

**Maša Stojsavljević Divac\***

Department of Foreign Languages and Sports

Faculty of Economics in Subotica

University of Novi Sad

 <https://orcid.org/0009-0002-6459-6467>

## **PROBLEMORIENTIERTES LERNEN IM FACHSPRACHUNTERRICHT MEDIZIN: EINE DIDAKTISCHE ANALYSE**

Original scientific paper  
UDC 811.112.2`276.5/.6:61  
811.112.2`243  
37.091.64  
<https://doi.org/10.18485/kkonline.2026.17.s2.4>

Diese Arbeit untersucht die Umsetzung problemorientierter Lernformen im Lehrwerk „Menschen im Beruf – Medizin B2/C1“, das speziell für den berufsbezogenen Deutschunterricht im medizinischen Bereich entwickelt wurde. Ziel der Analyse ist es, zu ermitteln, inwieweit und in welcher Form Elemente des problemorientierten Lernens im Lehrwerk erkennbar sind, wie diese didaktisch umgesetzt werden und welche fachsprachlichen sowie kommunikativen Kompetenzen durch deren Einsatz gefördert werden. Problemorientiertes Lernen (POL) ist eine Methode, die Lernende dazu anregt, Probleme aktiv zu lösen und sich eigenständig Wissen anzueignen, was besonders im medizinischen Kontext von Bedeutung ist.

Die Arbeit basiert auf einer quantitativen Inhaltsanalyse aller Kapitel, wobei zentrale Merkmale problemorientierten Lernens als Analyse Kriterien definiert wurden. Diese Merkmale umfassen unter anderem authentische Fallbeispiele, offene Aufgabenstellungen, interaktive Gesprächsanlässe und kooperative Lernformen. Das Lehrmaterial wird systematisch untersucht und hinsichtlich seiner Eignung für einen handlungsorientierten, kompetenzbasierten Fachsprachunterricht bewertet. Dabei wird besonders untersucht, wie gut das Lehrwerk die Förderung praktischer Kommunikationsfähigkeit im medizinischen Bereich unterstützt.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Lehrwerk in vielen Einheiten Elemente des problemorientierten Lernens integriert, insbesondere durch Fallbeispiele, Anamnese-situationen und simulationsnahe Gesprächsübungen. Diese fördern insbesondere die kommunikative Handlungsfähigkeit, den Einsatz medizinischer Fachsprache sowie interkulturelle und soziale Kompetenzen im klinischen Kontext. Abschließend werden didaktische Empfehlungen zur Weiterentwicklung problemorientierter Aufgabenformate im Fachsprachunterricht gegeben.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Fachsprache Medizin, kompetenzorientiertes Lernen, Lehrwerkanalyse, Problemorientiertes Lernen

### **1. Einleitung**

Die Veränderungen des 21. Jahrhunderts sind tiefgreifend und betreffen nahezu alle Lebensbereiche und haben unter anderem zu einem tiefgreifenden Wandel im Bildungssystem geführt. Die Notwendigkeit, Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben und sie aktiv anwenden zu können, ist stärker denn je geworden. Damit einher geht ein wachsender Druck, Lehr- und Lernprozesse neu zu gestalten und Innovationen im

---

\* University of Novi Sad, Segedinski put 9-11, 24000 Subotica, Serbia; e-mail:  
[masa.stojsavljevic.divac@ef.uns.ac.rs](mailto:masa.stojsavljevic.divac@ef.uns.ac.rs)

Hinblick auf didaktische Konzepte, Strukturen und Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln (Jalkanen & Taalas, 2013: 74).

Im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht ist ein gleichzeitiges Verständnis der Fachsprache und ihres konkreten beruflichen Kontexts unabdingbar, was einen entsprechend praxisorientierten Ansatz erfordert. Als besonders geeignet hat sich in diesem Zusammenhang das problemorientierte Lernen erwiesen, das zu den bedeutendsten pädagogischen Innovationen des 20. Jahrhunderts zählt. Dieses Konzept entstand in den 1960er Jahren an der McMaster-Universität in Kanada mit dem Ziel, Studierenden ein tieferes Verständnis theoretischer Inhalte durch deren Anwendung in der beruflichen Praxis zu ermöglichen (Moust et al., 2021: 11).

Angesichts der zunehmenden Bedeutung praxisnaher und handlungsorientierter Lernformen gewinnt auch im Fremdsprachenunterricht die Integration problemorientierter Elemente zunehmend an Relevanz.

## **2. Merkmale des problemorientierten Lernens**

Das problemorientierte Lernen verfolgt eine Vielzahl von Zielen, darunter die Strukturierung von Wissen, die Entwicklung effektiver Denkstrategien im Problemlösungsprozess, das selbstgesteuerte Lernen sowie die Förderung von Kompetenzen für lebenslanges Lernen. Darüber hinaus trägt es zur Steigerung der intrinsischen Motivation, zum Aufbau flexiblen Wissens und zur Entwicklung kooperationsfähiger Lernender bei (Leary et al., 2019: 186–187).

Zu Beginn des Lernprozesses werden die Studierenden mit einem Problem konfrontiert, um ihr Vorwissen zu aktivieren, das anschließend durch die gemeinsame Arbeit in Kleingruppen weiter ausgebaut wird (Schmidt, Rotgans & Yew, 2011: 793). Das Problem sollte unstrukturiert sein und die Komplexität sowie die Unordnung des realen Lebens widerspiegeln. Es eröffnet dadurch vielfältige Lösungsmöglichkeiten (Barrett, 2017: 31).

Das Problem dient als zentrales Medium, das den Lernenden den Zugang zum Lernstoff ermöglicht und abstrakte Inhalte in einen berufsbezogenen, praktischen und sinnstiftenden Kontext überführt (Hung, 2019: 249). Auf diese Weise werden reale Situationen geschaffen, in denen die Studierenden ihr Wissen anwenden und vertiefen können.

Die Arbeit in Kleingruppen bildet das Fundament des problemorientierten Lernens und bietet zahlreiche Vorteile. Sie schafft eine Basis für die Entwicklung sozialer Beziehungen und Freundschaften unter den Studierenden sowie für

intensivere Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden im Vergleich zu großen Lerngruppen. Darüber hinaus erzeugt die Kleingruppenarbeit eine gewisse Form von sozialem Druck, der sich positiv auf die Motivation der Studierenden auswirkt: Er fördert Fleiß, Engagement beim selbstständigen Lernen und die Einhaltung gemeinsam festgelegter Arbeitsfristen (Schmidt, Rotgans & Yew, 2011: 795).

### **3. Problemorientiertes Lernen (POL) im Fremdsprachenunterricht**

Im Zuge der durch Globalisierung, kulturelle Durchmischung und technologische Entwicklungen bedingten Veränderungen entstehen neue Rahmenbedingungen für das Sprachenlernen (Dufva, 2013: 51). In diesem Zusammenhang bezeichnet Larsson (2001: 2) das problemorientierte Lernen als eine geeignete Lösung, da es komplexe und realitätsnahe Probleme einsetzt, die Lernende motivieren und aktivieren. Darüber hinaus betont er, dass problemorientiertes Lernen die kommunikativen Fähigkeiten der Studierenden fördert – insbesondere durch soziale Interaktion, Diskussion und Teamarbeit.

