MASTERARBEIT

Evaluierung der Ausbildung von Köch*innen

---

in Österreich, Deutschland, Luxemburg, Südtirol und der Schweiz

Verfasserin

Elisabeth Gruber BEd.

angestrebter akademischer Grad

Master of Education (MEd)

Betreuerin:	Mag. Karin Lindner, MAS MSc
Zweitbetreuerin:	Mag. Dr. Johanna Philippa Pichler
Studienkennzahl:	PE 129 200 703
Schwerpunkt:	Nachhaltigkeitsmanagement in Gesundheit und Ernährung
Matrikelnummer:	**00822796**

Linz, am 23. Juli 2021

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Ich bin darüber informiert, dass seitens der Pädagogischen Hochschule Plagiats-Prüfungen durchgeführt werden. Außerdem habe ich die Reinschrift der Masterarbeit einer Korrektur unterzogen, die Barrierefreiheit des Dokuments geprüft und ein Belegexemplar verwahrt.“

Kuchl, am 23. Juli 2021 ……

Unterschrift

Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

European
Commission

Abstrakt

Von der Ausbildung der Fachkräfte und Führungspersonen hängt eine innovative und wettbewerbsfähige Wirtschaft ab. Die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit der beruflichen Bildung ist unumstritten. Diese Masterthesis beschäftigt sich mit der Berufsgruppe der Köch*innen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren und fokussiert dabei die Ausbildungsqualität in den Ländern Österreich, Deutschland, Luxemburg, Südtirol und der Schweiz. Zu Beginn wird die Situation des Fachkräftemangels, im Speziellen im Bereich Köchin*Koch, analysiert und dargelegt. Thematisiert wird die Entstehung der beruflichen Bildung und des dualen Ausbildungssystems. Dies wird in den fünf Ausbildungsländern beschrieben, erläutert und in einer Gesamtgegenüberstellung der Ausbildungsmöglichkeiten erörtert. Somit liegt ein theoriegeleiteter Abgleich der Profession vor. Durch die Beleuchtung der Input-, Prozess-, und Outputqualität wird das Ziel der Qualitätssteigerung auf die fachlich-beruflichen Lehrinhalte und die damit einhergehende Untersuchung auf eine einheitliche Kompetenzmatrix, nicht zuletzt durch die Diversität der Ausbildungsmöglichkeiten zwischen den Ländern und innerhalb einer Nation, reduziert. In dem standardisierten Online-Fragebogen geben über 160 Jungköch*innen ihren Eindruck, vorwiegend in Bezug auf die Outputqualität, zu den erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Die Reduktion der Ergebnisse in ihre Dimensionen ermöglicht die Beantwortung der gestellten fünf Hypothesen, außerdem können mit Hilfe von Mittelwertberechnungen der geschlossenen Fragestellungen die Hotspots der fehlenden Kompetenzen eruiert werden. Im Allgemeinen wird die Ausbildung als zufriedenstellend bewertet, obwohl es länderspezifisch Unterschiede gibt. Die Bereitschaft der Jungköch*innen zur Weiterentwicklung und zum Karriereaufstieg ist in allen Ländern gegeben. Es kristallisieren sich einige Wissenslücken in den ausgewählten Kompetenzbereichen. Beispielsweise geben Jungköch*innen an, zu wenig Einkäufe und Bestellungen getätigt zu haben, zu wenig Wissen über ernährungswissenschaftliche und diätetische Erkenntnisse erworben zu haben und zu wenig Fähigkeit für Fleisch-, Geflügel- und Wildzubereitungen erhalten zu haben. Außerdem äußern sie den Wunsch nach mehr Modernität und Kreativität in der Speisen- und Menügestaltung. Diese und alle detaillierteren Ergebnisse werden von den G5 Ländern zur Anpassung der Lehrpläne genutzt und stehen als Basis für weitere Studien zur Verfügung.

Abstract

An innovative and competitive economy is highly dependent on the training of specialists and managers. Therefore, the necessity of occupational training is undisputed and becomes even more important in the background of the current lack of specialists on the job market. The overarching goal of this master's thesis is to evaluate the quality of training of young chefs/cooks, between age of 18 and 25 years, within the G5 countries Austria, Germany, Luxemburg, Southern Tyrol and Switzerland.

First, the current lack of skilled workers of cooks at the job market is analyzed and discussed. Furthermore, the development of occupational training and the dual training system to become a cook is assessed and compared between the five different countries in order to highlight differences in theory-based and social quality. By analyzing aspects of input-, process- as well as output-quality we aim to equalize the quality of teaching curriculum within these countries. The quality of training was evaluated with a standardized online questionnaire that was completed by 162 young cooks who were asked to report their impression in regard to output quality, skills and abilities they have acquired during their educational training. The reduction of the results in their dimensions enables the five hypotheses to be answered, although the hotspots of the missing competencies can be determined with the help of mean value calculations of the closed questions.

The analyses revealed that in general, the apprenticeship is rated as very satisfactory and the young cooks are also willing to develop and advance their careers. In addition, deficiencies were highlighted in some selected areas of competence, such as ordering, the lack of sufficient background in regard to nutritional and dietetic knowledge as well as the request for more innovative and creative approaches in food and menu design. The data generated in the course of this thesis will be used by the G5 countries in order to improve the curriculum and will serve as basis for further studies.

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich besonders bei meinen Betreuerinnen Frau Mag. Karin Lindner und Frau Dr. Johanna Pichler für die kompetente Betreuung, die entgegengebrachte Offenheit, die zahlreichen Hilfestellungen und ihr besonders herzliches und menschliches Engagement bedanken.

Ich bedanke mich bei den Funktionären*innen der Kochverbände für die Möglichkeit, diese Arbeit im Rahmen des Erasmus+ Projektes zu verfassen, für die interessanten Gespräche und für die Erläuterungen der nationalen Rahmenbedingungen im Beruf Köchin*Koch.

Vielen Dank an Herrn Mike Pansi und Herrn Alexander Forbes aus Österreich, an Frau Felizitas Laun und Frau Aina Keller aus Deutschland, an Herrn Alain Hostert aus Luxemburg, an Herrn Reiner Münnich aus Südtirol und an Herrn Reto Walther aus der Schweiz.

Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 3

1.1 Problemhintergrund ... 4

1.2 Berufe mit Besetzungsproblemen ... 5

1.2.1 Internationale Zusammenarbeit der Berufsbildung in der Sparte Köchin*Koch ... 7

1.2.2 Erasmus+ Programm ... 8

1.3 Forschungsfrage ... 9

2 Berufliche Bildung – Entwicklung des dualen Systems ... 11

2.1 (Berufs)Bildungssysteme der G5 Länder ... 13

2.1.1 Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in Österreich ... 13

2.1.2 Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in Deutschland ... 16

2.1.3 Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in Luxemburg ... 18

2.1.4 Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in Südtirol ... 21

2.1.5 Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in der Schweiz ... 23

2.2 Klassifikationsschema und Bildungsniveau ... 25

2.2.1 Köch*innen im nationalen Qualifikationsrahmen/NQR ... 27

2.2.2 Köch*innen im Europäischen Qualifikationsrahmen/EQF ... 27

2.3 Rückschluss zur Forschungsfrage – Unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten in den G5 Ländern ... 28

3 Qualitätsverständnis ... 31

3.1 Qualitätstermini in der beruflichen Bildung ... 32

3.2 Qualitätsaspekte der beruflichen Bildung ... 33

3.2.1 Die strukturgebenden Ebenen der Ausbildungsqualität ... 34

3.2.2 Ausbildungsqualität als dynamischer Prozesscharakter ... 35

3.2.3 Literaturbasierte Qualitätsmodelle – angewandtes Studienmodell ... 36

3.3 Rückschluss zur Forschungsfrage – Ausbildungskompetenzen im Vergleich ... 39

4 Empirische Untersuchung ... 44

4.1 Forschungsfrage(n) und Hypothesen ... 44

4.2 Stichprobe ... 45

4.3 Instrumente ... 47

4.4 Ergebnisse 52
4.4.1 Biographische Daten der Befragten - Stichprobenbeschreibung 53
4.4.2 Hypothese I: Allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung 55
4.4.3 Hypothese II: Fachliche Kompetenz im Fokus „Kalkulation durchführen“ 56
4.4.4 Hypothese III: Fachliche Kompetenz im Fokus „Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen“ 60
4.4.5 Hypothese IV: Fachliche Kompetenz im Fokus „Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe“ 63
4.4.6 Hypothese V: Berufliche Entwicklung 67
4.4.7 Sprachliche Kompetenz 69
4.5 Diskussion und Ausblick 70

5 Literaturverzeichnis 78

6 Abbildungsverzeichnis 88

7 Tabellenverzeichnis 89

8 Abkürzungsverzeichnis 91

1 Einleitung

> „Bildung stellt die Grundlage für viele Bereiche des gesellschaftlichen Lebens dar. Sie beeinflusst einerseits die Gesundheit und die damit einhergehende Lebenserwartung, andererseits den beruflichen Werdegang und schließlich auch das Mitwirken an der Gesellschaft und Demokratie. Ein hohes Maß an Bildung wird als Voraussetzung für ökonomisches Wachstum und Wohlstand betrachtet.“ (M. Steiner, 2017, S. 8)

Die berufliche Bildung trägt zweifelsfrei zur Qualifizierung bei und sichert so die Beschäftigung der nationalen sowie europäischen Bevölkerung. Der gesamtgesellschaftliche Wandel von Globalisierung und Internationalisierung nimmt großen Einfluss auf den Bildungsraum sowohl auf nationaler als auch europäischer Ebene. Das Berufsbildungssystem steht in diesem Zusammenhang vor großen Herausforderungen wie beispielsweise der Gewährleistung der sozialen und geographischen Mobilität, der freien Berufsausübung und der Verbreitung des Zugangs zu Bildung (Bohlinger, 2008, S. 13). Gonon verweist in diesem Zusammenhang auch an die Berufsbildung und Berufsbildungspolitik in Europa, die es schaffen muss sich an einen dynamischen, innovativen und vor allem globalen Arbeitsmarkt anzupassen (Gonon, 2017, S. 53f.).

Auf europäischer Ebene wurde im Zuge der Konferenzen von Lissabon (2000), Brügge (2001), Kopenhagen (2002) und Maastricht (2004) die verstärkte Zusammenarbeit der europäischen Staaten im Bereich der beruflichen Bildung vereinbart, welche die Steigerung der Qualität von Bildung und auch den Ausbau der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit gewährleisten soll (Bohlinger, 2008, S. 14). Jüngst wurden in der Erklärung von Osnabrück (2020) neue politische Maßnahmen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Fairness und Widerstandsfähigkeit gesetzt. Unter anderem steht die Förderung von Resilienz und Exzellenz durch qualitativ hochwertige, integrative und flexible Berufsbildung sowie die Entwicklung eines europäischen Raums für allgemeine und berufliche Bildung und einer internationalen Berufsbildung im Fokus der strategischen Weiterentwicklung (Europäische Kommission, o. J.a).

1.1 Problemhintergrund

> *„Von der Ausbildung der Fach- und Führungskräfte in der Tradition der Meisterschaft und der Meisterlehrer hängt eine innovative und wettbewerbsfähige Wirtschaft ab. Dass es in Ländern mit einer entwickelten dualen Berufsausbildung nur eine sehr geringe und in einigen Regionen dieser Länder gar keine Jugendarbeitslosigkeit gibt, hat das weltweite Interesse erhöht, Formen der Verknüpfung von betrieblichem und schulischem Lernen einzuführen."* (Rauner, 2017, S. 5)

Mit diesen Worten eröffnet Felix Rauner sein Werk „Grundlagen der beruflichen Bildung" und bricht eine Lanze für die Berechtigung der beruflichen Ausbildung weltweit. Die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit der dualen Berufsausbildung wird auch von Pfeiffer bekräftigt, da diese Berufsgruppe in Betrieben, in der Wirtschaft und in der Gesellschaft essenzielle Beiträge zur Gestaltung erbringt (Pfeiffer, 2016, S. 27). Die Vielfältigkeit der beruflichen Bildung lässt sich an den Zahlen der national anerkannten Lehrberufe in den deutschsprachigen Ländern Europas erkennen. In Österreich sind rund 213 gewerbliche, industrielle und dienstleistungsorientierte Lehrberufe gelistet (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2021). Im Jahr 2019 sind in Deutschland laut Berufsbildungsgesetz (BBIG) und Handwerksordnung (HwO) 324 staatlich anerkannte Ausbildungsberufe ausgewiesen (P. Steiner, 2020). Luxemburg listet im Juli 2015 im Amtsblatt des Großherzogtums Luxemburg mehr als 220 Berufe (Offizielle Zeitung des Großherzogtums aus Luxemburg, 2016). In der Provinz Südtirol sind 107 Lehrberufe im Bereich Handel und Dienstleistungen, Handwerk, Industrie, Gastgewerbe und Landwirtschaft anerkannt (AUBI-plus, 2018). Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation der Schweiz führt 241 berufliche Grundbildungen mit diversen Untergruppen an (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2021b).

Zahlen der Statistik Austria verdeutlichen die Attraktivität der beruflichen Bildung in Österreich. „Im Jahr 2018 erlangten 17,9 % der Bevölkerung einen Pflichtschulabschluss als höchste Ausbildung, 33,7 % einen Lehrabschluss, 14,5% einen berufsbildenden mittleren Abschluss, 15,8% einen berufsbildenden höheren Abschluss, 2,3% einen akademischen Abschluss und 15,8% einen Hochschulabschluss. Des Weiteren zeigen die Zahlen, dass nach wie vor ein Großteil der Männer (41,1%) und Frauen (26,3%) eine Lehre absolvierten." (Statistik Austria, 2018, S. 65)

In Deutschland ist ein Einbruch der dualen Berufsausbildung seit dem Jahr 2009 zu beobachten (Dionisius & Illiger, 2020, S. 83). Gleichzeitig prognostiziert der Berufsbildungsbericht 2020 in der Tat eine sinkende Zahl der Schulabgänger*innen bis voraussichtlich 2025. Es wird hier von einem Tiefstand von geschätzten 773.700 Personen ausgegangen. Aufgrund der fehlenden Quantität an Nachwuchskräften wird es zunehmend wichtig sein, die Qualität der Fachkräfte-Ausbildung zu stärken. Die Qualität nimmt in diesem Zusammenhang zweierlei Positionen ein. Einerseits werden geringere Quoten bei einer vorzeitigen Vertragsauflösung prognostiziert, andererseits können die Ausgebildeten zügiger als vollwertige Fachkräfte agieren (Fischer, 2014, S. 78). Fakt ist die stetig steigende Anzahl an Hochschul-Studienzweigen und Studienanfänger*innen. Diese Entwicklung hat langfristige Folgen für die Sicherung der Facharbeiter*innen (Maier, Mergener, Güntürk-Kuhl & Von dem Bach, 2018, S. 8–12). Auch der deutsche Datenreport des BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland) und die Daten der iABE (Integrierte Ausbildungsberichterstattung des BIBB) sprechen von einer anhaltenden Entwicklungstendenz zur Höherqualifizierung. (Kroll, 2020, S. 96).

Vor diesem Hintergrund tritt die Frage nach der Qualität der beruflichen Ausbildung in den Vordergrund der Forschung. Deshalb beschäftigten sich zahlreiche Studien in den letzten Jahren mit der Ermittlung und Bewertung der Ausbildungsqualität, vorwiegend aus dem Blickwinkel der Auszubildenden (Ebner, 2000; Krewerth, Beicht, Eberhard, Granato & Gei, 2010; Wenner, 2018). Der Themenkomplex der Ausbildungsqualität wurde in der Literatur thematisiert, jedoch konnte keine allgemein gültige Definition für Ausbildungsqualität beschrieben werden (Klotz, Rausch, Geigle & Seifried, 2017, S. 2). Bis dato, 2021, wurden weiters keine länderübergreifenden Analysen zur Ausbildungsqualität im Beruf Köchin*Koch erstellt.

