● Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus
Code-Alias: #IK>IKiK#
B5, 28 - 28
Zeitungsfang: 0:13:20.3 - 0:13:36.4 [0:00:16.1]

" Hani, Türk gibi düşünüp Almanca konuştuğumuz zaman, hani burada Türk gibi düşünüp derken, yanlış anlaşılma olmasın, aynı zamanda Alman gibi düşünüp, Türkçe konuşulduğu zaman da çok komik cümleler çıkıyor ortaya. Bunun sebebinin de, işte kültürden kaynaklandığına inanıyorum. Hani bu kültür geçişiyle ilgili derslerde öğrendiklerimizin çok artısını görüp ekmeğini yiyeceğimizi düşünüyorum açıkçası."

Code: ● Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus
Code-Alias: #IK>IKiK#
B5, 30 - 30
Zeitungsfang: 0:14:25.2 - 0:14:55.8 [0:00:30.6]

**ANHANG-A: Arařtırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Arařtırma Etik Komisyonu
Onay Bildirimi**



**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Arařtırma Etik Kurulu**

Tarih: 11/01/2024 09:38
Sayı: E-66777842-300-
00003303417



Sayı : E-66777842-300-00003303417
Konu : Etik Kurulu İzni (Sibel KARDAN)

11/01/2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.12.2023 tarihli ve E-51944218-300-00003274242 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Sibel KARDAN**'ın, **Dr. Öğr. Üyesi Doğu ATAŞ** danışmanlığında yürüttüğü "**Sağlık Mesleklerinde Yabancı Dil Olarak Almanca'nın Çevrim İçi Öğretimine İlişkin Bir Araştırma**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **09 Ocak 2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: CCF49466-028D-4570-9C9C-F3BC713A234F

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ha-ebys>

Adres:

Bilgi için: Burak ÇİHAN

E-posta: Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: Faks:

Telefon: 03123051082

Keç:



ANHANG-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Ad SOYADI

ANHANG-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/12/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : EINE STUDIE ZUM ONLINE UNTERRICHT FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN
MEDIZINISCHEN BERUFEN

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
07/12/2023.	128	194461	25/01/2024	%10	2251142789

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Sibel KARDAN

Öğrenci No.: N19239962

Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Alman Dili Eğitimi – Yüksek Lisans

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

ANHANG-Ç: Thesis Originality Report

08/12/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Language Education

Thesis Title: EINE STUDIE ZUM ONLINE UNTERRICHT FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN
MEDIZINISCHEN BERUFEN

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
07/12/2023.	128	194461	25/01/2024	%10	2251142789

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Sibel KARDAN

Student No.: N19239962

Department: Department of Foreign Language Education

Program: German Language and Teaching - Master's Degree

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

ANHANG-D: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Öğrencinin Adı SOYADI

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