Der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht stellt ein besonders geeignetes Anwendungsfeld für das problemorientierte Lernen dar, da sich hier leicht authentische Probleme aus realen beruflichen Situationen finden lassen (Larsson, 2001: 4). Solche Probleme aus dem konkreten beruflichen Kontext tragen in besonderem Maße dazu bei, dass Lernende die Relevanz und den Zweck des Lernstoffs besser verstehen (Barrett, 2017: 16).

### **4. Einsatz von POL im Lehrwerk „Menschen im Beruf – Medizin B2/C1“**

#### *4.1. Forschungsgegenstand und Forschungsziele*

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist das Lehrwerk „Menschen im Beruf – Medizin B2/C1“, das für den berufsbezogenen Deutschunterricht im medizinischen Bereich konzipiert wurde. Das Lehrwerk richtet sich an Lernende, die in medizinischen Berufen tätig sind oder auf eine Tätigkeit im deutschsprachigen Gesundheitswesen vorbereitet werden. Es zielt darauf ab, fachsprachliche und kommunikative Kompetenzen zu fördern, die für die berufliche Praxis im medizinischen Umfeld erforderlich sind.

Der Einsatz des Lehrwerks erfolgt primär an Sprachinstituten, medizinischen Fachschulen sowie an Universitäten im Rahmen fachsprachlicher DaF-Kurse für Medizinstudierende. Die Zielgruppe umfasst somit sowohl Studierende als auch

international graduierte Mediziner:innen, die sich auf die Fachsprachprüfung vorbereiten. Der Unterricht wird in der Regel von DaF-Lehrkräften mit medizinischer Zusatzqualifikation oder in Kooperation mit Fachpersonal geleitet. In diesem institutionellen Rahmen fungiert das Werk als zentrales Instrument der berufsbezogenen und akademischen Integration.

Die Wahl dieses Lehrwerks als Untersuchungsgegenstand beruht auf mehreren Gründen – es zählt zu den am weitesten verbreiteten und am häufigsten eingesetzten Materialien im medizinischen Fachsprachenunterricht und zeichnet sich durch eine praxisnahe Gestaltung und eine Vielzahl authentischer Fallbeispiele aus, die die Lernenden nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich und situativ auf reale berufliche Herausforderungen vorbereiten. Damit bietet das Lehrwerk eine besonders geeignete Grundlage, um die Umsetzung problemorientierter Lernprinzipien im Fachsprachenunterricht zu untersuchen.

Die Motivation dieser Analyse liegt in der Notwendigkeit, das Lehrwerk auf seine Eignung für das problemorientierte Lernen hin zu prüfen. Diese Analyse dient als Entscheidungshilfe dafür, ob das Lehrwerk für spezialisierte Kurse genügt oder ob eine Ergänzung durch methodisch innovativere, problemfokussierte Zusatzmaterialien ratsam ist.

Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, inwieweit das Lehrwerk Elemente des problemorientierten Lernens (POL) integriert und in welcher Form diese didaktisch umgesetzt werden. Zu diesem Zweck wurden alle Kapitel und sämtliche Aufgaben des Lehrwerks in die Analyse einbezogen.

Grundlage der Untersuchung bildet ein eigens entwickeltes Kategoriensystem, das zehn zentrale Merkmale problemorientierten Lernens berücksichtigt: Vorhandensein eines realen Problems, Authentizität, selbstständige Problemlösung, kooperatives Lernen, Problemlösungsphasen, Bezug zum Vorwissen, berufliche Kompetenzen, Rolle der Lehrkraft, Mehrfachlösungen und fachsprachlicher Gebrauch. Diese Merkmale dienen als Analyse Kriterien, um die Struktur und didaktische Ausrichtung der Aufgaben im Hinblick auf ihren problemorientierten Charakter zu erfassen. Besonderes Augenmerk gilt die Analyse der Interaktionsformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) sowie die sprachlichen Fertigkeiten, auf die sich die Aufgaben beziehen (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, linguistische Aufgaben). Darüber hinaus soll die Untersuchung aufzeigen, welches Potenzial der POL-Ansatz für die Förderung beruflicher Handlungskompetenz im medizinischen Fachsprachenunterricht bietet.

Ziel der Untersuchung ist es, systematisch zu ermitteln, in welchem Umfang und in welcher Form problemorientierte Lernprinzipien im Lehrwerk „*Menschen im Beruf – Medizin B2/C1*“ umgesetzt werden. Dabei wird untersucht, ob und welche Elemente des POL vorkommen, wie häufig sie auftreten und in welchen didaktischen Kontexten sie eingesetzt werden.

#### 4.2. Forschungsfragen und Hypothesen

Auf Grundlage der zuvor definierten Forschungsziele wurden zentrale Forschungsfragen entwickelt, die die Umsetzung problemorientierter Lernformen im Lehrwerk „*Menschen im Beruf – Medizin B2/C1*“ systematisch untersuchen. Dabei stehen sowohl die Integration der POL-Kriterien als auch deren didaktische Umsetzung im Vordergrund. Untersucht wird, welche Aufgabentypen (produktive versus rezeptive) die selbstständige Problemlösung und die Verbindung zu beruflichen Kompetenzen am stärksten fördern. Darüber hinaus wird analysiert, welche einzelnen Kriterien die problemorientierte Qualität der Aufgaben am stärksten bestimmen, inwiefern der problemorientierte Charakter der Aufgaben im Verlauf des Lehrwerks von den niedrigeren zu den höheren Lektionen zunimmt und welche Themen komplexe Aufgaben besonders begünstigen. Ebenfalls untersucht wird, ob Aufgaben mit direktem Bezug zum beruflichen Kontext, insbesondere solche, die Kommunikation mit Patienten, Kolleg:innen oder Familienmitgliedern simulieren, einen höheren Problemwert erreichen als Aufgaben ohne konkreten fachlichen Bezug. Schließlich wird die Verteilung der Interaktionsformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) sowie der sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, linguistische Aspekte) betrachtet.

Auf Grundlage dieser Forschungsfragen wurde zunächst die folgende allgemeine Hypothese formuliert:

- Die Mehrheit der Aufgaben im Lehrwerk erfüllt ein hohes Maß an Relevanz gemäß den festgelegten POL-Kriterien.

Darauf aufbauend werden die folgenden spezifischen Hypothesen geprüft:

1. Produktive Aufgaben, die Simulationen und Dialoge enthalten, erzielen statistisch höhere Durchschnittswerte als rezeptive oder klassifikationsbasierte Aufgaben.
2. Die Kriterien *selbstständige Problemlösung*, *kooperatives Lernen*, *Mehrfachlösungen* und *Bezug zum Vorwissen* werden im Vergleich zu den übrigen Kriterien stärker erfüllt.

3. In den späteren Lektionen des Lehrwerks ist ein höheres Maß an problemorientierten Aufgaben vorhanden als in den Anfangslektionen.

4. Aufgaben mit direktem Bezug zum beruflichen Kontext (z. B. Anamneseerhebung, Visitenführung, Kommunikationssituationen) erreichen höhere Problemwerte als Aufgaben ohne fachlichen Bezug.

5. Aufgaben, die auf Kommunikation fokussiert sind, erfüllen die POL-Kriterien stärker als Aufgaben, die lediglich ärztliche Arbeitsaufgaben beschreiben.

6. Partnerarbeit ist häufiger vertreten als Gruppen- oder Einzelarbeit.

7. Aufgaben, die Hören und Sprechen einbeziehen, sind häufiger vertreten als Aufgaben zu Lesen und Schreiben, während Aufgaben, die ausschließlich linguistische Aspekte behandeln, am seltensten vorkommen.