1.2 Berufe mit Besetzungsproblemen

Laut dem BIBB-Datenreport 2020 sind die Berufsgruppen Bäcker*in, Fleischer*in, Fachverkäufer*in im Lebensmittelhandwerk, Fachkraft für Systemgastronomie, Hotelfachkraft, Köchin*Koch, Restaurantfachkraft, Gebäudereinigungskraft, Maler*in, Metallbauer*in, Friseur*in und Kaufkraft im Einzelhandel jene Berufsgruppen, die eine stark sinkende Nachfrage

als Berufswunsch erleben, wobei die Ausbildungsstellen ebenfalls sinkend sind. Abbildung 1 zeigt die Daten des BIBB- Datenreports aus den Jahren 2010 bis 2019. Von den 324 staatlich anerkannten Berufen haben vier Berufe, die der Sparte Gastronomie zuzuschreiben sind, eindeutig Probleme, ihre offenen Stellen zu besetzen. 2019 wurden in Deutschland 730.260 Anfänger*innen in der Berufsausbildung verzeichnet, wobei 67% davon eine duale Ausbildung nach BBiG/HwO begonnen haben (Dionisius & Illiger, 2020, S. 88). Wie in der Abbildung 1 ersichtlich, begannen 8.994 Personen im Jahr 2019 eine Ausbildung zur*zum Köchin*Koch (Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, 2020, S. 21). Die Herausforderung der Branche besteht darin, Fachkräfte zu gewinnen und auch zu erhalten (Fink, Titelbach, Vogtenhuber & Hofer, 2015, S. 75).

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Vorjahresvergleich 2019 gegenüber 2018		Jahrzehntende gegenüber -anfang 2019 gegenüber 2010	
												absolut	in %	absolut	in %
Bäcker/-in	Nachfrage	5.079	4.287	3.654	3.297	3.084	2.982	3.042	3.213	2.772	2.490	-282	-10,1	-2.589	-51,0
	erfolgloses Angebot	541	628	884	868	962	998	866	832	907	776	-131	-14,4	+235	+43,4
Fleischer/-in	Nachfrage	2.499	2.166	1.896	1.809	1.680	1.575	1.563	1.515	1.470	1.425	-48	-3,2	-1.074	-43,0
	erfolgloses Angebot	336	444	560	549	573	780	722	713	894	797	-97	-10,9	+461	+137,2
Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk	Nachfrage	12.189	11.241	9.972	9.288	8.343	7.848	7.275	6.810	6.000	5.538	-462	-7,7	-6.651	-54,6
	erfolgloses Angebot	1.807	2.067	2.592	2.929	3.309	3.598	3.293	3.667	3.847	3.111	-736	-19,1	+1.304	+72,2
Fachmann/-frau für Systemgastronomie	Nachfrage	2.784	2.472	2.274	2.151	1.986	1.788	1.845	1.584	1.605	1.584	-21	-1,3	-1.203	-43,2
	erfolgloses Angebot	482	600	612	515	695	721	713	768	711	605	-106	-14,9	+123	+25,5
Hotelfachmann/-frau	Nachfrage	12.525	11.793	11.037	11.178	10.497	10.260	9.975	9.786	9.363	9.045	-318	-3,4	-3.480	-27,8
	erfolgloses Angebot	1.126	1.351	1.553	1.411	1.512	1.567	1.538	1.521	1.610	1.414	-196	-12,2	+288	+25,6
Koch/Köchin	Nachfrage	16.377	13.896	12.480	11.475	10.896	10.233	9.999	10.122	9.399	8.994	-405	-4,3	-7.383	-45,1
	erfolgloses Angebot	1.591	1.994	2.318	2.142	2.308	2.315	2.244	2.186	2.242	1.968	-274	-12,2	+377	+23,7
Restaurantfachmann/-frau	Nachfrage	5.970	5.010	4.311	3.942	3.627	3.402	3.342	3.123	2.943	2.808	-135	-4,6	-3.162	-53,0
	erfolgloses Angebot	1.168	1.570	1.642	1.547	1.698	1.699	1.596	1.437	1.540	1.289	-251	-16,3	+121	+10,4
Gebäudereiniger/-in	Nachfrage	1.593	1.455	1.377	1.344	1.266	1.146	1.158	1.023	966	939	-24	-2,6	-651	-41,0
	erfolgloses Angebot	178	243	229	243	272	284	300	314	341	253	-88	-25,8	+75	+42,1
Maler/-in und Lackierer/-in	Nachfrage	11.031	9.993	9.219	8.715	8.310	8.064	7.707	7.875	7.788	7.344	-444	-5,7	-3.687	-33,4
	erfolgloses Angebot	221	288	371	470	545	654	571	641	709	760	+51	+7,2	+539	+243,9
Metallbauer/-in	Nachfrage	8.703	8.382	7.956	7.365	7.113	6.849	6.462	6.363	6.120	5.802	-318	-5,2	-2.901	-33,3
	erfolgloses Angebot	141	269	347	360	427	510	579	591	735	715	-20	-2,7	+574	+407,1
Friseur/-in	Nachfrage	16.794	14.487	13.599	13.164	12.654	12.537	12.522	12.090	11.619	11.031	-588	-5,1	-5.763	-34,3
	erfolgloses Angebot	642	917	1.329	1.416	1.653	1.616	1.417	1.418	1.525	1.735	+210	+13,8	+1.093	+170,2
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	Nachfrage	37.869	36.291	33.855	33.711	33.249	32.628	31.188	29.937	28.680	27.099	-1.584	-5,5	-10.770	-28,4
	erfolgloses Angebot	1.024	3.419	2.408	2.566	2.041	2.533	3.078	3.741	4.700	4.581	-119	-2,5	+3.557	+347,4
Alle hier aufgeführten Berufe	**Nachfrage**	**133.413**	**121.476**	**111.630**	**107.436**	**102.705**	**99.315**	**96.078**	**93.438**	**88.725**	**84.096**	**-4.626**	**-5,2**	**-49.317**	**-37,0**
	erfolgloses Angebot	**9.257**	**13.790**	**14.845**	**15.016**	**15.995**	**17.275**	**16.917**	**17.829**	**19.761**	**18.004**	**-1.757**	**-8,9**	**+8.747**	**+94,5**

Hinweis: Als Folge von Ausführungsbestimmungen zum Datenschutz wurden alle ganzen Zahlen, die im Zusammenhang mit der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge stehen, auf ein Vielfaches von 3 gerundet. Die Zusammenstellung der Zahlen resultiert aus den BIBB-Erhebungen und den Meldungen der Bundesagentur für Arbeit in den entsprechenden Jahren. Nachträgliche Korrekturen bei den Zahlen der Bundesagentur für Arbeit konnten nicht in jedem Fall Berücksichtigung finden, sind aber von ihrem Umfang her ohnehin begrenzt.

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September; Bundesagentur für Arbeit, Ausbildungsmarktstatistik zum 30. September (Sonderauswertungen zur Vorbereitung des Berufsbildungsberichts); Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung

BIBB-Datenreport 2020

Abbildung 1: Angebot und Nachfrage der Lehrstellen je Berufsgruppe von 2010 bis 2019 (Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, 2020, S. 21)

Auch in Österreich ist die Anzahl der abgeschlossenen Lehrverträge nach wie vor rückläufig. Befanden sich im Jahr 2019 noch 8.910 Lehrlinge im Tourismus und in der Freizeitwirtschaft, so sind es 2020 nur mehr 7.876. Das entspricht 7,3% der gesamten Lehrlinge in Österreich. Der ibw-Forschungsbericht „Lehrlingsausbildung im Überblick 2020“ führt der Gastronomie

ein fatales Ergebnis vor Augen, denn die Sparte Tourismus/Gastgewerbe/Hotellerie verbucht den zweitstärksten Rückgang an Lehrlingen, nämlich um 4.261 weniger als noch im Vorjahr. Für den Bereich der Gastronomie bedeutet dies anteilsmäßig den stärksten Rückgang der Lehrlinge (bzw. besetzten Lehrstellen) innerhalb der letzten 9 Jahre, der sich mit fast einem Drittel (32%) bemisst (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 22), wenngleich hier angeführt werden muss, dass der Abschluss der Lehrverträge im Kalenderjahr 2020 stark schwankte. Obwohl die Zahlen der ersten 8 Monate im Schnitt mit jenen des Vorjahres vergleichbar sind, konnte ein gewohnter Höhepunkt an Lehrverträgen für den September nicht verzeichnet werden. Diese Entwicklung ist sehr wahrscheinlich der andauernden Corona-Pandemie geschuldet (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 27).

1.2.1 Internationale Zusammenarbeit der Berufsbildung in der Sparte Köchin*Koch

Die Europäische Kommission verfolgt in der *Strategie Europa 2020 für Wachstum, Beschäftigung, soziale Gerechtigkeit und Inklusion* die Ziele 1) Reduzierung der Arbeitslosigkeit, 2) Förderung der Erwachsenenbildung, 3) Motivation junger Menschen zur Teilhabe am demokratischen Leben in der EU, 4) Förderung von Innovation, Kooperation und Reform, 5) Senkung der Schulabbrecherquote und 6) die Förderung der Zusammenarbeit und Mobilität im Austausch mit den Partnerländern der EU. Der strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020 Rahmen) bildet den politischen Sockel, um erprobte und anerkannte Verfahren in der Bildungspolitik zu generieren, diese zu bündeln und zu verbreiten. Hierfür stehen nicht nur die berufliche Bildung und die Hochschulbildung von Erwachsenen im Vordergrund, man besinnt sich stattdessen im Sinne des lebenslangen Lernens auf Bildung, Ausbildung und Weiterbildung in jeglichem Kontext (Europäische Kommission, o. J.b). In dieser Kausalität stellen die Finanzierungsinstrumente der EU, das Erasmus+ Programm sowie die Europäischen Struktur- und Investitionsfonds zusätzliche Geldmittel für Einzelpersonen sowie Organisationen zur Verfügung (Europäische Kommission, o. J.d). Der Verband der Köche Österreichs (VKÖ), der Verband der Köche Deutschlands e.V. (VKD), der Vatel Club Luxemburg, der Südtiroler Köcheverband (SKV) und Hotel & Gastro Union Schweiz formierten sich im Jahr 2014 zu einer Gemeinschaft und treten

unter dem Namen G5 gemeinsam für die länderübergreifende Weiterentwicklung der Ausbildung zur*zum Köchin*Koch ein, mit dem Ziel der internationalen Zusammenarbeit und Qualitätssicherung (Verband der Köche Österreichs, o. J.).

1.2.2 Erasmus+ Programm

Das Konzept „YOUNG CHEFS UNPLUGGED“ wurde von den G5 Ländern als Erasmus+ Projekt initiiert und durch die genannten EU-Fördergelder finanziert, mit der Intention, ein gemeinsames Qualitätssicherungssystem in ihren Ländern zu erarbeiten und zu installieren. Sie treten als Partner auf, die die Attraktivität des Kochberufes steigern wollen. Hintergrund dieses Projektes ist die Überlegung, dass durch Steigerung der beruflichen Ausbildungsqualität auch die Anerkennung der genannten Berufsgruppe steigt und dadurch in weiterer Folge die Anzahl der Lehrlingseintritte zunimmt (Verband der Köche Österreichs, 2020, S. 42). Die Projektteilnehmer*innen in diesem Projekt werden in der folgenden Tabelle vorgestellt.

Land	**Name**	**Funktion im Verband**
Österreich	Mike Pansi	Präsident
	Alexander Forbes	Vizepräsident
	Philipp Stohner	Vizepräsident
	Karin Lindner	Projektleitung
Deutschland	Felizitas Laun	Geschäftsführung
	Daniel Schade	Vizepräsident
	Aina Keller	Kommunikation
Luxemburg	Alain Hostert	Generalsekretär
	Jessica Sidon	
Südtirol	Reiner Münnich	Geschäftsführer
Schweiz	Thomas Nussbaumer	Präsident
	Reto Walther	Geschäftsführer

*Tabelle 1: Projektteilnehmer*innen des Erasmus+ Projektes (Verband der Köche Österreichs, 2020, S. 17–41)*

Die Projektleitung wird von Frau Mag. Karin Lindner durchgeführt. Sie übernimmt zudem die Dokumentation des Projektes und der Prozessbegleitung und die Kommunikation inklusive Berichterstattung mit der Nationalagentur in Österreich (OeAD, Agentur für Bildung und Internationalisierung) (Verband der Köche Österreichs, 2020).

1.3 Forschungsfrage

In Anlehnung an die vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Maastricht University durchgeführten Untersuchung (2015), wie Studierende in Deutschland das duale Berufsbildungssystem hinsichtlich der Attraktivität bewerten beziehungsweise welche Faktoren dabei eine Rolle spielen, interpretiert Wiesner die Ergebnisse und versucht Faktoren, die die Attraktivität des Berufsbildungssystems bedingen, zu analysieren. Image (extrinsischer Faktor) und Attraktivität (extrinsischer und intrinsischer Faktor) sind zwei Komplexe, die voneinander abgegrenzt werden müssen (Wiesner, 2017, S. 269). Vor diesem Hintergrund kommt Wiesner (2017) zum Schluss, dass das Ansehen der dualen Berufsausbildung als positiv bewertet wird, (Wiesner, 2017, S. 271–274), aber im Vergleich zu den Studienmöglichkeiten als unattraktiver gilt. Besonders betroffen sind dabei jene Ausbildungsberufe, welche am stärksten mit der Besetzung der Arbeitsplätze ringen (Wiesner, 2017, S. 276).

Aufgrund der erwähnten Tatsachen, dass die allgemeinen Lehrlingszahlen sowie jene der genannten Berufsgruppe Köchin*Koch sinken, obwohl freie Lehrlingsplätze zur Verfügung stehen, formiert sich die von der Autorin gewählte Forschungsfrage:

Wie bewerten Köch*innen die Qualität ihrer Ausbildung und welche konkreten Änderungen zur Verbesserung ihrer beruflichen Bildung geben sie an? Eine Analyse der deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland, Luxemburg, Italien (Südtirol) und der Schweiz.“

In der vorliegenden Studie soll demnach die Zufriedenheit der ausgebildeten Jungköch*innen in den jeweiligen Ländern eruiert werden und gegebenenfalls Bereiche identifiziert werden, die Verbesserungspotential aufweisen. Die Autorin beleuchtet die Forschungsfrage, indem sie im 2. Kapitel der Frage nach der Ausbildung zur*zum Köchin*Koch nachgeht. Vorab ist es unabdinglich sich über mögliche Bildungswege zu informieren, denn da die vorliegende Studie in den G5 Staaten gezogen wird, liegt eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Ausbildung vor. Diese gilt es zu systematisieren und gegenüberzustellen. Weiters geben aktuelle Daten und Zahlen Auskunft über die Berufsabsolvent*innen. Zudem wird ein Überblick über die Ausbildungsrichtlinien der diversen Länder beschrieben. Diese Ausbildungsvorschriften liegen in der geltenden Fassung vor und sind entscheidend, da die Befragung nur bei Absolvent*innen unter 25 Jahren, die folglich diese Ausbildungsnorm genossen haben, durchgeführt wird. Im 3. Kapitel erläutert die Autorin den Begriff Qualität in der beruflichen Bildung und eruiert, welche

Studienmodelle zum Thema Ausbildungsqualität relevant sind und für die vorliegende Studie von Bedeutung sind. Der Rückschluss zur Forschungsfrage unter Abwandlung des Modells des BIBB aus dem Jahr 2008 wird weiters vorgenommen. Das 4. Kapitel dokumentiert die Ausbildungsevaluation des Berufs zur*zum Köchin*Koch in den G5 Ländern und erörtert die Studienergebnisse. Abschließend bilanziert die Diskussion die Forschungsresultate und setzt neue Forschungsimpulse.

2 Berufliche Bildung – Entwicklung des dualen Systems

Die handwerkliche Lehre bei einem Meister wurde erstmals im 14. Jahrhundert in Europa festgehalten, wobei Begriffe wie Gesellen, Lehrknaben, Lehrzeit und Meisterprobe verwendet wurden. Im 19. Jahrhundert wurde die „Lehre beim Meister“ durch die schulische Bildung schrittweise ergänzt (Gonon, 2017, S. 45). Es entstand das duale Ausbildungssystem in den Teilsystemen Berufsschule und Betrieb, welche als gleichberechtigte Partner verstanden werden (Flotzinger & Pichler, 2020, S. 152). Das duale Berufssystem, welches in vergleichbarer Weise in Deutschland, Österreich und der Schweiz vorhanden sind, erweitert die betriebliche mit der schulischen Berufs-Fachlichkeit (Gonon, 2016, S. 309-316). „Die klassisch dualen Berufsbildungssysteme von Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz sind historisch gewachsen und stark geprägt von den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und dem historischen Entwicklungsprozess im jeweiligen Land. Diese ähneln sich in vielerlei Hinsicht. Auch insofern, als hier nicht ein Ergebnis bewusster Planung vorliegt, sondern Resultate eines komplexen historischen Verlaufs.“ (Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2016, S. 5) Die zweidimensionale Struktur von Arbeiten und Lernen ist die universelle Eigenart jeder beruflichen Bildung. Die Anwendung dieser dualen Komponenten ist historisch gewaschen und prägt die Ausbildungen der nationalen Bildungssysteme (Rauner, 2017, S. 9). In diesem Zusammenhang soll betont werden, dass es zwischen den Berufsgruppen große Unterschiede in der Ausbildung gibt. Eine Beschränkung der Begrifflichkeit „die“ Lehrlingsausbildung ist nicht zulässig, da auch diese sich in den einzelnen Berufsfeldern oft deutlich unterscheidet. Ein Vergleich einzelner Ausbildungsfelder und Berufe und nicht ganzer Ausbildungswege ist zu forcieren (Dornmayr, 2019, S. 83). Weiters existieren auch Formen, die versuchen, die berufliche Arbeitswelt fast vollständig in die Schule zu verlagern und eine Theorie aus dem Beruf zu generieren. Die Einarbeitung in den Beruf und auch in den Betrieb wird anschließend dem Beschäftigungssystem überlassen (Rauner, 2017, S. 9). Beispielsweise beruht in Österreich die berufliche Erstausbildung auf 2 Säulen, erstens auf der Lehre nach dualem System, die ca. 45% der Jugendlichen als Ausbildung wählen und zweitens auf den Vollzeitschulen, die von 55% absolviert werden (Flotzinger & Pichler, 2020, S. 151).

Durch den Zugewinn des schulischen Anteils in der Berufsausbildung nehmen verschiedene Akteure, Berufsverbände sowie staatliche Behörden Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildung (Gonon, 2017, S. 47). Die Abteilung der österreichischen Berufsschulen im Bundesministerium listet in diesem Zusammenhang Interessensverbände wie Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer, Landesregierung, Bildungsdirektion, Pädagogische Hochschule, Lehrberechtigte, Erziehungsberechtige und die Europäische Berufsbildung, die Einfluss auf den schulischen Anteil der Ausbildung in Österreich nehmen (Bundesministerium Unterricht, Kunst und Kultur, 2013, S. 25). Das Berufskonzept beschreibt den Bildungsweg, legt die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse und die Grundkomponenten, die zum Erlernen des Berufs notwendig sind, fest. Infolgedessen sind diese Qualifikationsprofile Produkte der verschiedenen Interessensverbände (Gonon, 2017, S. 47), die beruflichen Curricula stehen im Zusammenhang mit den Resultaten und Entwicklungen der Berufswelt (Rauner, 2017, S. 10). Pfeiffer beteuert in diesem Kontext die Wichtigkeit der Regulierung durch den*die Arbeitgeber*in, die Gewerkschaften und den Staat, denn diese Dreigliedrigkeit ermöglicht durch ihr Innovationspotential eine frühzeitige und angemessene Bedarfserkennung und praxistaugliche Umsetzung (Pfeiffer, 2016, S. 39–40). Die Interessensverbände der G5 Staaten nehmen ihre Berechtigung und Aufgabe wahr, den Beruf mitzugestalten und weiterzuentwickeln.

Der Lernerwerb im Betrieb gestaltet sich meist als informell, wonach sich der*die Auszubildende die Kenntnisse und Fertigkeiten durch Beobachtung, Selbstbeobachtung und Nachahmen, ohne professionell-pädagogisches Konzept, aneignet (Gonon, 2017, S. 46). Die Arbeitswelt bietet somit den Raum für berufliches, informelles Lernen (Rauner, 2017, S. 9f.). Das Lernen am Arbeitsmarkt erweist sich in dieser Beziehung als vorteilhaft, da über die gemeinschaftliche Mitarbeit im Betrieb, die in Form von learning by doing stattfindet, diese Form der Wissensaneignung als hoch motivierend gilt. Zudem ermöglicht es dem*der Auszubildenden, sich einem Prozess zu unterziehen, was bedeutet sich langsam in die Arbeitspraktiken einzufügen, durch Fehler zu lernen und Schritt für Schritt Verantwortung zu übernehmen (Gonon, 2017, S. 46). Fakt ist auch, dass der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe eine Schlüsselfunktion zukommt, denn lässt das Engagement bzw. die Bereitschaft nach, können sich auch die anderen Akteure*innen nicht einbringen (Gonon, 2017, S. 53). An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass der Erfolg des dualen Ausbildungssystems über das Zusammenwirken

der beiden Lernorte festgemacht werden kann. Nicht einmal ein „Nebeneinander-Agieren“ ist zielführend, vielmehr ist eine möglichst enge Zusammenarbeit der Lernorte entscheidend und zu forcieren. In diesem Kontext wird von der Lernortkooperation gesprochen (Euler, 2005, S. 12f.).

2.1 (Berufs)Bildungssysteme der G5 Länder

Das folgende Kapitel skizziert die jeweilige Gesetzgebung sowie das Bildungssystem des benannten G5-Landes im Regelsystem. Anschließend wird der Fokus auf den Erstausbildungsweg zum Beruf der*des Köchin*Kochs gelegt und der entsprechende Bildungsweg dargestellt. Da Forschungen zur Jugendarbeitslosigkeit zeigen, dass jene europäischen Länder mit einem etablierten Berufsbildungssystem weniger von Jugendarbeitslosigkeit betroffen sind (Pfeiffer, 2016, S. 30), werden die nationalen Bildungswege mit prägnanten Fakten zur beruflichen Bildung untermauert.

2.1.1 Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in Österreich

Die Schulausbildung ist in den 9 Bundesländern Österreichs grundlegend durch das Bundesverfassungsgesetz geregelt und wird durch die Bildungsdirektionen verwaltet (Europäische Kommission, o. J.c; Thurnherr & Egli-Keller, 2013). Das Schulsystem beginnt für 5-Jährige mit einem verpflichtenden Kindergartenjahr, das ist seit September 2010 gesetzlich vorgeschrieben, anschließend besteht eine neunjährige Schulpflicht bis zum 15. Lebensjahr (Europäische Kommission, o. J.c, S. 26). Die neun Schuljahre sind gegliedert in vier Jahre Volksschule/Grundschule (Primarstufe I), vier Jahre Sekundarstufe I, die entweder in einer Mittelschule oder der Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule absolviert wird und ein Jahr, in einer allgemeinbildenden Oberstufe, einer berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schule oder einer einjährigen Polytechnischen Schule (Thurnherr & Egli-Keller, 2013, S. 26). Die Zulassung zur beruflichen Bildung ist durch die Erfüllung der neun Jahre Schulpflicht gegeben (Bliem et al., 2016, S. 36). Die weitere Bildungskarriere könnte, kurz gesagt, über den Abschluss der Sekundarstufe II durch die so genannte Reife- und Diplomprüfung/Matura bzw. Studienberechtigungsprüfung und Berufsreifeprüfung zum tertiären Bildungswesen führen. Dieses ist in Form

von Universitäten, privaten Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen organisiert (Fronius et al., 2019, S. 2).

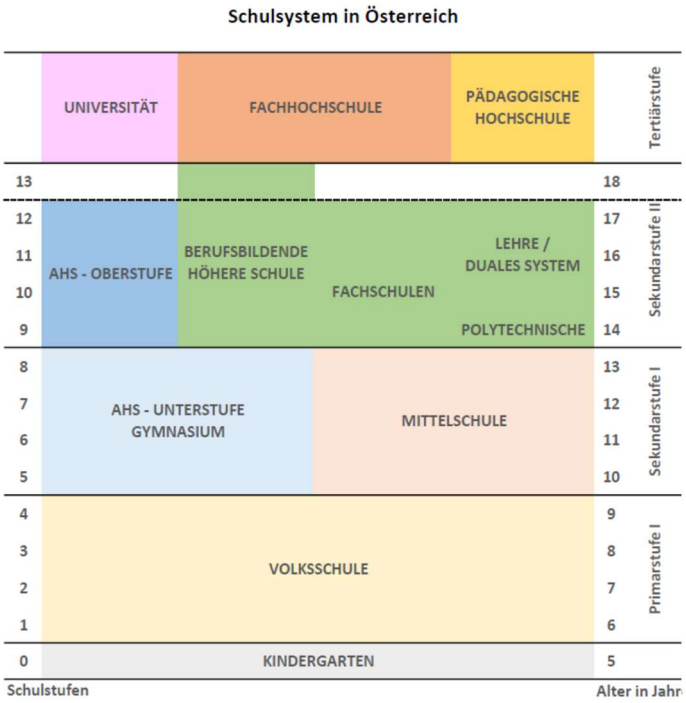


Abbildung 2: Bildungssystem in Österreich – eigene schematische Darstellung

In dem hier schematisch dargestellten Schulsystem (Abb. 2) sind jene Bereiche, die eine berufliche Ausbildung bieten, grün dargestellt. Die Abbildung verdeutlicht, dass der Berufsbildungssektor in Österreich einen hohen Stellenwert einnimmt. Ebenfalls wird visualisiert, dass ein hohes Maß an vollzeitschulischer Berufsausbildung existiert (Flotzinger & Pichler, 2020, S. 151). Es bestehen drei Säulen der beruflichen Bildung, und zwar die Berufsschulen, die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) und die berufsbildenden höheren Schulen (BHS). Eine Vielzahl an Schulformen ist das Endprodukt dieser Strukturen und somit herrschen im Bereich der BMS 13 verschiedene Erstausbildungsvarianten und im BHS-Sektor zehn unterschiedliche Schulen, welche für ein spezifisches Berufsfeld zugeschnitten sind und die Schüler*innen ausbilden (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.a).

Die Verteilung der Schüler*innen im Schuljahr 2017/18 lag in der 10. Schulstufe bei 37,9%, die eine berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS), und knapp 35,2%, welche eine

Berufsschule im Rahmen der dualen Berufsausbildung durchliefen. In Bezug auf die Gesamtschüler*innenzahl befanden sich 73,1% der Schüler*innen der 10. Schulstufe in einer berufsbildenden Schule, 23,1% in einer allgemeinbildenden Schule und 3,5% in einer Sportakademie, welche rechtlich auch als berufsbildend gilt (Fronius et al., 2019, S. 37). Bezogen auf die Ausbildung zur*zum Köchin*Koch bedeutet dies, dass mehrere Möglichkeiten bestehen, die Berufsberechtigung zu erlangen. Diese werden anschließend skizziert.

Lehre

Die Lehre im dualen System ist im Berufsausbildungsgesetz (BAG) geregelt und wird vom zuständigen Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort koordiniert und verantwortet (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2021). Ausbildungsordnungen für Lehrberufe werden vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) nach Gutachten des Bundes-Berufsausbildungsbeirates (BBAB) unter Einbindung der Sozialpartner erlassen. Bestimmungen zur Organisation der Berufsschulen und grundsätzliche Lehrplanbestimmungen werden im Schulorganisationsgesetz des Bundes durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) festgelegt (Bliem et al., 2016, S. 15). Die dreijährige Ausbildung findet zu ca. 20% in der jeweiligen Berufsschule und zu 80% im Betrieb statt (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 4). Finalisiert wird die Ausbildung durch die Lehrabschlussprüfung, welche feststellt, ob die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse erlernt wurden und ob die Fähigkeit besteht, diese Tätigkeiten auch selbstständig durchzuführen (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2020; Rechtsinformationssystem des Bundes - Rechtsvorschrift für Koch/Köchin-Ausbildungsordnung, 2020).

Berufsbildende Höhere Schule – Tourismusschule (HTS)

Diese fünfjährigen Schulen auf Sekundarstufe II inkludieren neben der Allgemeinbildung auch den fachpraktischen Bereich in Tourismus/Gastronomie/Hotellerie und der kaufmännischen Tätigkeiten und schließen mit der Reife- und Diplomprüfung ab. Dies gilt somit als Berechtigung zum Hochschulwesen. Die Lehrpläne sehen ein Pflichtpraktikum von insgesamt 32

Wochen vor, in dem informelle Bildungsinhalte vermittelt werden (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.b). Laut BAG § 34a werden die Schul- und Lehrabschlüsse für die Höhere Lehranstalt für Tourismus einschließlich aller Sonderformen und Ausbildungsschwerpunkte der dualen Ausbildung gleichgestellt. Dies gilt in diesem Fall für den Lehrberuf Hotel- und Gastgewerbeassistent*in, Restaurantfachmann*frau, Köchin*Koch und Reisebüroassistent*in (Wirtschaftskammer Wien, 2021).

Berufsbildende Höhere Schule – Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW)

Ähnlich verhält es sich mit der fünfjährigen Ausbildung an einer HLW. Neben dem Erwerb der Reife- und Diplomprüfung werden berufsbildende Inhalte vermittelt und in einem zwölfwöchigen Pflichtpraktikum angewendet (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.c). Der § 34a BAG verordnet auch in dieser Form der Vollzeitschule die Gleichstellung zu den Lehrberufen Hotel- und Gastgewerbeassistent*in, Restaurantfachmann*frau, und Köchin*Koch (Wirtschaftskammer Wien, 2021).

Hotelfachschule/ Gastgewerbefachschule

Die dreijährigen Schulen im Bereich des Tourismus und der Freizeitwirtschaft beinhalten die Lehrberufe Hotel- und Gastgewerbeassistent*in, Restaurantfachmann*frau und Köchin*Koch (Wirtschaftskammer Wien, 2021). Sie berechtigen nicht zum Eintritt in das tertiäre Bildungswesen (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.c).

2.1.2 Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in Deutschland

Das deutsche Schulsystem ist in den 16 Bundesländern nur annährend ident, denn die Zuständigkeit in Bildungsangelegenheiten kommt den einzelnen Kultusministerien in den Bundesländern zu (Bliem et al., 2016, S. 6). Das deutsche Grundgesetz (GG) legt fest, ob der Bund berechtigt ist Gesetze zu erlassen, in der Regel haben aber die Länder das Recht, Gesetze zu beschließen (Europäische Kommission, o. J.c). Die Schulpflicht beginnt mit Vollendung des

sechsten Lebensjahres und dauert neun Jahre, wobei vorab Kindergärten angeboten werden, diese aber nicht verpflichtend sind. Die Primarstufe nimmt vier Jahre in Anspruch (in Berlin und Brandenburg sechs Jahre), danach folgt die Sekundarstufe I, die je nach Bundesland anders konzipiert ist. Es existieren Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, Hauptschulen, Werkrealschulen, Mittelschulen, Wirtschaftsmittelschulen, Realschulen und Gymnasien. Die leistungsorientierten Wirtschaftsmittelschulen in Bayern können bereits als Schulen der beruflichen Bildung angesehen werden (Thurnherr & Egli-Keller, 2013, S. 30). Die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe II werden von den Schülern*innen der Werkreal-, Wirtschafts-, Realschule und der Gymnasien nach dem zehnten Schuljahr besucht. Dieser Bereich umfasst allgemeinbildende Schulen wie die gymnasiale Oberstufe, aber auch Fachoberschulen, Berufsfachschulen sowie die Ausbildung in Betrieb und Berufsschule im dualen System. Der Bildungsweg führt weiter zur Universitären Hochschule, Fachhochschule und Berufsakademie (Thurnherr & Egli-Keller, 2013, S. 31).