#### 4.3. Methodologie

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer systematischen, quantitativen Inhaltsanalyse des Lehrwerks *„Menschen im Beruf – Medizin B2/C1“*. Sie ist eingebettet in ein übergeordnetes Forschungsprojekt der Autorin zur Evaluation von POL-Elementen in DaF-Lehrwerken für die Fachbereiche Medizin und Wirtschaft. Der Analyseprozess wurde vollständig durch die Autorin durchgeführt.

Grundlage bildete ein eigens entwickelter Kriterienkatalog, mit dem sämtliche Kapitel und Aufgaben des Lehrwerks erfasst wurden. Die Bewertung erfolgte anhand von zehn definierten Kriterien des problemorientierten Lernens (POL): Vorhandensein eines realen Problems (K1), Authentizität (K2), selbstständige Problemlösung (K3), kooperatives Lernen (K4), Problemlösungsphasen (K5), Bezug zum Vorwissen (K6), berufliche Kompetenzen (K7), Rolle der Lehrkraft (K8), Mehrfachlösungen (K9) und fachsprachlicher Gebrauch (K10).

Jede Aufgabe wurde auf einer Skala von 1 bis 5 hinsichtlich der Erfüllung dieser Kriterien bewertet, wobei 1 für eine sehr geringe und 5 für eine sehr hohe Erfüllung steht.

Darüber hinaus wurde jede Aufgabe in mehrere didaktische Kategorien eingeordnet. Um die Reliabilität der Datenerhebung zu gewährleisten, wurde der Kriterienkatalog vorab in einer Pilotphase getestet und präzisiert (Details zum Katalog und zur Kodierung siehe Anhang 1). Zusätzlich zur POL-Bewertung wurde jede Aufgabe in folgende didaktische Kategorien klassifiziert:

- Aufgabentyp: produktiv, rezeptiv oder kombiniert
- Interaktionsform: Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit

- Sprachliche Fertigkeit: Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen oder rein linguistische Aspekte

- Thema: Zuordnung zu den im Lehrwerk behandelten Fachthemen.

Zur statistischen Auswertung der Daten wurde Microsoft Excel verwendet. Je nach Forschungsfrage kamen unterschiedliche deskriptive und inferenzstatistische Verfahren zum Einsatz, um die Hypothesen gezielt zu überprüfen. Genutzt wurden u. a. t-Tests für verbundene Stichproben, ANOVA mit Post-hoc-Vergleichen (Tukey HSD), Friedman-Test und Chi-Quadrat-Test. Die Auswahl des jeweiligen Tests orientierte sich an der Art der Hypothese und der Messskala der analysierten Variablen. Die Analyse ermöglichte sowohl den Vergleich der Aufgaben nach Lektionen, Aufgabentypen und Interaktionsformen als auch die Prüfung von Unterschieden zwischen den einzelnen POL-Kriterien.

#### 4.4. Analyse und Diskussion der Ergebnisse

##### 4.4.1 Analyse und Diskussion der Hypothese 1

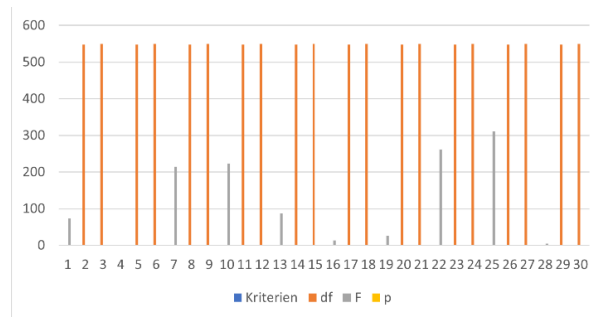


Abb. 1

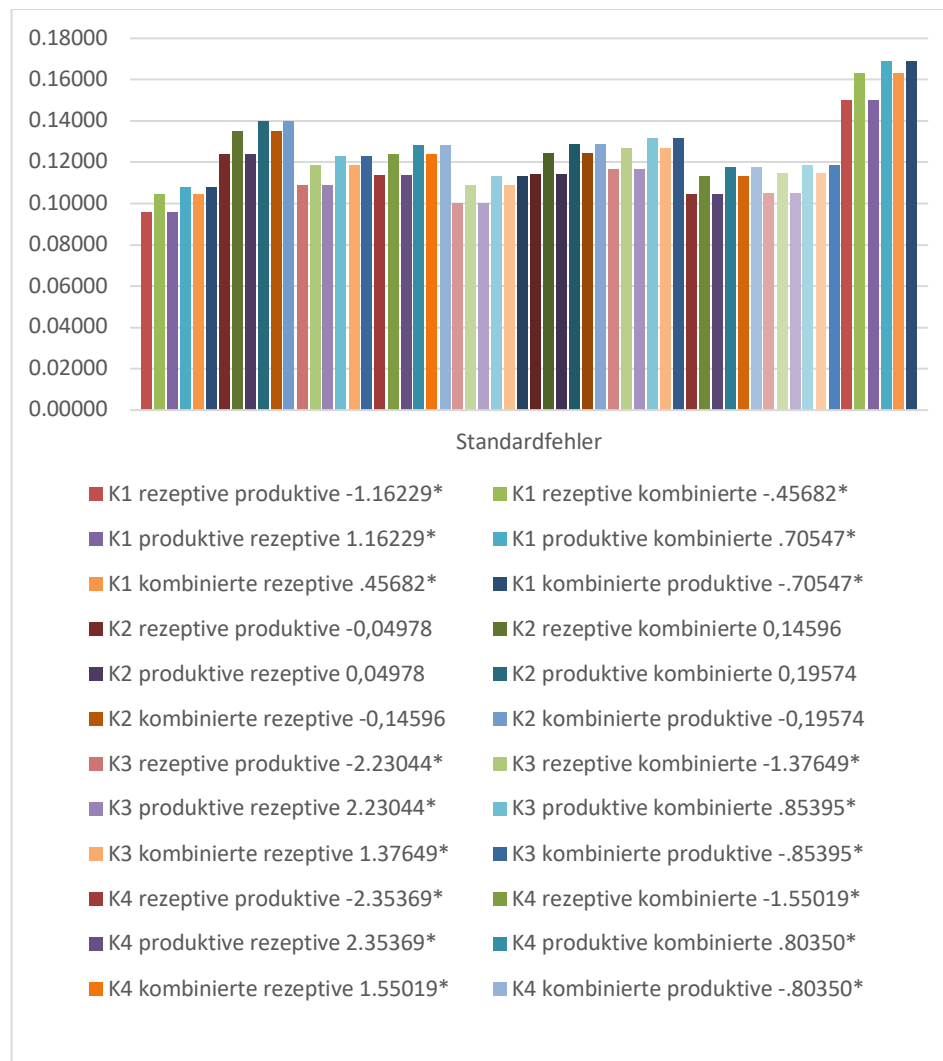


Abb. 2

Die erste Hypothese untersucht, ob produktive Aufgaben, insbesondere solche mit Simulationen und Dialogen, statistisch höhere Bewertungen hinsichtlich der POL-Kriterien erreichen als rezeptive oder kombinierte Aufgaben. Zur Prüfung dieser Hypothese wurde eine ANOVA mit Post-hoc-Vergleichen (Tukey HSD) durchgeführt, um die Mittelwerte der drei Aufgabengruppen miteinander zu vergleichen. Abbildung 1 veranschaulicht die ANOVA-Ergebnisse über alle POL-Kriterien hinweg und zeigt, dass mit Ausnahme des Kriteriums Authentizität signifikante Unterschiede zwischen rezeptiven, produktiven und kombinierten Aufgaben vorliegen.