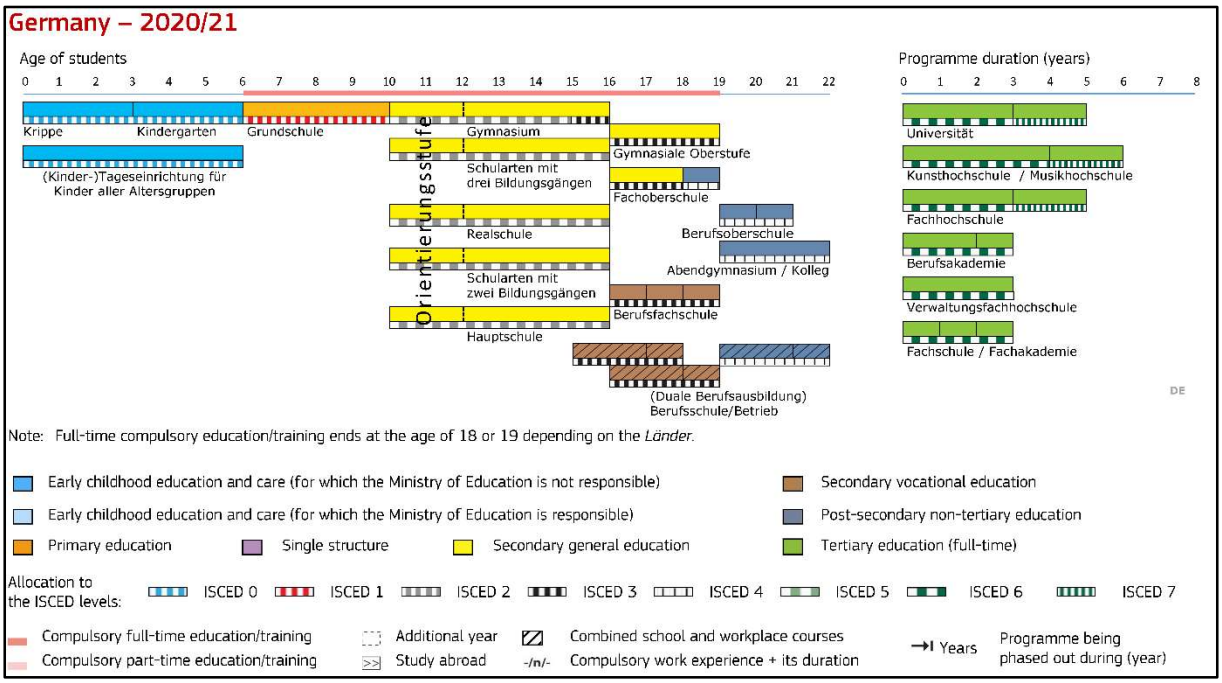


Abbildung 3: Bildungssystem in Deutschland – schematische Darstellung (Europäische Kommission, o. J.c)

Abbildung 3 visualisiert die berufliche Bildung im Kontext der schulischen Bildung in Deutschland. Das Modell legt die drei unterschiedlichen Varianten zum Erwerb von beruflicher Bildung dar, wobei abgeleitet wird, dass 1) das duale System, 2) das Schulberufssystem und 3) das Übergangssystem existieren. Diese Ausbildungsmöglichkeiten wurden im Jahr 2019 von 36,8%

der Schüler*innen begonnen, wobei gut zwei Drittel davon einer dualen Ausbildung und ein Drittel eine schulische Berufsausbildung wählten (Dionisius & Illiger, 2020, S. 83). Für die Ausbildung zur*zum Köchin*Koch lässt sich schlussfolgern, dass in Deutschland die berufliche Qualifikation über das duale Berufsbildungssystem erworben werden kann, welches anschließend umrissen wird.

Duale Berufsbildung

Die Ausbildung zur*zum Köchin*Koch ist in Deutschland in der dualen Berufsausbildung möglich. „Diese sieht vor, die Berufsbildung sowohl in Betrieben der Wirtschaft, in vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe und in Haushalten als auch in berufsbildenden Schulen und in sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung zu erwerben.“ (Bundestag und Bundesrat, 2016, S. 6) Die Lernorte sind der Kooperation verpflichtet (Bundestag und Bundesrat, 2016, S. 6). Die Kombination von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung ermöglicht theoretisches und praktisches Lernen und wird von beiden Institutionen gewährleistet. Für junge Menschen soll es den Übergang von der Berufsausbildung zum Arbeitsmarkt erleichtern (Fischer, 2014, S. 5). Die Lehrzeit erstreckt sich über drei Jahre, wobei eine Zwischenprüfung nach dem ersten Jahr abzulegen ist, und endet mit einer Abschlussprüfung (Bundesministerium für Wirtschaft und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2021, S. 2).

2.1.3 Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in Luxemburg

Das Großherzogtum Luxemburg verwaltet die Bildungslandschaft durch das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend. Die Kinder werden mit vier Jahren eingeschult und haben ein Anrecht auf Bildung bis zum 16. Lebensjahr, somit umfasst die Schulpflicht zwölf Jahre. Da in Luxemburg drei Sprachen als Amtssprache geführt werden – es können Luxemburgisch, Deutsch und Französisch sowie im Sekundarbereich Englisch und eventuell noch eine vierte Fremdsprache erlernt werden - steht die Mehrsprachigkeit im Bildungssystem an zentraler Stelle. (Europäische Kommission, o. J.c). Wie die Abbildung 4 zeigt, umfasst die

Grundschule/Primarstufe vier Lernzyklen zu je zwei Jahren. Vorab kann ein freiwilliges Jahr zur frühen Bildung besucht werden. Im vierten Zyklus beginnt die Orientierungsphase für Schüler*innen und Eltern unter Einbeziehung und Empfehlung der Lehrer*innen, die als Hilfestellung für den weiteren Lebenslauf verstanden wird. Die Jugendlichen richten sich entweder nach dem allgemeinen oder dem klassischen Sekundarunterricht aus. Die allgemeine Sekundarstufe umfasst insgesamt drei Jahre und mündet in die Berufsausbildung (CCP Certificat de capacité professionnelle, DAP Diplôme d'aptitude professionnelle, DT Diplôme de technicien) oder in das DFSG Diplôme de fin d'études secondaires générales). Der klassische Zweig nimmt vier Jahre in Anspruch und mündet in das Diplôme de fin d'études secondaires classiques (DFSC). Die Tertiärstufe wird auch hier von den Universitäten, Fachhochschulen und dem Zugang zum Meisterbrief übernommen (Le gouvernement du grand-duché de Luxembourg, o. J.).

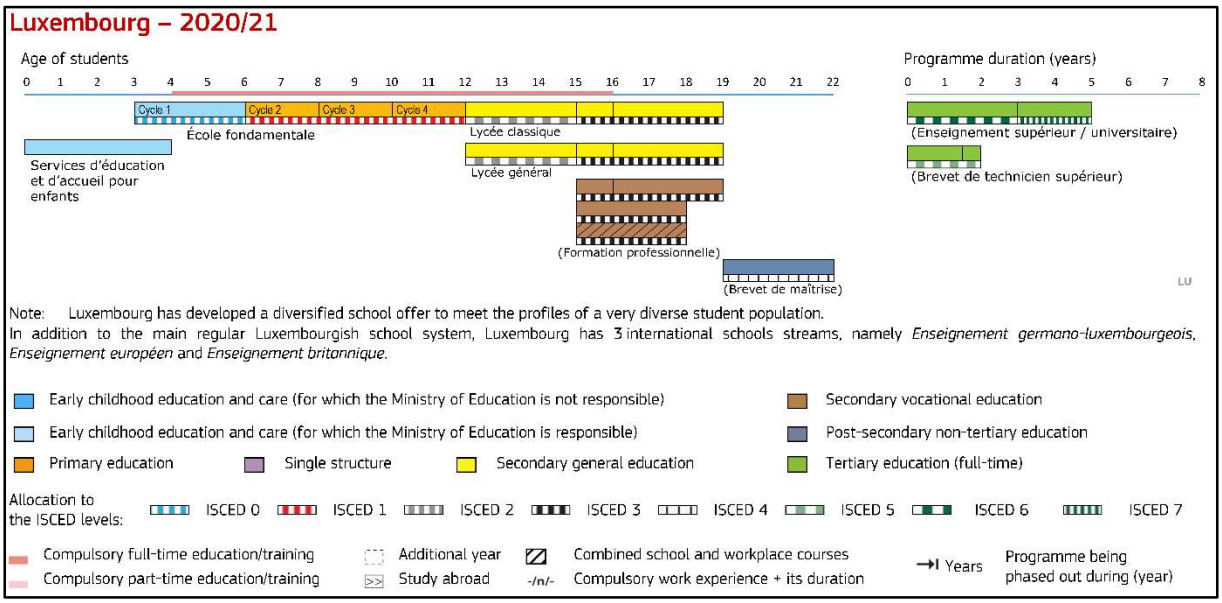


Abbildung 4: Bildungssystem in Luxemburg – schematische Darstellung (Europäische Kommission, o. J.c)

Die berufliche Bildung in Luxemburg ist in drei Kernpunkte organisiert, über 1) das duale System, 2) ein gemischtes System, bei dem der Lehrling ein Jahr in Vollzeit in der Sekundarstufe lernt und dann zwei Jahre im dualen System fortsetzt und 3) das Vollzeit-System, bei dem in Vollzeit die Ausbildung in der Sekundarschule absolviert wird (Le gouvernement du grand-duché de Luxembourg, o. J.). Bezogen auf den Beruf Köchin*Koch bedeutet dies, dass es zwei Möglichkeiten zur Ausbildung gibt.

Duale Berufsbildung

Für die Ausbildungsordnungen ist die Group curricular Luxembourg zuständig, die aus Vertretern der Handelskammer und der Angestelltenkammer besteht. Grundsätzlich unterliegt die Gastronomie in Luxemburg der chambre de commerce, der Handelskammer (Le gouvernement du grand-duché de Luxembourg, o. J.). Für weiterführende Spezialisierungen ist die Handwerkskammer, chambre des métiers, zuständig. Die duale Berufsbildung kann einerseits in einem zweijährigen Bildungsgang oder andererseits in einem dreijährigen Bildungsweg bestritten werden (Service National de la Jeunesse - Maison de l'orientation, o. J.). Das zweijährige Certificat de capacité professionelle (CCP) können Jugendliche erwerben, welche (vorerst) das diplôme d'aptitude professionnelle (DAP) nicht erreichen können und bildet zur*zum Hilfsköchin*koch aus. Es besteht die Möglichkeit mit dem CCP in das zweite Ausbildungsjahr des DAP einzusteigen. Das DAP ist eine Berufsausbildung, welche sowohl im dualen System als auch in schulischer Vollzeit erlangt werden kann. Das DAP im dualen System wird in der Regel insofern organisiert, als dass die Auszubildenden in jedem Schuljahr zehn Wochen Blockunterricht in der Berufsschule erhalten (Le gouvernement du grand-duché de Luxembourg, o. J.).

École d'Hôtellerie et de Tourisme - Vollzeitschule

Auch in diesem System sind die chambre de commerce und die group curricular für die Erstellung der Berufsausbildung verantwortlich. Die Ausbildung zum DAP im Vollzeitsystem erstreckt sich über drei Jahre unter Absolvierung mehrerer Praktika in ausgewählten Betrieben (École d'Hôtellerie et de Tourisme du Luxembourg, o. J.). Sowohl die schulische Vollzeitausbildung als auch das DAP enden mit dem praktischen Examen, wobei dies eine Kombination aus fachlichem und theoretischem Wissen darstellt (École d'Hôtellerie et de Tourisme du Luxembourg, o. J.).

2.1.4 **Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in Südtirol**

Die Autonome Provinz Bozen - Südtirol verfolgt ein spezifisches Ausbildungssystem, welches für die restlichen Teile Italiens nicht zutrifft. Es bestehen deutschsprachige Schulen und italienischsprachige Schulen, die jeweils durch deutsche oder italienische Landesdirektionen verwaltet werden (Südtiroler Landesverwaltung, 2021b). Die deutschsprachige Landesdirektion ist vorwiegend für die Weiterbildung in der beruflichen Bildung zuständig, wohingegen das Amt für Lehrlingswesen und Meisterausbildung in Bozen für die Ausbildungsordnungen verantwortlich ist. Die Ausbildungsordnung für den Lehrberuf Köchin*Koch erfolgt laut geltender Fassung des Landesgesetzes vom 4. Juli 2012, Nr. 12 (Südtiroler Köcheverband - Die Berufsgemeinschaft der Südtiroler Köchinnen und Köche, o.J., S. 5f.).

Bezugnehmend auf die Abbildung 5 beträgt die Schulpflicht in Südtirol zehn Jahre und startet mit dem 5. Lebensjahr. Nach einer fünfjährigen Grundschule/Primarstufe folgt eine dreijährige Mittelschule, danach die Sekundarstufe II, wobei fünfjährige Gymnasien mit Allgemeinbildung, fünfjährige Fachoberschulen, drei- oder vierjährige Fachschulen oder die Lehre zur Wahl stehen (Larcher & Zandonella, 2012, S. 6f.).

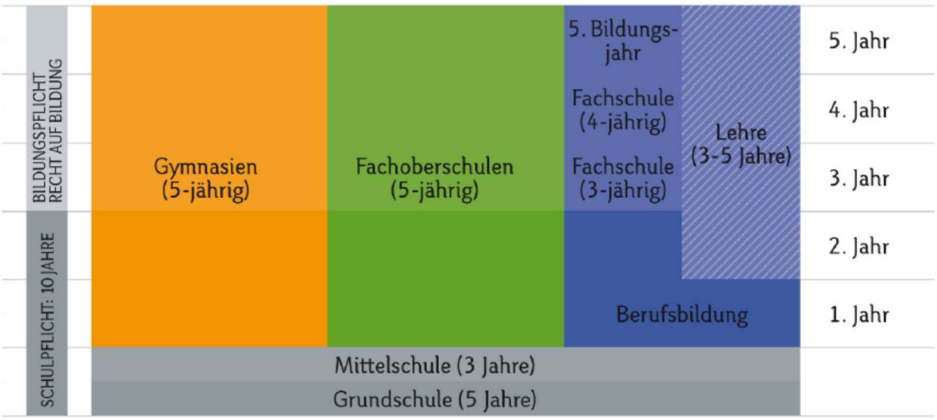


Abbildung 5: Bildungssystem in Südtirol – schematische Darstellung (Larcher & Zandonella, 2012, S. 7)

Im Schuljahr 2018/19 wurden 5.001 (71,5%) Schüler*innen in den Vollzeitschulen und 3.194 (28,5%) Lehrlinge in den Lehrbetrieben gezählt. Es zeigte sich vor allem in den Vollzeitausbildungen eine Steigerung von 14,2% im Vergleich zum Schuljahr 2009/10. Die Lehrlinge nahmen

im selben Zeitraum um 0,2% ab (Deutsche Bildungsdirektion - Landesdirektion deutschsprachiger Berufsbildung, 2020, S. 2). In Bezug auf die berufliche Ausbildung zur*zum Köchin*Koch liegen auch hier diverse Möglichkeiten vor.

Lehre – duale Berufsbildung

Die Lehre findet im dualen System statt, wobei ein positiver Mittelschulabschluss und ein Mindestalter von 15 Jahren erfüllt sein müssen. Das Lernen erfolgt im Lehrbetrieb, welches durch zehnwöchige Blockkurse pro Lehrjahr an der Berufsschule ergänzt wird. Vollendet wird die Lehrzeit mit einer Lehrabschlussprüfung (Südtiroler Köcheverband - Die Berufsgemeinschaft der Südtiroler Köchinnen und Köche, o.J.)

Berufsfachschule für Kochen

Die dreijährigen Berufsfachschulen können ebenfalls nach der positiv absolvierten Mittelschule besucht werden. Diese sind im Grunde im schulischen Vollzeit-System organisiert und bedürfen keines Lehrbetriebes. Die Fachpraxis wird in den vorgesehenen acht Wochen Pflichtpraktikum in einem Betrieb ergänzt. Die Ausbildung kann in der Landesberufsschule „Hellensteiner“ in Brixen oder in der Landesberufsschule „Savoy“ in Meran absolviert werden und schließt mit dem Berufsbefähigungszeugnis ab (Südtiroler Landesverwaltung, 2021a).

Hotelfachschule

Die Hotelfachschule erstreckt sich über fünf Jahre und schließt mit der staatlichen Abschlussprüfung ab. Ebenso wie die Matura erwerben die Schüler*innen auch die beruflichen Qualifikationen als Servicekraft und als Köchin*Koch. Die fünf Schuljahre sind standortbezogen getrennt. Die ersten beiden Klassen werden an den Landesberufsschulen „Savoy“ in Meran, „J. Gutenberg“ in Bozen und „Hellenstainer“ in Brixen geführt. Die dritte, vierte und fünfte Klasse sieht den Wechsel nach Meran „Kaiserhof“ oder Bruneck vor (Südtiroler Landesverwaltung, 2021c). Die arbeitsrechtliche Qualifizierung und folglich die Gleichstellung mit dem

Lehrabschluss in Service und Küche wird nach einer jeweiligen achtwöchigen Arbeitstätigkeit in Service und/oder Küche im Anschluss an die staatliche Abschlussprüfung ausgestellt (Landeshotelfachschule Kaiserhof, o. J.). „Von den insgesamt 1.355 Schüler*innen im Bereich Hotellerie und Gastronomie besuchten 77,3% die fünfjährige Hotelfachschule (Schuljahr 2018/19), die mit der staatlichen Abschlussprüfung endet. Im Vergleich zum Schuljahr 2017/18 nahm die Schülerzahl an den deutschsprachigen Hotelfachschulen um 7,0% ab“. (Deutsche Bildungsdirektion - Landesdirektion deutschsprachiger Berufsbildung, 2020, S. 9).

2.1.5 **Ausbildung zur*zum Köchin*Koch in der Schweiz**

Das Schweizer Bildungssystem ist in die Primarstufe, inklusive Kindergarten, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und die Tertiärstufe gegliedert und wird von den kantonalen Erziehungsdirektionen (EDK) verwaltet. Der Bund ist in der Regel für die weiterführenden beziehungsweise nachobligatorischen Bildungseinrichtungen zuständig (Schweizerischer Bildungsserver, 2021). Der Bereich der Bildung, Forschung und Innovation findet seinen Verantwortungsbereich im Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF). Diesem unterstellt steht das Staatsekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), welches sich als Kompetenzzentrum des Bundes für internationale und nationale Fragen, hinsichtlich der genannten Thematik, versteht (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2021b).

Der Kindergarten ist in fast allen Kantonen verbindlich, wobei dieser ein oder zwei Jahr(e) besucht werden kann bzw. in einigen Kantonen der Deutschschweiz nicht gesetzlich bestimmt ist. Die Primarschule wird in der Regel in der Wohngemeinde von den Vierjährigen besucht, wobei die einzelnen Kantone das Eintrittsalter in die Primarstufe bestimmen. Die Primarstufe erstreckt sich inklusive Kindergarten über acht Jahre (Schweizerischer Bildungsserver, 2021). Die kantonalen Erziehungsdirektionen legen die Lehrpläne, die Stundentafeln, die Lehrmittel und auch die Unterrichtssprache fest, welche Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch sein kann. Die anschließende Sekundarstufe I dauert drei Jahre, im Kanton Tessin vier Jahre, wobei sich diese hinsichtlich ihres Leistungsniveaus unterscheiden. „Sie werden in Zügen mit Grundansprüchen (Sankt Gallen, SG: Realschule, Thurgau,TG: Sekundarschule Typ G,

Zürich, ZH: Sekundarschule Abteilung B und C) oder in solchen mit erweiterten Ansprüchen (SG: Sekundarschule, TG: Sekundarschule Typ E, ZH: Sekundarschule Abteilung A) unterrichtet.“ (Thurnherr & Egli-Keller, 2013, S. 30). Anschließend werden den Schüler*innen „Brückenangebote“ zugesagt, welche eine Übergangslösung für jene Jugendlichen bieten, die nicht direkt in eine berufliche Grundbildung oder in eine weiterführende Schule der Sekundarstufe II eintreten wollen oder können (Schweizerischer Bildungsserver, 2021). Die Sekundarstufe II gliedert sich in die allgemeinbildenden Ausbildungsgänge wie die gymnasialen Maturitätsschulen und die Fachmittelschulen und die berufsbildenden Schulen. Diese werden sowohl in schulischen Vollzeitangeboten als auch im dualen System geführt. Universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen bilden die Tertiärstufe des Bildungssystems (Thurnherr & Egli-Keller, 2013, S. 27).

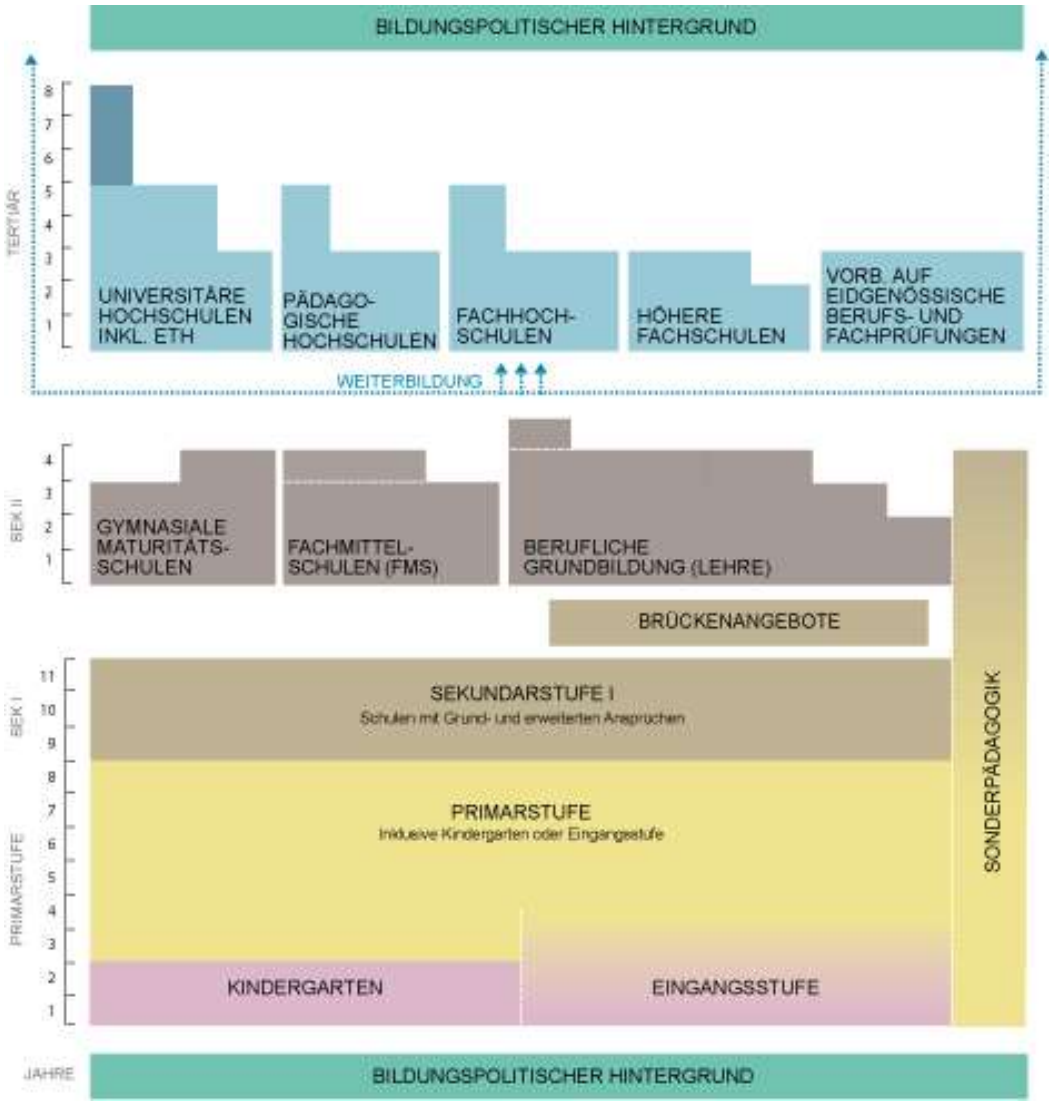


Abbildung 6: Bildungssystem in der Schweiz – schematische Darstellung (Schweizerischer Bildungsserver, o. J.)

Optisch in der Abbildung 6 erkennend, nimmt die berufliche Bildung zweifellos einen hohen Stellenwert ein. Die kantonalen Erziehungsdirektoren*innen untermauern diese Wichtigkeit mit der Tatsache, dass rund zwei Drittel der Jugendlichen die duale Berufslehre im Anschluss an die obligatorische Schule besuchen. Das abgeschlossene berufliche Fächerzeugnis (EFZ) ermöglicht auch den Abschluss der Berufsmaturität (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2021a). Im Jahr 2018 verzeichnet das Bundesamt für Statistik 65.685 Eintritte in eine betrieblich organisierte berufliche Bildung, 7.126 Eintritte in schulisch organisierte Grundbildung und 29.653 Eintritte in den Allgemeinbildungssektor. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass im Jahr 2020 der Beruf der*des Köchin*Kochs zu den 10 beliebtesten Berufen (achte Stelle) gehörte (Fachinstitution der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2012).

Duale Berufsbildung - Eidgenössisches Befähigungszeugnis (EFZ)

Die Ausbildung zur*zum Köchin*Koch wird im dualen System angeboten, wobei diese Grundbildung drei Jahre in Anspruch nimmt. Einerseits lernen die Jugendlichen in der beruflichen Praxis durchschnittlich an vier Tagen pro Woche die Kenntnisse und Fähigkeiten des Berufes, andererseits absolvieren sie die schulische Bildung in 1080 Lektionen und 20 Tagen in überbetrieblichen Kursen (Schweizerische Bundeskanzlei, 2009).

2.2 Klassifikationsschema und Bildungsniveau

Aufgrund der vielfältigen informellen und formalen Bildung in Europa, wurden diverse Klassifikationsschemata geschaffen, um die Wertigkeit von Bildung zu strukturieren und vergleichbar zu machen. Der Nachweis über den Abschluss einer Ausbildung, sei es in Form von Gesellenbriefen, Zeugnissen oder Diplomen, bestätigen den Erwerb einer Qualifikation. Qualifikationen beschreiben und belegen demnach ein Bündel an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten einer Person. Dies bestätigt die jeweilige Bildungseinrichtungen (Gnahs, 2014, S. 167f.). Die allgemeine, berufliche und akademische Bildung wird in Niveaus klassifiziert, wobei Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Beziehung miteinander gesetzt und hierarchisch skaliert werden (Bohlinger, 2019, S. 47).

Diesbezüglich existieren diverse Schemata, wie beispielsweise

- “auf internationaler Ebene der International Standard Classification of Education (ISCED) oder die International Standard Classification of Occupations (ISCO),
- auf europäischer Ebene der Europäische Qualifikationsrahmen, EQR (European Qualifications Framework, EQF) und die European Skills, Competencies and Occupations Taxonomy (ESCO) sowie
- auf nationaler Ebene die Berufsklassifikationen wie die Klassifikation der Berufe (KldB) in Deutschland oder die österreichische Berufsklassifikation (Ö-ISCO) oder nationale Qualifikationsrahmen (NQR).“ (Bohlinger, 2019, S. 47)

Die Schemata verweisen meist nicht augenscheinlich aufeinander, dennoch stehen sie oft im direkten Zusammenhang wie beispielsweise die Ö-ISCO und die ISCO, der NQR und die ISCED und auch die ISCO lehnt sich maßgeblich an der ISCED an. An und für sich ist die ISCO das älteste Klassifikationsschema, welches den Versuch anstellt, die Aufgabenbereiche eines Berufes in seiner Komplexität zu erfassen und die Tätigkeitsanforderungen in Niveaus und folglich in zehn Tätigkeitshauptgruppen zu gliedern. Ähnlich verhält es sich mit der ISCED. Dabei werden allgemeine Bildungsabschlüsse nach dem Schwierigkeitsgrad des Ausbildungsinhaltes, der Dauer und der Zugangsberechtigungen in zehn Niveaus unterschieden. Die Lernergebnisse sind entscheidend für die Zuordnung im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), wobei acht Niveaustufen unterschieden werden, die sich ihrerseits unterteilen in Kenntnisse, Fertigkeiten und (als gemeinsamer Deskriptor) Autonomie und Verantwortung. In der Fassung aus dem Jahr 2008 werden diese Parameter als Kompetenzen betitelt. Das jüngste Klassifikationsmodell ESCO (aktualisierte Version 2017), welches die europäische Kommission als Sprungbrett zur arbeitsmarktbezogenen Mobilitätsförderung initiierte, basiert auf der Logik des ISCO. Die acht Niveaustufen sind eingebettet in den EQF und nivellieren in der Tat Berufe und berufliche Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen (Bohlinger, 2019, S. 48f.)

2.2.1 Köch*innen im nationalen Qualifikationsrahmen/NQR

„Das Bildungsniveau wird auf österreichischer Ebene mittels dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) eingeteilt, wobei die Lernergebnisse in acht Niveaus klassifiziert werden (8 ist die Bildungsspitze). Die Lehre ist in das Niveau 4 eingeordnet.“ (OeAD Nationale Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich [NKS], o. J.) „Inhaber/innen von Qualifikationen des Niveau 4 haben eine vertiefte Allgemeinbildung sowie theoretische Kenntnisse in ihrem Arbeits- oder Lernbereich und sind in der Lage, Routinearbeiten selbstständig durchzuführen sowie Lösungen für gängige Herausforderungen auch bei wechselnden Rahmenbedingungen zu finden. Zudem verfügen sie über ein gewisses kritisches Verständnis.“ (Bachmayer & Müllner, o. J.). Anzumerken ist, dass zur Einteilung in ein Level die erworbenen Qualifikationen verifiziert werden. „Qualifikationen basieren mehrheitlich auf formalen Lernprozessen und werden von inhaltlichen Prüfungsanforderungen bestimmt. Häufig ist ein bestimmtes Lernvolumen Voraussetzung für den Qualifikationserwerb.“ (Bohlinger, 2013, S. 34) Gnahs merkt an, dass der Qualifikationsrahmen Lücken aufweist, denn viele Leistungsbereiche der Gesellschaft und der außerschulischen Bildung bleiben unberücksichtigt Gnahs 169. Der Wert einer Qualifikation wird als Stellenwert eines Abschlusses in unterschiedlichen Klassifikationsrahmen angesehen. Diese Zuschreibung wird einer Person oder einer Personengruppe im Kollektiv zugeordnet (Bohlinger, 2013, S. 32). Beispielsweise heißt das, dass sich alle Köch*innen mit der Lehrabschlussprüfung automatisch auf Stufe 4 des NQR befinden (Bachmayer & Müllner, o. J.).

2.2.2 Köch*innen im Europäischen Qualifikationsrahmen/EQF

Die Europäische Union und die europäische Berufsbildungspolitik (2002 Kopenhagen Prozess) bemühen sich unter anderem um die Mobilitätsförderung von Qualifikationen und Kompetenzen und die Teilhabe am Arbeitsmarkt in den Mitgliedsstaaten. Dabei besteht das Bestreben, Vertrauen in die Bildungs- und Berufsbildungssysteme der Bündnisländer zu wecken und somit die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen der allgemeinen und beruflichen Bildung der Sekundarstufe II sowie die Ergebnisse von Lernzeiten zu fördern. Mit Hinblick auf das lebenslange Lernen wurde 2008 der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) vom Europäischen Parlament und vom Europäischen Rat verabschiedet. Aktuell ist die überarbeitete

Version des EQR aus dem Jahr 2017 in Kraft (Generaldirektion Kommunikation der Europäischen Kommission, o. J.a).

Ziel des EQR ist es, die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten in den Ländern zu analysieren und im europäischen Raum vergleichbar zu machen. Jene Qualifikationen bzw. Lernergebnisse, die sich eine Person aneignet, werden in das EQR-System eingegliedert und anschließend in die achtstufige Skala übersetzt. Dies trägt somit zum besseren Verständnis über Qualifikationen in den Ländern bei, wobei es sich um die allgemeinen sowie beruflichen Qualifikationen handelt (Cedefop - European Center for the Development of Vocational training, 2009). In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass sich die Mitgliedsstaaten der EU sowie elf weitere Staaten, unter anderem die Schweiz, an der Umsetzung des EQR beteiligen (Generaldirektion Kommunikation der Europäischen Kommission, o. J.a). Vergleicht man die Bildungsniveaus zwischen den G5 Ländern, wird klar, dass der Lehrabschluss (AT) gleichgesetzt ist mit der dualen Ausbildung in Deutschland und der dualen Ausbildung der Schweiz und sich auf Niveauebene 4 einordnet. Das DAP Diplôme wird auf Niveaustufe 3 und das CCP Zertifikat auf Stufe 2 begutachtet (Generaldirektion Kommunikation der Europäischen Kommission, o. J.b).

2.3 Rückschluss zur Forschungsfrage – Unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten in den G5 Ländern

Aus den beschriebenen Fakten der Bildungslandschaften in den G5 Ländern lassen sich nun in Bezug auf die Forschungsfrage **„Wie bewerten Köch*innen die Qualität ihrer Ausbildung und welche konkreten Änderungen zur Verbesserung ihrer beruflichen Bildung geben sie an?“** einige Schlussfolgerungen ableiten. Wenn Köch*innen als Grundvoraussetzung für die Befragung gelten, dann ist zunächst zu klären, wer sich als Köchin*Koch betiteln darf. Aus diesem Grund widmet sich die Autorin im Kapitel 2.3 dieser Arbeit mit der Eruierung der Ausbildungsvarianten in den G5 Ländern.