Die Ergebnisse zeigen ein konsistentes Muster: Bei den meisten Kriterien wurden statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt ( $p < 0,05$ ). Abbildung 2 stellt die Standardfehler für alle Kriterien und Aufgabentypen dar, wobei

die hohe Anzahl an Segmenten die detaillierte Interpretation erschwert. Eine Ausnahme bildet das zweite Kriterium (Authentizität), bei dem kein signifikanter Unterschied zwischen den Aufgabentypen nachgewiesen werden konnte ( $p = 0,358$ ).

Die Post-hoc-Analysen zeigen im Detail: Bei den Kriterien Vorhandensein eines realen Problems, selbstständige Problemlösung, kooperatives Lernen, Problemlösungsphasen, Rolle der Lehrkraft und Mehrfachlösungen zeigte sich Folgendes: Rezeptive Aufgaben weisen signifikant niedrigere Mittelwerte auf als produktive und kombinierte Aufgaben, während produktive Aufgaben signifikant höher bewertet werden als kombinierte. Bei den Kriterien Bezug zum Vorwissen und berufliche Kompetenzen liegen rezeptive Aufgaben unter den produktiven, beim Kriterium Bezug zum Vorwissen übertreffen die kombinierten Aufgaben zusätzlich die rezeptiven. Beim fachsprachlichen Gebrauch sind die Unterschiede schwächer; nur die kombinierten Aufgaben liegen signifikant über den produktiven ( $p = 0,007$ ). Beim Kriterium Authentizität bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese weitgehend: Produktive Aufgaben erzielen durchgehend höhere Bewertungen hinsichtlich der problemorientierten Kriterien als rezeptive Aufgaben. Kombinierte Aufgaben nehmen meist eine mittlere Position ein – über den Rezeptiven, aber unter den Produktiven. Dies deutet darauf hin, dass Aufgaben mit aktiver, produktiver Beteiligung der Lernenden den problemorientierten Charakter der Aufgaben stärker fördern.

Ausnahmen zeigen sich beim zweiten Kriterium (Authentizität), wo keine Unterschiede festgestellt wurden, und beim zehnten Kriterium (fachsprachlicher Gebrauch), wo kombinierte Aufgaben die produktiven übertreffen. Dies weist darauf hin, dass nicht alle Kriterien gleichermaßen sensibel auf die Aufgabentypen reagieren und einige Aspekte der problemorientierten Gestaltung auch in rezeptiven oder kombinierten Aufgaben erfüllt sein können.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Art der Aufgabe einen erheblichen Einfluss auf die Erfüllung der POL-Kriterien hat, wobei produktive Aufgaben den größten Beitrag zur problemorientierten Gestaltung leisten.

#### 4.4.2 Analyse und Diskussion der Hypothese 2

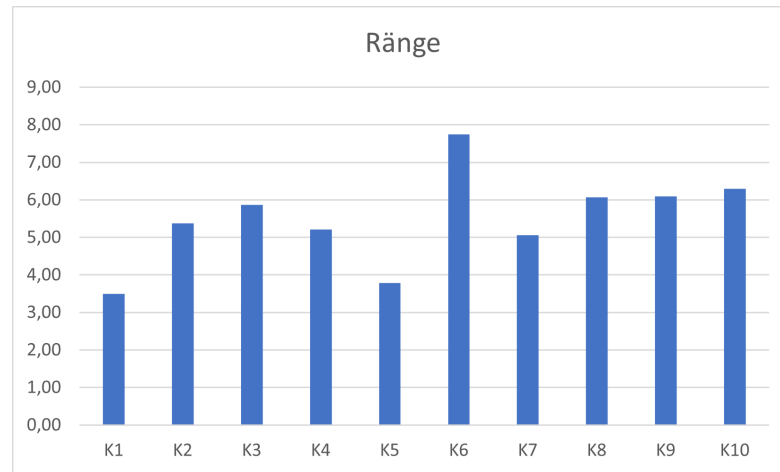


Abb. 3

Die zweite Hypothese untersucht, welche einzelnen POL-Kriterien die problemorientierte Qualität der Aufgaben am stärksten beeinflussen und welche Kriterien weniger stark vertreten sind. Zur Prüfung dieser Hypothese wurde der Friedman-Test durchgeführt, der die Rangreihen der zehn Kriterien über alle Aufgaben hinweg verglich. Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede zwischen den Kriterien ( $\chi^2(9) = 1046,71$ ;  $p < 0,001$ ). Abbildung 3 veranschaulicht die mittleren Rangwerte der zehn POL-Kriterien und macht deutlich, welche Kriterien besonders stark bzw. schwach in den Aufgaben vertreten sind.

Die Analyse zeigt, dass die Kriterien Bezug zum Vorwissen (Rang = 7,75), fachsprachlicher Gebrauch (Rang = 6,29) und Mehrfachlösungen (Rang = 6,10) am stärksten in den Aufgaben vertreten sind und somit einen besonders großen Beitrag zur problemorientierten Gestaltung leisten. Im Gegensatz dazu erhalten die Kriterien Vorhandensein eines realen Problems (Rang = 3,49) und Problemlösungsphasen (Rang = 3,78) die niedrigsten Bewertungen, was darauf hinweist, dass diese Aspekte im Lehrwerk weniger ausgeprägt umgesetzt werden.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass bestimmte POL-Kriterien für die Bewertung problemorientierter Aufgaben besonders relevant sind und dass die Umsetzung einzelner Kriterien im Lehrwerk stark variiert. Dieses Muster liefert wichtige Hinweise für die didaktische Optimierung, da gezielt an den weniger stark vertretenen Kriterien gearbeitet werden könnte, um den problemorientierten Charakter der Aufgaben insgesamt zu stärken.