Die angeführten Möglichkeiten der Ausbildung werden in der Tabelle 2 gegenübergestellt, um die Forschungsfrage klarer, übersichtlicher und valider beantworten und diskutieren zu können, wenngleich, wie auch im Tagungsband der 6. BBFK (Berufsbildungsforschungskonferenz) thematisiert, die Diskussion über die Berufsausbildung stets im Bezug zur Grundausbildung (Lehre, mittlere oder höhere berufsbildende Schulen etc.) und des regionalen Standortes der Ausbildung geführt werden sollte. Ein erhöhter Differenzierungsgrad ermöglicht klarere, validere Ergebnisse (Dornmayr, 2019, S. 84).

	Österreich	**Deutschland**	**Luxemburg**	**Südtirol**	**Schweiz**
Möglichkeit 1: Lehre/Duale Ausbildung:					
Dauer der Schulpflicht Alter	9 Jahre 15 Jahre	9 Jahre 15 Jahre	12 Jahre 14 Jahre	10 Jahre 15 Jahre	11 Jahre 15 Jahre +1
Dauer:	3 Jahre	3 Jahre	CCP: 2 Jahre DAP: 3 Jahre	3 Jahre	EFZ: 3 Jahre
Regelalter bei Abschluss:	18 Jahre	18 Jahre	17 Jahre	18 Jahre	19 Jahre
Möglichkeit 2: 5-jährige schulische Vollzeitausbildung:					
Bezeichnung:	**Tourismusschule**			**Hotelfachschule**	
Alter bei Beginn:	14 Jahre			14 Jahre	
Regelalter bei Abschluss:	19 Jahre			19 Jahre	
Möglichkeit 3: 3-jährige schulische Vollzeitausbildung:					
Bezeichnung:	**Hotelfachschule Gastgewerbeschule Fachschule**		**École d'Hôtellerie et de Tourisme**	**Berufsfachschule**	
Alter bei Beginn:	14 Jahre		16 Jahre	14 Jahre	
Regelalter bei Abschluss:	17 Jahre		19 Jahre	17 Jahre	
Möglichkeit 4: 5-jährige schulische Vollzeitausbildung:					
Bezeichnung:	**Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe**				
Alter bei Beginn:	14 Jahre				
Regelalter bei Abschluss:	19 Jahre				

*Tabelle 2: Übersicht der Ausbildungsmöglichkeiten zur*zum Köchin*Koch in den G5 Ländern – eigene Darstellung*

Die Tabelle 2 verdeutlicht die Vielfältigkeit der beruflichen Ausbildung zur*zum Köchin*Koch. Sie ist in den G5 Ländern einerseits vergleichbar, andererseits differenzieren sich die Systeme sehr stark. Es herrscht Konsens über die Existenz des dualen Systems, obwohl die

prozentuellen Teile zwischen Schule und Betrieb in einem unterschiedlichen Verhältnis Anwendung finden. Österreich, Luxemburg und Südtirol verfügen zudem über die Möglichkeit, die berufliche Bildung in einer schulischen Vollzeitausbildung zu erlangen. Südtirol und Luxemburg bilden Köch*innen in einer dreijährigen École d'Hôtellerie et de Tourisme beziehungsweise Berufsfachschule aus. Österreich nimmt eine Sonderstellung ein, da es neben der dreijährigen Hotelfachschule/Gastgewerbeschule/Fachschule eine vierte Möglichkeit gibt, die so genannten Höheren (Bundes) Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe. Zugleich unterscheidet sich das Alter bei Lehrantritt in den Ländern, aber auch innerhalb der Nationen. Beispielsweise lag das Durchschnittsalter der österreichischen Lehrlinge im 1. Lehrjahr 2019 bei 16,8 Jahren (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 32). In Deutschland lag 2018 das Durchschnittsalter der Auszubildenden mit Neuabschluss bei 19,9 Jahren (Uhly, 2020, S. 162).

Demnach ist die Gegenüberstellung fokussiert auf das „Mindestalter" zur Lehr- und Schulausbildung beziehungsweise zur Berufsausübung. Folglich wird in der vorliegenden Studie der Blick auf die Ausbildungsqualität gelegt, um die Daten vergleichbar zu machen, wenngleich darauf hingewiesen wird, dass die Eingangsvoraussetzungen für die Berufsbildung divergieren.

3 Qualitätsverständnis

Das folgende Kapitel geht der Frage auf den Grund, was unter Qualität im Allgemeinen und explizit im Zusammenhang mit Ausbildung verstanden wird. Unter Einschluss der definierten Qualitätsverständnisse wird im Kapitel 3.3. die Ausbildungsqualität im Fokus dieser Forschungsfrage abgeleitet und definiert.

Analysiert man den Begriff Qualität, so bedeutet er nach seiner lateinischen Herkunft *„qualitas“* Beschaffenheit bzw. Eigenschaft und *„qualis“* beschreibt, wie etwas beschaffen ist (Wenner, 2018, S. 225). Die Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften einer Sache oder einer Person definiert demnach den Begriff Qualität. Der Terminus *Qualität* ist wertneutral und kann mit dem Vorhandensein oder Fehlen von Eigenschaften in Verbindung gebracht werden (Nickolaus, 2009, S. 13). Dieser Abgleich ist nicht nur mit vorhanden oder fehlend zu erstellen, sondern kann in verschiedenen Nuancen eingegliedert werden. Außerdem ist Qualität zeitlich beschränkt (Ebbinghaus, 2007, S. 10). Mirbach hält ebenfalls fest, dass Qualität stets einen Vergleich beinhaltet. „Verglichen wird die tatsächliche Beschaffenheit des bewerteten Gegenstandes oder der bewerteten Leistung mit einem Referenzwert, der idealen Beschaffenheit des Gegenstandes oder der Leistung.“ (Mirbach, 2009, S. 62) Stimmen viele der erwarteten und der fassbaren Eigenschaften überein, bezeichnet man dies als hohe Qualität, bei größerer Abweichung als schlechtere Qualität. In diesem Sinne misst Qualität, wie weit das Ziel erreicht wurde, indem sie einen Soll-Ist-Vergleich herstellt (Mirbach, 2009, S. 62). „Qualität kann als Relation zwischen tatsächlicher und erwünschter bzw. geforderter Struktur eines Produktes verstanden werden.“ (Geiger & Kotte, 2008, S. 68). Andernfalls wird Qualität oft auch mit anderen Worten umschrieben wie die Güte, Gebrauchstauglichkeit oder Funktion eines Gegenstandes, einer Erscheinung oder einer Dienstleistung (Geiger & Kotte, 2008, S. 68). Der Terminus Qualität entspringt der Organisationstheorie der Arbeitswissenschaften und dient vor allem zur Steuerung strategischer Arbeits-Prozessabläufe (Helmke, Hornstein & Terhart, 2000, S. 7), wobei Qualitätsbeschreibungen entweder ergebnis- oder prozessorientiert sein können (Helmke et al., 2000, S. 17). Reine Produktqualität wurde im Laufe der Jahrzehnte durch einen neuen Blickwinkel ersetzt, denn prozessbezogene und vor allem

prozessrelevante Dimensionen rücken in den Fokus der Betriebe und daraus kristallisierte sich letztlich das Verständnis von Qualitätsmanagement (Ebbinghaus, 2007, S. 7).

3.1 Qualitätstermini in der beruflichen Bildung

Im Folgenden wird der Blick auf die Definition von Qualität in der beruflichen Bildung gelegt. Zu Beginn skizziere die Autorin, wie Qualität Einzug in den Bildungssektor fand.

Während in den 60iger und 70iger Jahren der Ausbau und der Zugang zu Bildung im Vordergrund lagen, rückt seit Ende der 80iger, Anfang der 90iger Jahre des letzten Jahrhunderts die Debatte um Qualität in den Mittelpunkt der Bildungsdiskussion (Helmke et al., 2000, S. 7f.). „Das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag von Bildungs- und Sozialinstitutionen wird zum entscheidenden Kennwert“ (Helmke et al., 2000, S. 9). Euler bestätigt dies und bezieht sich dabei auf die Deutsche Sachverständigenkommission der beruflichen Bildung, die im Anschluss an das Berufsbildungsgesetz 1969 Untersuchungen durchführte, die signifikante Qualitätsunterschiede zwischen den Ausbildungsberufen, Wirtschaftsbereichen und Ausbildungsbetrieben diagnostizierten (Euler, 2005, S. 5). Fischer wiederum spricht von einem europäischen, genau genommen auch weltweiten Diskurs über Qualität in der beruflichen Bildung und setzt diesen in Zusammenhang mit Jugendarbeitslosigkeit. Tatsächlich trägt auch die Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik der Europäischen Union zur Analyse der Qualität in der Bildung in allen Facetten und Formen bei (Fischer, 2014, S. 5). Das europäische Gipfeltreffen in Lissabon im Jahr 2000 deklarierte, „…to become the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion … .” (European Parliament, 2000) Nicht zuletzt durch PISA-Studien der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) liegen Qualitätsdebatten im internationalen Diskurs (Münk & Weiß, 2009, S. 5). Mitunter durch die Einführung des EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) im Jahr 2008 und ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training – Erasmus+) wurde in Bezug auf die berufliche Bildung ein Prozess zur Qualitätssicherung auf europäischer Ebene in Gang gesetzt (Fischer, 2014; Münk & Weiß, 2009). Der Qualitätsbegriff scheint allgegenwärtig zu sein, nicht

zuletzt auch durch die unzähligen Wortkompositionen wie „Qualitätssteigerung“, „Qualitätssicherung“, „Qualitätsnetzwerk“, „Qualitätsmanagement“, „Qualitätsstandards“, „Schulqualität“, … die in der Tat das Bildungswesen erobert haben und somit ihre Bedeutsamkeit unterstreichen. (Fischer, 2014, S. 7). Das Sichern und Managen von Qualität sind zum pädagogischen Modewort explodiert (Dzierzbicka & Schirlbauer, 2008, S. 19).

3.2 Qualitätsaspekte der beruflichen Bildung

Harvey und Green gehen davon aus, dass Qualitätsbestimmung an den sozialen Kontext, in dem sie durchgeführt wird, gekoppelt ist. Daher ist stets eine Definition der Perspektive, aus der auf die Qualität geschlossen wird, zu leisten. Beispielsweise bedeutet die Qualität der Ausbildung für das Bildungswesen, die Politik, die Eltern, die Schüler*innen oder die Lehrer*innen oftmals nicht dasselbe, da sie aus verschiedenen Blickwinkeln den Gegenstand der Diskussion beleuchten (Harvey & Green, 2000, S. 17f.). Mirbach behauptet zudem, dass Beschaffenheit und Eigenschaften einer Leistung oder eines Gegenstandes auch objektiv messbar sind und nicht vom sozialen Umfeld beeinflusst werden (Mirbach, 2009, S. 61). Demnach verlangt Mirbach nach Referenzwerten, an denen die Qualität gemessen wird, damit die Ergebnisse für andere Personen nachvollziehbar und vor allem reproduzierbar sind. Die Qualität eines Produktes, einer Dienstleitung muss durch Maßstäbe definiert werden. Auch im Bereich der Bildung bzw. der beruflichen Bildung gilt es, daher Maßstäbe zu definieren und einsichtig zu machen. Diese leiten sich aus den Zielvorgaben der beruflichen Bildung ab (Mirbach, 2009, S. 63). Der Qualitätsbegriff ist somit grundsätzlich operationalisierbar. Die erhaltenen Daten können aber nur dann als valide bezeichnet werden, wenn vorher die Zielperspektive definiert wurde. (Klotz et al., 2017, S. 3).

Ebbinghaus beschreibt die Diversität von Ausbildungsqualität und spricht von einem unterschiedlich weit gesteckten Geltungsbereich der Ausbildungsqualität. Sie differenziert in zwei unterschiedliche Ebenen. Qualität kann einerseits auf der strukturellen Ebene im Bildungssektor, andererseits auf der dynamischen Komponente der Bildung beleuchtet werden. Zur strukturellen Dimension werden jene Einflussfaktoren gezählt, die sich entweder auf der

Systemebene oder auf der Steuerungsebene abspielen. Die Systemebene behandelt Fragestellungen, die die Ziele einer Ausbildung verfolgen, also welche Qualität das System Bildung verfolgt und wie dabei Qualität definiert wird. Die Steuerungsebene verfolgt die Frage nach den „richtigen“ Instrumenten, die zur Zielerreichung notwendig sind. Der Prozess einer Ausbildung diskutiert den dynamischen Qualitätsansatz in der Bildung (Ebbinghaus, 2007, S. 11).

3.2.1 Die strukturgebenden Ebenen der Ausbildungsqualität

Die strukturgebenden Komponenten im Bildungssystem lassen sich auf drei Ebenen manifestieren. Demzufolge wird die Ausbildungsqualität nicht nur durch die handelnden Personen im Schul- bzw. Betriebsgeschehen, der Mikroebene, beeinflusst, sondern auch durch die Weisungen des Bildungssystems, die unter der Mesoebene verstanden wird und der grundlegenden Systeme wie Politik und Kultur, der Makroebene (Nickolaus, 2009, S. 17).

Die Mikroebene der Ausbildungsqualität nimmt Bezug auf die Personen sowie die Interaktion der Akteure*innen in Schule und Betrieb bzw. der Interaktion der Akteure*innen in betrieblichen Praktika. Dieser personelle multifaktorielle Bereich wird zudem beeinflusst durch die kognitive Leistungsfähigkeit, die vorhandene Motivation sowie die sozialen Fähigkeiten der Beteiligten (Nickolaus, 2009, S. 17). Die Mikroebene inkludiert auch sämtliche Facetten des Unterrichts, von materiellen Bedingungen über die Ausstattung, methodischen Einsatz und inhaltlichen Aufbau (Ostendorf, 2014). Auch die Standardisierung des Unterrichts und die Schülerevaluationen sind in der Mikroebene anzusiedeln (Gonon, 2008, S. 99f.).

Die Institutionen, Parteien, Interessensverbände und diverse Subsysteme gestalten auf der Mesoebene die Ausbildungsqualität. Hierzu zählen beispielsweise Qualitätssicherungsprogramme, sämtliche Instrumente des Qualitätsmanagements, Lehrpläne, pädagogische Leitfäden, Ausbildungsordnungen und übergreifende Beurteilungssysteme (Gonon, 2008, S. 98f.). Gesellschaftliche, wirtschaftliche, technologische und kulturelle, nationale oder internationale Einflüsse werden der Makroebene eingegliedert. Sie verändern Unternehmen,

Ausbildungsbetriebe und das Bildungssystem (Klotz et al., 2017, S. 4). Die bildungspolitische Gestaltung der Europäischen Union legt Berufsbildungsqualität mittels drei politischer Parameter fest. Im Fokus steht die Beschäftigungsfähigkeit, die Deckung des Fachkräftebedarfs und der Zugang zu Bildung (Gonon, 2008, S. 100).

3.2.2 Ausbildungsqualität als dynamischer Prozesscharakter

Der dynamische Blickwinkel der Ausbildung thematisiert Bildung als Prozess. (Ebbinghaus, 2007, S. 11). Ein Prozess beschreibt zu Beginn die Definition von evaluierbaren Zielen, weiters die Initiativen, die zur Erreichung dieser Zielvorstellungen getätigt werden, und anschließend das Produkt, welches man aufgrund der getätigten Maßnahmen erhält (Bundesministerium Unterricht, Kunst und Kultur, 2013, S. 35). In der Literatur herrscht Konsens darüber, dass der Prozess der Ausbildung und somit die Ausbildungsqualität durch drei wesentliche Kategorien beeinflusst wird, nämlich in Input- Prozess- und Outputqualität (Ebbinghaus, 2007; Ebbinghaus & Krewerth, 2014; Nickolaus, 2007). Einige Modelle erweitern diese drei Bereiche und fügen der Outputqualität auch eine Transfer- und Outcomequalität hinzu (Scheib, Windelband, Spöttl & Gritt Grantz, 2009, S. 20–23). Bereits 1974 erarbeitete die Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ ein Modell, die die Input- und Outputqualität mehrdimensional beschreiben. Im Laufe der Zeit orientierten sich viele Wissenschaftler an diesem Konstrukt und entwickelten es getrennt voneinander weiter. Rauner skizzierte 2007 ein Modell, welches Input- und Outputqualität vereint (Rauner, 2007, zit. n. Ebbinghaus & Krewerth, 2014, S. 79).