#### 4.4.3 Analyse und Diskussion der Hypothese 3

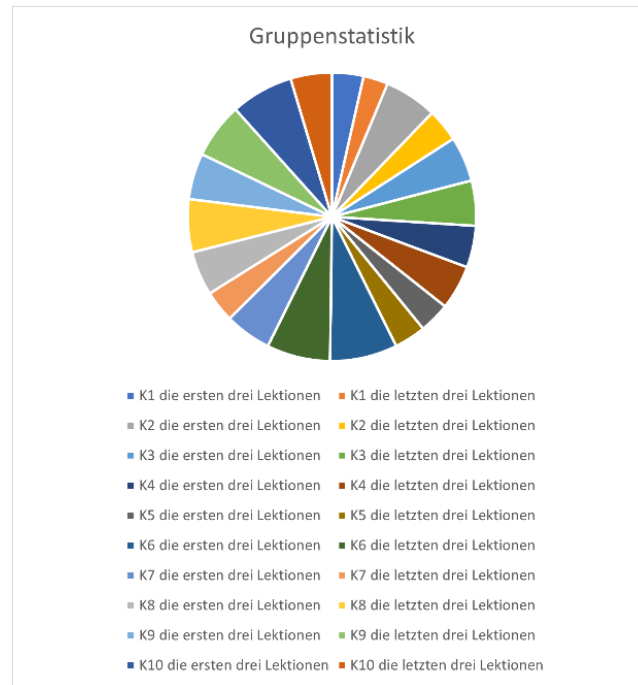


Abb. 4

Die dritte Hypothese untersucht, ob sich der problemorientierte Charakter der Aufgaben im Verlauf des Lehrwerks von den anfänglichen zu den späteren Lektionen verändert. Zur Überprüfung wurde ein t-Test für verbundene Stichproben durchgeführt, der die mittleren Bewertungen der ersten drei Lektionen mit denen der letzten drei Lektionen verglich. Abbildung 4 zeigt die Mittelwerte der POL-Kriterien für die ersten und letzten drei Lektionen und veranschaulicht deren Entwicklung im Verlauf des Lehrwerks.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich der Beitrag einzelner Kriterien zur Problemorientierung über das Lehrwerk hinweg unterschiedlich entwickelt. Einige Kriterien wie Vorhandensein eines realen Problems ( $M = 1,72$  (erste Lektionen) vs.  $M = 1,35$  (letzte Lektionen),  $t = 2,298$ ,  $p = 0,023$ ), Authentizität ( $M = 2,88$  vs.  $M = 1,80$ ,  $t = 5,933$ ,  $p < 0,001$ ), berufliche Kompetenzen ( $M = 2,54$  vs.  $M = 1,72$ ,  $t = 4,630$ ,  $p < 0,001$ ) und fachsprachlicher Gebrauch ( $M = 3,42$  vs.  $M = 2,25$ ,  $t = 5,407$ ,  $p < 0,001$ ) zeigen in den anfänglichen Lektionen höhere Bewertungen. Dies könnte darauf hinweisen, dass zu Beginn des Lehrwerks besonders stark auf die Etablierung eines realitätsnahen und authentischen Rahmens geachtet wird.

Im Gegensatz dazu nehmen Kriterien wie Rolle der Lehrkraft ( $M = 2,89$  (letzte Lektionen) vs.  $M = 2,40$  (erste Lektionen),  $t = -2,020$ ,  $p = 0,045$ ) und

Mehrfachlösungen ( $M = 3,02$  vs.  $M = 2,51$ ,  $t = -2,037$ ,  $p = 0,043$ ) in den späteren Lektionen zu, was darauf hindeutet, dass die Aufgaben im Verlauf des Lehrwerks komplexer werden und die Lernenden stärker in selbstständige Problemlösungsprozesse eingebunden werden.

Die übrigen Kriterien weisen keine signifikante Veränderung auf ( $p > 0,05$ ), was darauf hindeutet, dass bestimmte Aspekte der Problemorientierung konstant umgesetzt werden. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Dynamik der Aufgabenentwicklung im Lehrwerk selektiv ist: Einige Kriterien dominieren früh, während andere erst im Verlauf der Lektionen stärker ausgeprägt werden.

#### 4.4.4 Analyse und Diskussion der Hypothese 4

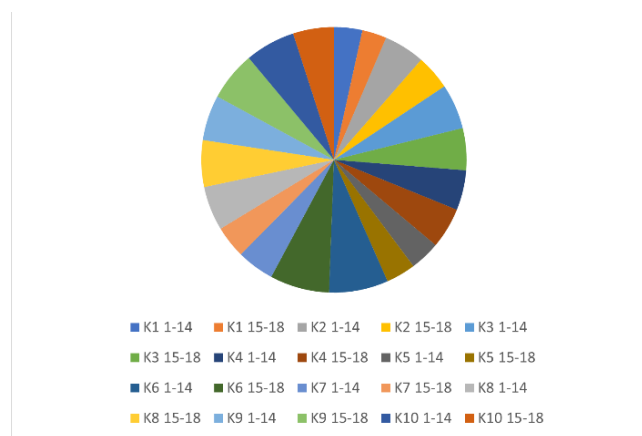


Abb. 5

Die vierte Hypothese untersucht, ob Aufgaben mit direktem Bezug zum professionellen Kontext (Kommunikation und ärztliche Arbeitsaufgaben) höhere Problemwerte aufweisen als Aufgaben, die eher fachlich oder indirekt berufsbezogen sind (Fachthema, Fachwortschatz, Pflegepersonal). Zur Überprüfung wurde ein t-Test für verbundene Stichproben durchgeführt, der die Mittelwerte der beiden Themenbereiche verglich. Abbildung 5 verdeutlicht hierbei die kriterienbezogene Verteilung innerhalb des professionellen Kontextes und bildet somit die visuelle Grundlage für die statistische Auswertung. Die Gruppe 1-14 repräsentiert die kommunikationsorientierten und ärztlichen Arbeitsaufgaben, während die Gruppe 15-18 die auf fachlich oder indirekt berufsbezogen fokussierten Themen zusammenfasst.

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese teilweise: Aufgaben, die direkt an reale berufliche Situationen angelehnt sind, erfüllen insbesondere die Kriterien Vorhandensein eines realen Problems ( $M = 1,66$  (*Kommunikation und ärztliche*

*Arbeitsaufgaben*) vs.  $M = 1,43$  (*eher fachlich oder indirekt berufsbezogene Themen*), Authentizität ( $M = 2,39$  vs.  $M = 2,04$ ,  $t = 3,151$ ,  $p = 0,002$ ), berufliche Kompetenzen ( $M = 2,18$  vs.  $M = 1,89$ ,  $t = 2,652$ ,  $p = 0,008$ ) und fachsprachlicher Gebrauch ( $M = 2,93$  vs.  $M = 2,40$ ,  $t = 3,920$ ,  $p < 0,001$ ) stärker als fachlich neutrale oder indirekt berufsbezogene Aufgaben.

Die tendenziell höheren Werte bei dem achten und neunten Kriterium in den eher fachlich oder indirekt berufsbezogenen Themen deuten darauf hin, dass bei diesen Aufgaben die Rolle der Lehrkraft und die Möglichkeit zu Mehrfachlösungen stärker betont werden, obwohl die Unterschiede statistisch nicht signifikant sind (K8:  $M = 2,73$  vs.  $2,59$ ,  $p = 0,284$ ; K9:  $M = 2,88$  vs.  $2,65$ ,  $p = 0,095$ ). Dies könnte auf didaktische Schwerpunkte hinweisen, die bei stärker fachlich orientierten Themen gesetzt werden. Bei den übrigen Kriterien (K3, K4, K5, K6) konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden ( $p > 0,05$ ).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass Aufgaben mit direktem professionellem Bezug den problemorientierten Charakter besonders stark unterstützen, während einige andere Kriterien unabhängig vom thematischen Schwerpunkt umgesetzt werden.

#### 4.4.5 Analyse und Diskussion der Hypothese 5

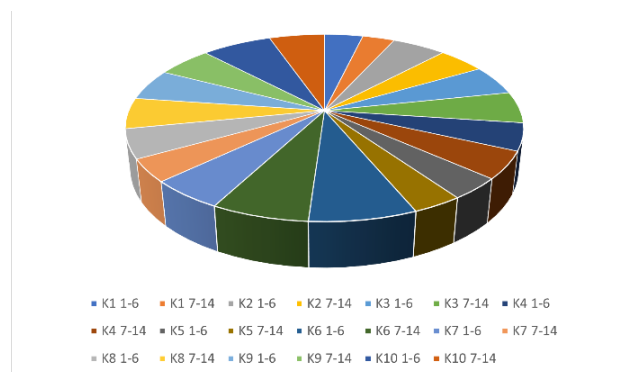


Abb. 6

Die fünfte Hypothese untersucht, ob Aufgaben, die auf Kommunikation fokussiert sind, stärker die Kriterien des problemorientierten Lernens erfüllen als Aufgaben, die sich auf ärztliche Arbeitsaufgaben konzentrieren. Abbildung 6 zeigt die prozentuale Verteilung der POL-Kriterien im Vergleich der beiden untersuchten Aufgabentypen. Hierbei repräsentiert die Gruppe 1–6 die kommunikationsorientierten Aufgaben, während die Gruppe 7–14 die auf ärztliche Arbeitsaufgaben fokussierten Themen

zusammenfasst. Diese grafische Gegenüberstellung unterstützt die statistischen Ergebnisse des t-Tests, die im Folgenden erläutert werden.

Die Analyse zeigt, dass kommunikationsorientierte Aufgaben deutlich stärker zur Erfüllung der POL-Kriterien beitragen als Aufgaben, die sich auf ärztliche Arbeitsaufgaben fokussieren. Besonders die Kriterien Vorhandensein eines realen Problems ( $M = 1,85$  (*auf Kommunikation fokussierte Themen*) vs.  $M = 1,54$  (*Themen, die sich auf ärztliche Arbeitsaufgaben beziehen*),  $t = 2,518$ ,  $p = 0,012$ ), Authentizität ( $M = 2,59$  vs.  $M = 2,27$ ,  $t = 2,403$ ,  $p = 0,017$ ), Bezug zum Vorwissen ( $M = 3,68$  vs.  $M = 3,34$ ,  $t = 2,749$ ,  $p = 0,006$ ), berufliche Kompetenzen ( $M = 2,57$  vs.  $M = 1,95$ ,  $t = 4,751$ ,  $p < 0,001$ ) und fachsprachlicher Gebrauch ( $M = 3,36$  vs.  $M = 2,66$ ,  $t = 4,386$ ,  $p < 0,001$ ) werden durch Kommunikationsaufgaben signifikant stärker gefördert.

Die nicht-signifikanten Unterschiede ( $p > 0,05$ ) bei K3, K4, K5, K8 und K9 deuten darauf hin, dass bestimmte Aspekte der Problemorientierung, wie selbstständige Problemlösung oder kooperatives Lernen, unabhängig vom Aufgabenschwerpunkt umgesetzt werden.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Hypothese, dass Kommunikationsaufgaben einen besonders hohen Beitrag zur Problemorientierung im Lehrwerk leisten und dabei zentrale fachliche und didaktische Kriterien effektiv abdecken.

#### 4.4.6 Analyse und Diskussion der Hypothese 6

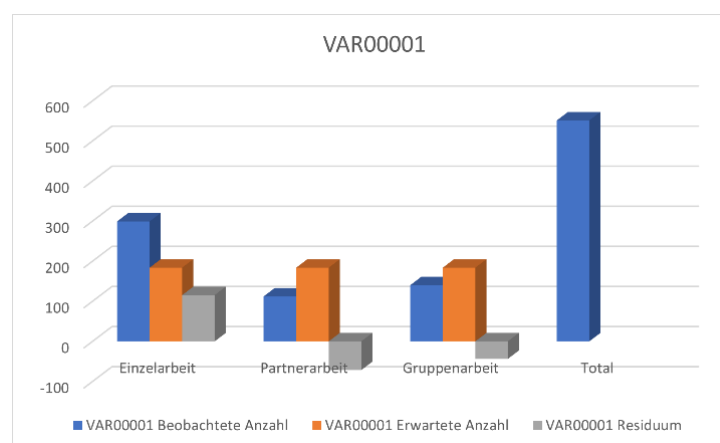


Abb. 7

Die sechste Hypothese untersucht, ob die Aufgaben im Lehrwerk hinsichtlich der Interaktionstypen gleichmäßig verteilt sind oder ob bestimmte Arbeitsformen dominieren. Zur Überprüfung wurde ein Chi-Quadrat-Test der Anpassungsgüte

durchgeführt, der die beobachtete Verteilung der Aufgaben mit einer theoretisch gleichmäßigen Verteilung verglich.

Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Abweichung von der Gleichverteilung ( $\chi^2(2, N = 551) = 110,77, p < 0,001$ ). Abbildung 7 zeigt die beobachteten und erwarteten Häufigkeiten der Interaktionstypen sowie die zugehörigen Residuen und verdeutlicht die deutliche Abweichung von einer gleichmäßigen Verteilung. Die Analyse zeigt, dass das Lehrwerk einen klaren Schwerpunkt auf Einzelarbeit legt, während kooperative Formen wie Partner- und Gruppenarbeit seltener als statistisch erwartet eingesetzt werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Aufgaben stark auf individuelle Problemlösung und Selbstständigkeit ausgerichtet sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass kooperative Lernformen im Lehrwerk unterrepräsentiert sind, was für die didaktische Planung und Weiterentwicklung problemorientierter Aufgaben berücksichtigt werden sollte.

#### 4.4.7 Analyse und Diskussion der Hypothese 7

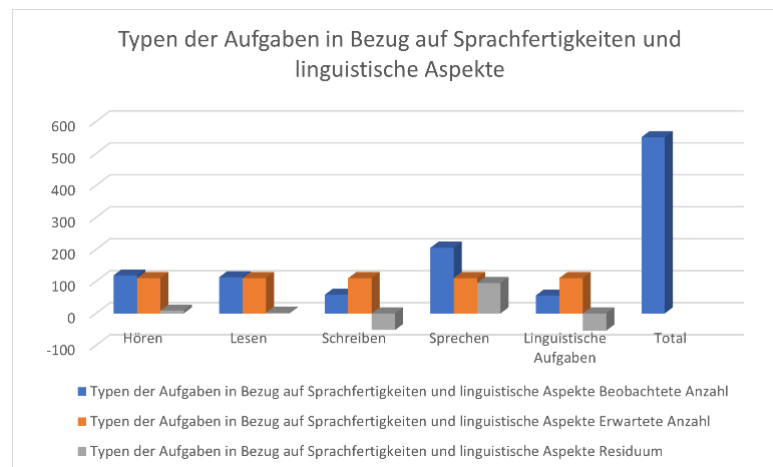


Abb. 8

Die siebte Hypothese untersucht, ob Aufgaben im Lehrwerk hinsichtlich der Sprachfertigkeiten gleichmäßig verteilt sind oder bestimmte Fertigkeiten stärker vertreten werden. Zur Überprüfung wurde ein Chi-Quadrat-Test der Anpassungsgüte durchgeführt, der die beobachtete Verteilung der Aufgaben mit einer theoretisch gleichmäßigen Verteilung verglich.

Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Abweichung von der Gleichverteilung ( $\chi^2(4, N = 551) = 133,71, p < 0,001$ ). Abbildung 8 veranschaulicht diese Diskrepanz durch den Vergleich der beobachteten Häufigkeiten mit der theoretisch erwarteten Verteilung sowie die daraus resultierenden Residuen.

Die Analyse bestätigt, dass das Lehrwerk einen klaren Schwerpunkt auf die Sprechfertigkeit legt, während Schreibaufgaben und Aufgaben zu linguistischen Aspekten signifikant unterrepräsentiert sind. Dies könnte auf die besondere Relevanz mündlicher Kommunikation im medizinischen Fachkontext hinweisen, etwa bei Patientengesprächen oder interprofessioneller Kommunikation.

Die Anzahl der Aufgaben zum Hörverstehen und Leseverständnis entspricht ungefähr den Erwartungen einer gleichmäßigen Verteilung. Die ausgewogene Verteilung von Hör- und Leseaufgaben deutet darauf hin, dass rezeptive Fertigkeiten weiterhin berücksichtigt werden, jedoch nicht im gleichen Maße wie die aktive Sprachproduktion. Insgesamt liefert die Verteilung der Aufgaben wertvolle Hinweise für die didaktische Schwerpunktsetzung im Lehrwerk, insbesondere für die Förderung mündlicher Kompetenzen.