Aktuell versteht man unter Inputqualität sämtliche Rahmenbedingungen, die auf den Auszubildenden einwirken. Es handelt sich um institutionelle Vorgaben wie Lehrpläne, personelle Strukturen, Ausstattung, Qualifikation des Bildungspersonals, didaktische Konzepte etc. (Nickolaus, 2009, S. 15). Diese Faktoren sind von höherer Instanz, z.B. Politik oder Bildungsdirektion, vorgegeben und werden als Sockel der Ausbildung angesehen (Ebbinghaus, 2007, S. 12). Unter Prozessqualität versteht man jene Einwirkungen, die auf den*die Auszubildende*n an den verschiedenen Lernorten abfärben. In der beruflichen Bildung sind dies die

Berufsschule sowie der Lehrbetrieb, wobei vor allem aber auch der Austausch dieser zwei Bildungsstätten, welcher in der Literatur als Lernortkooperation geführt wird, von entscheidender Bedeutung ist (Klotz et al., 2017, S. 5). Der thematische Schwerpunkt des Diskurses über Qualität und Qualitätssicherung ist im beruflichen Umfeld eher auf den Bereich der Berufsschule und der beruflichen Weiterbildung fokussiert. Es werden immer mehr die verschiedenen Lernorte beleuchtet und die Qualität als Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb bzw. betrieblichen Praktika untersucht (Smits, 2006, zit. n. Gonon, 2008, S. 97f.). Es werden alle Faktoren, die auf den konkreten Ausbildungsprozess einwirken, beschrieben, auch das Ausbildungsklima fällt in diesen Bereich (Ebbinghaus, 2007, S. 12). Die Outputqualität diskutiert die Ergebnisse der Ausbildung und bezieht sich dabei auf die erworbenen Kenntnisse und die Beurteilungsergebnisse des Abschlusses (Ebbinghaus, 2007, S. 12). Unter Transferqualität versteht man die Fähigkeit, erlerntes Wissen verknüpfen zu können und auf andere Bereiche der Arbeitstätigkeiten und Prozesse übertragen zu können. Outcomequalität erweitert die Befähigung der Transferkompetenz und charakterisiert, wie die Fertigkeit und Leistungsfähigkeit der Wissensanwendung in der späteren Arbeitswelt wirkt (Scheib et al., 2009, S. 20–23). Auch die Brauchbarkeit der formalen Ausbildung im Berufswesen wird als bedeutender Aspekt des Outcomes angesehen (Ebbinghaus, 2007, S. 12). Die berufliche Entwicklung, das Engagement der Arbeitsbereitschaft und die Berufsfähigkeit werden als subjektive Elemente der Ausbildungsqualität anerkannt (Ebbinghaus & Krewerth, 2014, S. 79).

3.2.3 Literaturbasierte Qualitätsmodelle – angewandtes Studienmodell

Die Autorin behandelt in dieser Studie vorwiegend die Outputqualität, denn wie in Kapitel 2 verdeutlicht, handelt es sich im vorliegenden Untersuchungskomplex um einen internationalen Vergleich, der aufgrund der Fülle an vielfältigen, unstrukturierten Einflussgrößen und mangelnder Forschungsergebnisse auf die Bewertung der Outputqualität beschränkt wird. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden auf Modellbeschreibungen mit Blickpunkt auf die Ergebnissicherung eingegangen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung legt 2008 im Rahmen seines Forschungsverbundes „Ausbildungsqualität in Deutschland“ unter anderem das Qualitätsmodell „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ dar und verbindet über 50 Qualitätskriterien auf die drei Dimensionsbereiche. Festzuhalten ist, dass in diesem Modell der Schwerpunkt auf Input- und Prozessqualität gelegt ist und die Outputqualität mit 10 Kriterien evaluiert wird. Einerseits sind die wichtigsten Inhalte und Arbeitstechniken des Berufes, andererseits die Bereitschaft zur Weiterbildung im Zentrum der Evaluierung. Abbildung 7 legt das verwendete Modell dar und visualisiert das Verhältnis der Input- und Prozessqualität zur Outputqualität. „Im Rahmen dieser Befragung wurden 15 stark besetzte Berufsgruppen evaluiert, wobei darauf geachtet wurde, dass die Qualitätskriterien von *allen* Auszubildenden beurteilt werden konnten. Die Outputqualität wurde berufs-, betriebs-, persönlichkeits-, weiterbildungs- und gesellschaftsbezogen definiert.“ (Krewerth et al., 2010, S. 45)

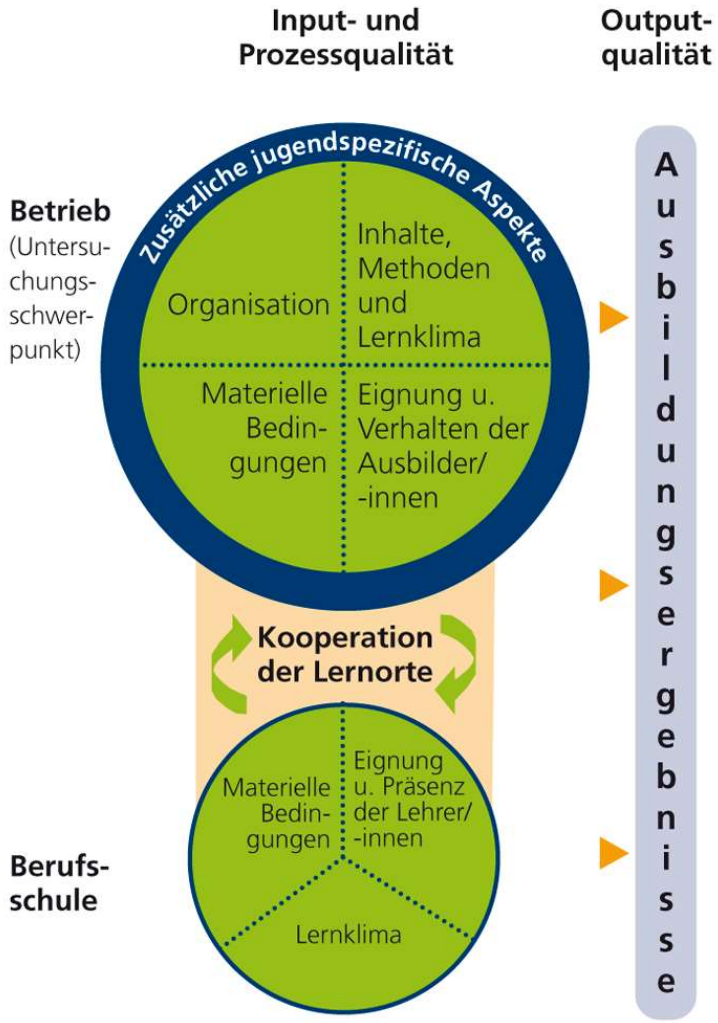


Abbildung 7: BIBB - Qualitätsmodell 2008 (Krewerth et al., 2010, S. 34)

Das von Klotz et al. modifizierte Schema zur Erhebung der Ausbildungsqualität integriert Aspekte der Prozess- und Strukturmodellierung und soll somit die Einflussfaktoren auf die Ausbildungsqualität ermitteln. Demzufolge werden als Outputqualität Maßstäbe angegeben, die die Ausbildungsergebnisse auf Mikro-, Meso-, und Makroebene widerspiegeln. Es gilt, die fachlichen Fähigkeiten, die Sozialkompetenz, die berufliche Identität, die Belastbarkeit, die Anstellung und die Qualifikation zu ermitteln (Klotz et al., 2017, S. 5). Das Fragebogeninstrument von Ebner 2000 (ASA) integriert an einigen Stellen Kategorien, die der Output-Dimension zugeordnet werden. Es werden Items wie die Ausbildungsabbruchneigung, die Erwartungen in Bezug auf die Abschlussprüfung, die subjektiv empfundenen Aufstiegsmöglichkeiten im Betrieb, die Zufriedenheit mit der bisherigen Ausbildung, die Wiederwahl des Berufs und des Lehrbetriebs sowie die Weiterbildungstendenzen erfasst (Ebner, 2000, S. 92-94). In ähnlicher Weise inkludiert auch der österreichische Lehrlingsmonitor 2017 die genannten Gesichtspunkte in die Fragebogenstruktur. Gelistet sind Items zur Einschätzung 1) über die Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung, 2) der beruflichen Handlungsfähigkeit, 3) der allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung und 4) zur Wiederholungsbereitschaft zur Ausbildung im Betrieb (Lachmayr & Mayerl, 2017, S. 16).

Fischer merkt in diesem Kontext an, dass es hilfreich wäre, wenn Kenntnisse darüber vorliegen würden, welcher Bereich der Ausbildungsqualität die Ausbildungszufriedenheit beeinflussen würde, denn er vermutet, dass durch gezielte Qualitätsentwicklungsmaßnahmen die Zufriedenheit der Akteure*innen erhöht werden könne. Er erwartet sich dadurch einerseits eine höhere Motivation der Auszubildenden, andererseits die Sicherung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (Ebbinghaus & Krewerth, 2014, S. 79). Nach Quante-Brandt und Grabow wird die empfundene Zufriedenheit der Ausbildung stark gekoppelt an die Qualitätsfaktoren „Selbstständigkeit im Arbeitsprozess“, „Fehlertoleranz“, „Besprechung der Aufgaben“ oder „Zeit beim Lernen“ (Quandte-Brandt & Grabow, 2009, S. 93-95), wohingegen Leistungsdruck und Arbeitshetze zu Unzufriedenheit und Abbruchgedanken führen (Quandte-Brandt & Grabow, 2009, S. 95). Ausbildungsqualität ist im Kern eine subjektiv empfundene Wahrnehmung der schulischen und betrieblichen Ausbildungssituation und der Ausbildungsprozesse, bezogen auf die Zielvariablen des Kompetenzerwerbes (Klotz et al., 2017, S. 3).

3.3 Rückschluss zur Forschungsfrage – Ausbildungskompetenzen im Vergleich

Im Wissen um die Komplexität des Qualitätsterminus und der Qualitätsdefinition im Kontext Bildung wird in dieser vorliegenden Arbeit Ausbildungsqualität „als die Erfüllung der Fachanforderungen der Ausbildungsordnung und der Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung verstanden.“ (Wittwer, 2014, S. 122). In den G5 Ländern legen die Ausbildungsordnungen die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten fest, die als Köchin*Koch erworben werden müssen. Diese gesetzlich geregelten Vorgaben ermöglichen eine valide Analyse der Outputqualität (Wittwer, 2014, S. 121). Die vorliegende Arbeit lehnt sich dabei methodisch an die Modelle des Lehrlingsmonitors 2017 und des BIBB-Qualitätsmodells 2009 an. Die Bewertung der Ausbildung durch die Angabe, ob eine Kompetenz erworben worden ist oder nicht, wird aus dem Blickwinkel der ausgebildeten Jungköch*innen im Alter zwischen 18 und 25 vorgenommen. Zu Beginn werden daher die Lehrinhalte und Ausbildungsordnungen des Berufes beleuchtet, denn die Ausbildungsevaluation verlangt nach der Überprüfung der Lehrplanziele. Das österreichische Bundesministerin für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort verordnet aufgrund der Paragrafen 8, 24 und 27 des Berufsausbildungsgesetzes in der Fassung vom 12. 08. 2020, das Berufsprofil und das Berufsbild von Köch*innen Diese sind in Kompetenzbereiche gegliedert und werden genau beschreiben. (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2020; Rechtsinformationssystem des Bundes - Rechtsvorschrift für Koch/Köchin-Ausbildungsordnung, 2020). In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass die OECD „Kompetenz“ wie folgt definiert.

> „Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension.“ (Gnahs, 2014; OECD Organisation for Economic Co-operation and Development, o.J., S. 168)

Gnahs erläutert, dass Kompetenzen Individuen bezogen sind. Wird einer Person eine Kompetenz zugeschrieben, so hat sie das Potenzial, aufgrund ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten, Motivation, persönlichen Einstellung und Wertehaltung, bedarfsgerecht zu handeln (Gnahs, 2014,

S. 168). Dies ist entscheidend für die Umwelt und Arbeitswelt, die sich stetig verändert (Nickolaus, 2011, S. 161). Den Lehrenden obliegt es, ein Kompetenzpotential in den Individuen anzulegen (Gnahs, 2014, S. 168), wobei diverse Untergruppen von Kompetenzen, wie Fach-, Personal-, Sozial-, Methodenkompetenz usw. in der Literatur erläutert werden (Nickolaus, 2011, S. 161). Es bleibt jedoch die Tatsache, dass Prüfungen der Nachweis von Kenntnissen und Fähigkeiten sind (Gnahs, 2014, S. 168).

Die beruflichen Handlungskompetenzbereiche der Köch*innen aus Österreich werden als Basis zur Ermittlung des allgemein gültigen Kompetenzraster der fünf Länder herangezogen. Die Zielvorstellungen der österreichischen Ausbildungsordnung sind den folgenden sieben Kompetenzbereichen zugewiesen.

1. Kompetenzbereich: Arbeiten im betrieblichen und beruflichen Umfeld
2. Kompetenzbereich: Sicheres, hygienisches und nachhaltiges Arbeiten
3. Kompetenzbereich: Mise en Place
4. Kompetenzbereich: Lebensmittelverarbeitung
5. Kompetenzbereich: Speisenzusammenstellung und -planung
6. Kompetenzbereich: Speisenausgabe bzw. -bereitstellung
7. Kompetenzbereich: Warenwirtschaft (Rechtsinformationssystem des Bundes - Rechtsvorschrift für Koch/Köchin-Ausbildungsordnung, 2020)

Diese Kompetenzbereiche werden aufgrund der Komplexität und Fülle der Inhalte fokussiert und auf drei Bereiche reduziert. Im Kern sind dies die drei Gruppen 1) Kompetenzbereich: Einkauf, Lagerung und Kalkulation, 2) Kompetenzbereich: Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen und 3) Kompetenzbereich: Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe. Diese Domänen werden folglich gefächert in Output-Qualitäts-Kriterien. Im Sinne der Vergleichbarkeit und der Einordnung in Klassifikationsschemata werden anschließend die

länderübergreifenden Kompetenzen eruiert und mit der österreichischen Vorlage verglichen. Diese Matrix wird anschließend an die Projektpartner*innen des Erasmus+ Projektes ausgesendet und nochmals auf ihre nationalen Gegebenheiten geprüft. Im nächsten Schritt werden die Kompetenzen auf die für alle fünf Nationen gültigen Zielvorstellungen reduziert. Folglich stehen im Fokus der Untersuchung die nachstehenden Kompetenzen.