## **5. Allgemeine Diskussion**

Die vorliegende Analyse untersucht die Umsetzung problemorientierter Lernformen (POL) im Lehrwerk *„Menschen im Beruf – Medizin B2/C1“*. Ziel war es, sowohl die quantitative Präsenz einzelner POL-Kriterien als auch die didaktische Umsetzung der Aufgaben zu untersuchen. Hierzu wurden alle Aufgaben des Lehrwerks hinsichtlich der zehn definierten POL-Kriterien bewertet, und nach Aufgabentyp, Interaktionstyp und Sprachfertigkeit klassifiziert. Dabei zeigte sich, dass das Lehrwerk die Prinzipien problemorientierten Lernens in unterschiedlichen Dimensionen implementiert, jedoch mit deutlichen Schwerpunkten und teilweise variierender Intensität.

Die Analyse der zehn POL-Kriterien verdeutlicht, dass insbesondere der Bezug zum Vorwissen, der fachsprachliche Gebrauch und die Möglichkeit von Mehrfachlösungen stark vertreten sind. Kriterien wie das Vorhandensein eines realen Problems, Problemlösungsphasen und kooperative Lernformen erscheinen hingegen unterrepräsentiert. Dies zeigt, dass das Lehrwerk zwar viele zentrale Dimensionen problemorientierten Lernens abdeckt, bestimmte Aspekte der authentischen Problemorientierung und kooperativen Bearbeitung aber noch gezielter umgesetzt werden könnten.

Aufgaben, die direkt an berufliche Situationen angelehnt sind, insbesondere kommunikationsorientierte Aufgaben, weisen höhere Bewertungen in zentralen POL-Kriterien auf. Dies unterstreicht die Relevanz realitätsnaher Inhalte, etwa Patientengespräche oder ärztliche Arbeitsaufgaben, für die Förderung

problemorientierten Lernens. Kommunikationsaufgaben fördern dabei besonders die Entwicklung beruflicher Kompetenzen und die Anwendung der Fachsprache, wodurch Lernende ihr fachliches Wissen gezielt auf die Lösung berufsbezogener Probleme anwenden können – ein zentrales Ziel des Lernens nach Hmelo-Silver und Eberbach (2012: 9).

Produktive Aufgaben erzielen im Vergleich zu rezeptiven und kombinierten Aufgaben signifikant höhere Bewertungen. Gleichzeitig ist Einzelarbeit deutlich häufiger vertreten als Partner- oder Gruppenarbeit, während kooperative Arbeitsformen unterrepräsentiert bleiben. Dies legt nahe, dass das Lehrwerk die Selbstständigkeit der Lernenden stark fördert, jedoch den Aspekt der Zusammenarbeit – der im problemorientierten Lernen als wesentlich gilt, da laut Savery (2006: 13) Zusammenarbeit eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist – nur in begrenztem Maße berücksichtigt.

Die Verteilung der Aufgaben zeigt einen klaren Schwerpunkt auf der Sprechfertigkeit, während Schreib- und linguistische Aufgaben weniger häufig sind. Hör- und Leseaufgaben sind annähernd gleichmäßig vertreten. Dies entspricht dem zentralen Ziel des Fremdsprachenunterrichts, nämlich der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Helbig, 1983: 138).

Die Analyse der ersten und letzten Lektionen zeigt, dass bestimmte Kriterien, wie das Vorhandensein eines realen Problems, Authentizität, berufliche Kompetenzen und fachsprachlicher Gebrauch, in den frühen Lektionen stärker ausgeprägt sind, während Aspekte wie die Rolle der Lehrkraft und Mehrfachlösungen in späteren Lektionen zunehmen. Dies deutet auf eine progressive didaktische Strukturierung hin, bei der die Lernenden zunehmend Verantwortung übernehmen und komplexere Problemstellungen bearbeiten. Eine solche schrittweise Annäherung an realitätsnahe berufliche Situationen kann, wie Weber (2007: 23) betont, dazu beitragen, den sogenannten Praxisschock bei Medizinstudierenden zu verringern.

Die hier angewandte Analysemethode mittels der zehn POL-Kriterien bietet einen über den Einzelfall hinausgehenden Mehrwert für die internationale Fachsprachendidaktik. Sie stellt ein Instrumentarium dar, mit dem Lehrwerke unabhängig von der Zielsprache auf ihre tatsächliche Problemorientierung hin evaluiert werden können. Damit leistet die Studie einen Beitrag zur Qualitätssicherung von Unterrichtsmaterialien in einem globalisierten Bildungsmarkt, in dem die Nachfrage nach handlungsorientierten medizinischen Sprachkursen stetig steigt.

## **6. Schlussfolgerungen**

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass das Lehrwerk „*Menschen im Beruf – Medizin B2/C1*“ eine starke problemorientierte Ausrichtung besitzt, insbesondere in Bezug auf produktive, kommunikative und kontextbezogene Aufgaben. Dennoch gibt es Potenzial, die Kooperation zwischen Lernenden, die Integration von realen Problemlösungsphasen und die Verteilung auf verschiedene Sprachfertigkeiten stärker zu berücksichtigen. Für die Weiterentwicklung didaktischer Materialien im medizinischen Fachsprachunterricht empfiehlt es sich, die Umsetzung unterrepräsentierter Kriterien gezielt zu fördern, um ein noch umfassenderes und handlungsorientiertes Lernangebot zu schaffen. Darüber hinaus könnten zukünftige Studien weitere Lehrwerke analysieren und die Wirksamkeit der POL-Elemente im Hinblick auf Lernfortschritt und Berufsrelevanz empirisch prüfen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegende Untersuchung als Modell für vergleichende internationale Studien dienen kann. In einer Zeit zunehmender Mobilität von medizinischem Fachpersonal ist die Standardisierung und Evaluierung problemorientierter Lernmaterialien eine Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Integration.

## Literatur

- Barret, T. (2017). *A New Model of Problem-based learning: Inspiring Concepts, Practice Strategies and Case Studies from Higher Education*. Maynooth: AISHE.
- Dufva, H. (2013). Language learning as dialogue and participation. *Problem-based learning for the 21st century: New practices and learning environments*, 51-72.
- Helbig, G. (1983). *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hmelo-Silver, C. E., & Eberbach, C. (2012). Learning theories and problem-based learning. In *Problem-based learning in clinical education: The next generation* (pp. 3-17). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hung, W. (2019). Problem design in PBL. *The Wiley Handbook of problem-based learning*, 249-272.
- Jalkanen, J., & Taalas, P. (2013). Designing for sustainable pedagogical development in higher education language teaching. *Problem-based learning for the 21st century: New practices and learning environments*, 73-99.
- Larsson, J. (2001). Problem-Based Learning: A possible approach to language education. Retrieved December, 10, 2012.
- Leary, H., Walker, A., Lefler, M., & Kuo, Y. C. (2019). Self-directed learning in problem-based learning: a literature review. *The Wiley handbook of problem-based learning*, 181-198.
- Moust, J., Bouhuijs, P. Schmidt, H. (2021). *Introduction to Problem-based Learning: A guide for students*. Groningen: Noordhoff Publishers.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. (2011). The process of problem-based learning: what works and why. *Medical education*, 45(8), 792-806.
- Thommes, D. & Schmidt, A. (2016). *Menschen im Beruf Medizin: Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber Verlag.
- Weber, A. (2007). Problem-based learning. *Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern: hep Verlag.

### Anhang 1 (Appendix 1):

| Kriterien:                               | Leitfrage für die Analyse:                                                                                               | Bewertungsskala: | Erläuterung der Bewertung (Indikatoren):                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vorhandensein eines realen Problems (K1) | Erfordert die Aktivität die Bearbeitung eines authentischen, realitätsnahen Problems, das eine konkrete Lösung verlangt? | 1 2 3 4 5        | Die jeweilige Aufgabe simuliert authentische Situationen aus dem realen Berufsalltag unter Verwendung der spezifischen Fachsprache. Der Kontext ist für die Lernenden (Studierende/Fachkräfte) unmittelbar relevant, wodurch die Fähigkeit gefördert wird, praktische Probleme unter realen beruflichen Bedingungen methodisch und zielorientiert zu lösen. |
| Authentizität (K2)                       | Bezieht sich die Situation auf einen realen berufsspezifischen Kontext?                                                  | 1 2 3 4 5        | Die Aufgabe ist so konzipiert, dass sie reale Kommunikationssituationen aus dem professionellen Umfeld abbildet. Dabei werden Vokabular, Textformate und Kontexte verwendet, die in der deutschen Fachsprache Medizin tatsächlich vorkommen, um eine authentische sprachliche Handlungskompetenz zu fördern.                                                |
| Selbstständige Problemlösung (K3)        | Erarbeiten die Lernenden die Lösung selbstständig oder ist der Lösungsweg bereits vorgegeben bzw. angedeutet?            | 1 2 3 4 5        | Die Aufgabenstellung ermöglicht es den Lernenden, die vorliegende Situation eigenständig zu analysieren, Hypothesen aufzustellen und fundierte Entscheidungen zu treffen. Dabei wird die Problemlösekompetenz gestärkt, indem vorhandenes Wissen mobilisiert wird, ohne dass die Lösung unmittelbar durch das Material vorstrukturiert ist.                 |
| Kooperatives Lernen (K4)                 | Werden die Lernenden gezielt zur Zusammenarbeit und zum Austausch von Ideen bei der Problemlösung angeregt?              | 1 2 3 4 5        | Die Aufgabenstellung fördert das kooperative Lernen durch explizite Anreize zur Interaktion und zum Wissensaustausch in der Gruppe. Durch kollaborative Arbeitsformen werden die Lernenden dazu motiviert, unterschiedliche Perspektiven zu diskutieren und gemeinsam Lösungsstrategien zu entwickeln.                                                      |
| Problemlösungsphasen (K5)                | Weist die Aufgabe eine klar                                                                                              | 1 2 3 4 5        | Die Aufgabe bildet den vollständigen Prozess der                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                             |                                                                                                                       |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | strukturierte Abfolge von Phasen zur Problemlösung auf?                                                               |           | Problemlösung ab. Dies umfasst das Problemverständnis, die gezielte Informationsbeschaffung, die Hypothesenbildung sowie die Erarbeitung und Auswahl optimaler Lösungsansätze. Darüber hinaus werden die Überprüfung der Hypothesen sowie eine abschließende Reflexion über den methodischen Prozess und das erzielte Ergebnis explizit gefördert.                                        |
| Bezug zum Vorwissen (K6)    | Aktiviert und integriert die Aufgabe das bereits vorhandene Wissen und die Erfahrungen der Lernenden?                 | 1 2 3 4 5 | Die Aufgabe aktiviert systematisch die vorhandenen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Studierenden und baut auf diesen auf. Es werden gezielte Anknüpfungspunkte geschaffen, die es ermöglichen, neue Lerninhalte mit bereits konsolidiertem Wissen aus der Fachsprache Medizin zu verknüpfen und somit einen kumulativen Lernprozess zu fördern.                                |
| Berufliche Kompetenzen (K7) | Fördert die Aufgabe gezielt die für die professionelle Praxis erforderlichen Fertigkeiten und Kompetenzen?            | 1 2 3 4 5 | Die Aufgabe leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die unmittelbar für spezifische Arbeitssituationen und Anforderungen im professionellen Umfeld der Studierenden relevant sind. Dabei steht die Übertragbarkeit des Erlernten auf den klinischen Berufsalltag im Vordergrund, um die berufliche Handlungsfähigkeit nachhaltig zu stärken. |
| Rolle der Lehrkraft (K8)    | Übernimmt die Lehrkraft die Rolle eines Mentors bzw. Tutors statt lediglich als alleinige Wissensquelle zu fungieren? | 1 2 3 4 5 | Die Aufgabenstellung ist so konzipiert, dass die Lehrkraft den Lernprozess steuernd begleitet, gezielte Impulse setzt und die Reflexion anregt. Anstatt fertige Lösungen vorzugeben, unterstützt sie die Lernenden bei der eigenständigen Problemlösung und fungiert als moderierende Instanz, die den Lernweg flankiert, ohne den Prozess zu dominieren.                                 |

|                                 |                                                                                                      |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mehrfachlösungen (K9)           | Lässt die Aufgabenstellung verschiedene Lösungswege und unterschiedliche, begründbare Ergebnisse zu? | 1 2 3 4 5 | Die Aufgabe ist als offenes Lernszenario konzipiert, das verschiedene Herangehensweisen und multiple Lösungsmöglichkeiten zulässt. Anstatt auf eine einzige korrekte Antwort fixiert zu sein, werden die Lernenden dazu angeregt, individuelle Strategien zu entwickeln und unterschiedliche fachlich vertretbare Lösungsansätze zu diskutieren und zu begründen.                                                      |
| Fachsprachlicher Gebrauch (K10) | Steht die sprachliche Anwendung in direktem Zusammenhang mit dem funktionalen Zweck der Aufgabe?     | 1 2 3 4 5 | Die verwendeten sprachlichen Strukturen, das Fachvokabular sowie die Kommunikationssituationen sind unmittelbar in den professionellen Kontext eingebettet. Die Aufgabe fördert somit gezielt die diskursive Kompetenz in der Fachsprache (Deutsch als Fremdsprache/Fachsprache), indem sie die Lernenden befähigt, fachspezifische Inhalte präzise und adressatengerecht in realen Arbeitsszenarien zu kommunizieren. |

### Summary

#### PROBLEM-BASED LEARNING IN MEDICAL LANGUAGE TEACHING: A DIDACTIC ANALYSIS

This study examines the implementation of problem-based learning principles within the German for Specific Purposes textbook *Menschen im Beruf – Medizin B2/C1*, designed for professional medical contexts. Employing a quantitative content analysis across all units, the research evaluates the material against established criteria of problem-oriented instruction.

The findings indicate that the textbook demonstrates a strong problem-based orientation, particularly through productive, communicative, and context-bound tasks. However, the analysis also reveals potential for enhancement, specifically regarding learner collaboration, the inclusion of authentic problem-solving phases, and a more balanced distribution of tasks across language skills. Ultimately, this study offers a methodological framework for comparative international research. In an era of increasing mobility among healthcare professionals, the standardization and evaluation of problem-based learning materials remain essential for facilitating successful professional integration.

**Keywords:** German as a Foreign Language, Medical German (or Professional Language for Medicine), competence-oriented learning, textbook analysis, problem-based learning.

Primljeno: 26. 11. 2025.

Prihvaćeno: 15. 9. 2026.