Kompetenzbereich I:	**Einkauf, Lagerung und Kalkulation**
Er*Sie:	
	kennt die zur Verarbeitung gelangenden Lebensmittel, deren Eigenschaften, Qualität und Verwendungsmöglichkeit.
	kann Ware auf Qualität hin überprüfen.
	kann die hygienischen Standards in Bezug auf Einkauf, Lagerung und Verarbeitung von Lebensmitteln anwenden.
	kann Waren unter Beachtung von Ordnung, Wirtschaftlichkeit und Sicherheit produktgerecht lagern und die Lagerung laufend überwachen.
	hat einen Überblick über das jeweilige saisonale Angebot an Lebensmitteln und kennt regionale und internationale Lebensmittel.
	kann einzelne Speisen nach Rezepturvorgabe berechnen und den adäquaten Bedarf der benötigten Mengen an Lebensmitteln kalkulieren.
Kompetenzbereich II:	**Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen**
Er*Sie:	
	kennt Regeln der Speisenzusammenstellung, die wichtigsten Rezepte der heimischen Küche und kann einfache Speisen zusammenstellen.
	kennt die wesentlichen europäischen und internationalen Gerichte und kann Menüs in der internationalen Speisenfolge zusammenstellen.
	kann Produkte und Lebensmittel auf unterschiedliche Art und Weise kombinieren, um neue Trends aufzugreifen.
Kompetenzbereich III:	**Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe**
Er*Sie:	
	kann selbstständig und unter Wahl der richtigen Schneidetechniken Vorbereitungsarbeiten (Salat, Obst und Gemüse) durchführen.
	kann Rohware brat- und kochfertig machen und kleine Speisen sowie einfache Beilagen herstellen und anrichten.
	kann sich unter Verwendung der relevanten gastronomischen Fachausdrücke mit Kolleg*innen und Vorgesetzten verständigen.
	kann die branchenspezifischen Arbeitsgeräte und -maschinen handhaben, pflegen sowie Arbeitsplatz und Geräte sauber halten.
	kann Beilagen blanchieren, kochen, dämpfen und dünsten.
	kann Salate, Dressings und Marinaden nach Rezept herstellen.
	kann klare Suppen, Cremesuppen, nationale und internationale Suppen herstellen.
	kann Suppeneinlagen herstellen.
	kann Gemüse-, Geflügel-, Fisch-, Rinds- und Kalbsfond herstellen.

	kann Abschnitte wirtschaftlich und unter Berücksichtigung der hygienischen Anforderungen weiterverarbeiten und Abfall fachgerecht entsorgen.
	kann Rezepte abändern und an entsprechende Produktionsmengen anpassen.
	kann unterschiedliche Fleischarten und Fleischteile erkennen sowie deren Verarbeitungsmöglichkeiten erklären.
	kann die Zubereitungsarten Backen, Braten, Dünsten, Grillen, Rösten, Sautieren, Schmoren und Kochen gerichtsbezogen anwenden.
	kann Fisch, Krusten-, Schalen- und Weichtiere verarbeiten.
	kann Sulzen/Sülze und Mousse herstellen.
	kann Massen und Teige herstellen.
	kann Cremen/Cremes für süße und pikante Speisen herstellen.
	kann Lebensmittel veredeln und/oder haltbar machen. (z.B. Beizen, Marinieren)
	kann Speisen verkosten, verfeinern, vollenden und anrichten.
	kann mit dem Stress der Zubereitung von großen Mengen innerhalb eines kurzen Zeitraums umgehen und hat dabei die Arbeitsschritte der Vor-, Zu-, und Nachbereitung der Speisen geplant.

Tabelle 3: Kompetenzraster der Untersuchung (Rechtsinformationssystem des Bundes - Rechtsvorschrift für Koch/Köchin-Ausbildungsordnung, 2020)

Anschließend werden die drei Gruppen durch einige weitere Abfragen zu Fertigkeiten und Fähigkeiten ergänzt, die allerdings nicht in allen G5 Ausbildungsordnungen dezidiert als Zielvorgabe gelistet sind. Diese Ziele werden im Fragebogen als Kontrollfrage beziehungsweise als „konkrete Verbesserungsmöglichkeit“, wie es die Forschungsfrage verlangt, in einem geschlossenen Fragetyp eingebaut. Es handelt sich dabei um folgende Kompetenzen.

Kompetenzbereich I:	**Einkauf, Lagerung und Kalkulation**
	Das Durchführen von Lebensmittelbestellungen
	Das Bestellen von Lebensmitteln mit entsprechender Software
	Das Wissen von Produktionsbedingungen von pflanzlichen und tierischen Lebensmitteln
	Die Kalkulation von Speisen
Kompetenzbereich II:	**Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen**
	Das Planen von kalten und warmen Buffets
	Das Kombinieren von Speisen und Getränken
	Das effiziente Planen von Abläufen
	Die Menüplanung für spezielle Anlässe
	Das Berücksichtigen von ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen
	Das Berücksichtigen von neuen Küchentrends bei der Zubereitung von Speisen
	Das Abwandeln von Rezepturen für individuelle Ernährungsbedürfnisse
	Das Auswählen von saisonalen Produkten für die Erstellung von Menü- und Speiseplänen

Kompetenzbereich III:	**Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe**
	Die Zubereitung von Getreidegerichten
	Das Zubereiten von Wild und Wildgeflügel
	Das Zubereiten von warmen Vorspeisen der klassischen, regionalen, nationalen und internationalen Küche
	Das Zubereiten von Zwischenmahlzeiten
	Das fachgerechte Anrichten und Präsentieren von Speisen
	Das Zubereiten von Saucen

*Tabelle 4: Erweiterung des Kompetenzrasters unter Mitarbeit der G5 Funktionär*innen– eigene Darstellung*

4 Empirische Untersuchung

Im folgenden Abschnitt wird die Vorgehensweise der Untersuchung detailliert beschrieben. Im Kapitel 4.1 werden zur Beantwortung der Forschungsfrage fünf Hypothesen aufgestellt. Anschließend wird die Stichprobe beschrieben und auf das Studiendesign und die gewählte Methode genauer eingegangen. Im Kapitel 4.4 werden die Hypothesen mittels Studienergebnisse analysiert, beantwortet und abschließend zusammengefasst und interpretiert.

4.1 Forschungsfrage(n) und Hypothesen

Ausgehend von der Forschungsfrage „Wie bewerten Köch*innen die Qualität ihrer Ausbildung und welche konkreten Änderungen zur Verbesserung ihrer beruflichen Bildung geben sie an?“ ist zu unterstreichen, dass die Qualität der Ausbildung zur*zum Köchin*Koch definiert werden muss. Dies wurde im Kapitel 3.3 analysiert und dargelegt. Weiters wird die Forschungsfrage durch das Eruieren der allgemeinen Zufriedenheit mit der Ausbildung und der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation ergänzt. Die Bewertung wird aus Sicht der Absolvent*innen der fünf Nationen vorgenommen. Die damit verbundenen unterschiedlichen ausbildungstechnischen strukturellen Möglichkeiten wurden im Kapitel 2 diskutiert.

Aus den dargelegten theoretischen Überlegungen leitet die Autorin folgende Hypothesen zur Beantwortung der Forschungsfrage auf, unter dem Blickwinkel der Zufriedenheit, der Fachkompetenzen und der beruflichen Situation.

- **Hypothese I:** Die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung wird in allen Ländern als zufriedenstellend bewertet.
- **Hypothese II:** Die fachliche Kompetenz „Kalkulation durchführen“ ist im Bereich Einkauf, Lagerung und Kalkulation nicht gegeben.
- **Hypothese III:** Für Jungköch*innen ist der ernährungswissenschaftliche Aspekt beim Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen nicht ausreichend gegeben.

- **Hypothese IV:** Die fachlichen Anforderungen zur Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe werden in allen Ländern erfüllt.
- **Hypothese V:** Die Jungköch*innen streben nach einem beruflichen Aufstieg.

Diese Hypothesen werden im Fragenkonstrukt operationalisiert und analysiert und geben somit eine valide Antwort auf die formulierten Behauptungen.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe wird bei männlichen, weiblichen und geschlechtsneutralen Köch*innen zwischen 16 und 25 Jahren in Österreich, Deutschland, Luxemburg, Südtirol und der Schweiz gezogen. Diese Altersbeschränkung ist durch die Gewährleistung der vorherrschenden Ausbildungsnormen gelegt. Die Nationalverbände betiteln zudem Jungköch*innen in dieser Alterskategorie. Weiteres handelt es sich um keine Vollerhebung, sondern um eine Zufallsstichprobe, die über die Projektteilnehmer*innen an mindestens 100 Personen je Land, demnach 500 Personen, weitergeleitet wird. Das Erasmus+ Projekt rechnet mit einer Rücklaufquote von 20%. In Anbetracht der Stichprobenziehung bei ca. 100 Personen pro Land und einer approximativen Rücklaufquote von 20% spiegeln die insgesamt zu erwartenden 100 verwertbaren Fragebögen einen qualitativen Charakter der Forschung.

Die Aussendung zur Teilnahme an der Befragung mit dem Titel „Ausbildungsqualität“ ergeht in Österreich:

- an den Verband der Köche Österreichs in den Bundesländern
- an die Bezauer Wirtschaftsschulen über den Absolventenverein
- an die Tourismusschule Bludenz über den Absolventenverein
- durch die Wirtschaftskammer Vorarlberg, Fachgruppe Gastronomie, über die Mitarbeiterdatenbank der "STAR CARD"
- an den Absolventenverein Wien Gafa
- an den Absolventenverein Tourismusakademie Salzburg

- an den Absolventenverein Steiermark Tourismusschule Bad Gleichenberg
- an persönliche Kontakte der Projektteilnehmer*innen

In Deutschland:

- an die Jugendwarte-Teams der VKD-Landesverbände
- an die Nationalteam-Mitglieder
- an persönliche Kontakte der Projektteilnehmer*innen

In Luxemburg an:

- an die Mitglieder des Verbandes
- an persönliche Kontakte der Projektteilnehmer*innen

In Südtirol an 100 Personen dieser Altersgruppe:

- an die Mitglieder des Südtiroler Köcheverbandes – SKV
- an persönliche Kontakte der Projektteilnehmer*innen

In der Schweiz an 773 Jungköch*innen:

- an die Mitglieder des Schweizer Kochverbandes
- an persönliche Kontakte der Projektteilnehmer*innen

Da die Verbände die Befragung an unterschiedliche Verteilerkanäle weitergeleitet haben, ist die Rücklaufquote nur bedingt berechenbar. Der Südtiroler Köcheverband gibt an, die Befragung für 100 Personen zugänglich zu machen und der Schweizer Kochverband meldet 773 mögliche Befragungsteilnehmer*innen. Tatsächlich ergibt sich somit eine Rücklaufquote von 20% aus Südtirol und 6,7% aus der Schweiz. Die Rückmeldungen aus Österreich, Deutschland

und Luxemburg lassen sich zahlenmäßig erfassen, wobei aus Österreich 36, aus Deutschland 35 und aus Luxemburg 20 Evaluationen eingegangen sind. Von den 163 Formblättern sind 162 verwertbar. Eine Gegenüberstellung der Rückmeldungen ist in der folgenden Tabelle dargelegt.

Land	Rückmeldungen	Rücklaufquote
Österreich	36	keine Angabe
Deutschland	35	keine Angabe
Luxemburg	20	keine Angabe
Südtirol	20	20 Prozent
Schweiz	52	6,7 Prozent
Gesamt:	**163**	**keine Angabe**

Tabelle 5: Darstellung der Rücklaufquote

4.3 Instrumente

In Bezug auf die Untersuchungsmethode wird eine schriftliche Befragung herangezogen. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass die räumliche Entfernung keine Rolle spielt, dass eine neutrale Untersuchungssituation gegeben ist und dass auch bei heiklen Themen die Anonymität gewährleistet werden kann. Das vorgefertigte Fragenkonstrukt ermöglicht es, viele Personen in kurzer Zeit zu einer bestimmten Angelegenheit zu befragen. Beim Instrument Fragbogen besteht die Gefahr der oberflächlichen Bearbeitung sowie die geringe Verbindlichkeit beim Ausfüllen der Formblätter. Weiters ist auf die Länge der Befragung zu achten, denn diese nimmt Einfluss auf die Qualität der Antworten sowie die Rücklaufquote (Mummendey, 2003, S. 49). Betont sei hier noch, dass auch die Einführung und Instruktion des Fragebogens maßgeblich zum Erfolg beitragen kann (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2016, S. 172). Aufgrund der teilnehmenden Personen aus den fünf Ländern und obwohl die Befragung der einzelnen Kompetenzen als „eintönig“ empfunden werden kann, wird eine schriftliche Befragung als einzig mögliches Instrument angesehen. Eine mündliche Befragung könnte die gewünschte Rücklaufquote nicht im angegebenen Zeitraum ermöglichen, weiters wird das Instrument Beobachtung ausgeschlossen, dass fachliche Kompetenzen und die Zufriedenheit mit der Ausbildung nicht beobachtet werden können. Außerdem ist eine Beobachtung mit einem enormen zeitlichen Aufwand versehen, und vorab muss das Vertrauen in die zu beobachtenden Person

aufgebaut werden (Lötscher, 2016, S. 193). Dies ist aufgrund der internationalen Studie und der geographischen Gegebenheiten und auch aufgrund der Corona-Pandemie nicht möglich. Aus den angegebenen Gründen und der raschen Verbreitung und der Zeitersparnis beim Retournieren wird auf einen Online-Fragebogen zurückgegriffen, welcher über die Kochverbände ausgesendet wird. Die verwendete Software Microsoft Forms ermöglicht eine Kompatibilität zu Mobilgeräten und lässt sich sowohl als E-Mail als auch mittels QR-Codes teilen. Die Befragung mit dem Titel „Ausbildungsevaluation“ ist so konzipiert, dass zur Beantwortung der Fragen ca. 15 Minuten benötigt werden, wobei keine Frage übersprungen werden kann. Bei den 26 Fragen handelt es sich hauptsächlich um geschlossene Formate. Durch diesen Fragetyp erhält man einheitlichere Antworten, welche sich valider vergleichen lassen. Für manche Personen erleichtert dies die Formulierung, für andere sind vorformulierte Antworten unvollständig. Offene Fragen eigenen sich besser zur Erhebung von vielfältigeren Antworten (Aeppli et al., 2016, S. 168). Daher wird jeder Fragekomplex durch eine nachgestellte offene Frage überprüft und ergänzt. Im Einführungstext wird weiters darauf hingewiesen, dass es sich um die Verbesserung der Ausbildungsqualität handelt und die Ergebnisse der Studie auf den Webseiten der nationalen Kochverbände veröffentlicht werden. Weiters kann durch die Teilnahme und die unverbindliche Angabe der Mailadresse ein Ticket zur Teilnahme am Wissenskongress „Young chefs unplugged 2021“ erstanden werden.

Mit Hilfe des Fragebogens sollen die angeführten Hypothesen überprüft werden. Folglich wird die Hypothese I „Die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung wird in allen Ländern als zufriedenstellend bewertet.“, mit einem einzigen Item global erfasst. Dazu wird eine Sternebewertung herangezogen, bei der die Befragten maximal 5 Sterne vergeben können.

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Grundausbildung?
★★★★★

An dieser Stelle sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich bei dieser Fragekategorie um die subjektive Wahrnehmung der Ausgebildeten handelt.

Die fachlichen Kompetenzen werden durch drei Fragekonstrukte eruiert. Der erste Fragenkomplex beinhaltet die Fachkompetenzen, die die Köch*innen in ihrer Ausbildung erworben haben müssten, denn diese liegen der Kompetenzmatrix, welche im Kapitel 2 eruiert und angeführt wurde, zugrunde. Die Items sind geschlossen formuliert und werden in einer vierstufigen Likert-Skala ohne Enthaltungsfeld eruiert. Weiters werden Kompetenzen ermittelt, die nur in ein paar Ländern ausdrücklich gelehrt werden. Die geschlossenen, verpflichtenden Fragen können mit „erworben“ oder „gefehlt“ beantwortet werden. Die dritte Nachfrage zum Erhalt der Kompetenzen ist offen formuliert. Demnach können die Befragten ihre persönliche Meinung zum Ausbildungsbedarf angeben.

Im Fragebogen wird die Hypothese II **„**Die fachliche Kompetenz Kalkulation durchführen ist im Bereich Einkauf, Lagerung und Kalkulation nicht gegeben.“, mit den nachstehenden Fragen operationalisiert. Die detaillierte Angabe ist im Fragebogen unter Frage 23, 24 und 25 im Anhang einzusehen. Im Folgenden wird nur ein Auszug der Bausteine der Fragen aufgelistet.

Einkauf, Lagerung und Kalkulation *Welche Kompetenzen haben Sie in Ihrer Ausbildung erworben?*				
Ich kann einzelne Speisen nach Rezepturvorgabe berechnen und kann den adäquaten Bedarf der benötigten Mengen an Lebensmitteln kalkulieren.	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu

Haben Sie folgende Kompetenzen in Ihrer Ausbildung erworben oder haben sie gefehlt?		
Das Durchführen von Lebensmittelbestellungen.	erworben	gefehlt
Das Bestellen von Lebensmitteln mit entsprechender Software.	erworben	gefehlt

Was hat Ihnen noch in Bezug auf Einkauf, Lagerung und Kalkulation in Ihrer Ausbildung gefehlt?
Ihre Antwort eingeben

Die Hypothese III „Für Jungköch*innen ist der ernährungswissenschaftliche Aspekt beim Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen nicht ausreichend gegeben.“, wird mit entsprechenden Fragen gemessen. Die vollständigen Fragestellungen sind im Fragebogen unter 20, 21 und 22 zu finden.

Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen *Welche Kompetenzen haben Sie in Ihrer Ausbildung erworben?*				
Ich kenne Regeln der Speisenzusammenstellung, die wichtigsten Rezepte der heimischen Küche und kann einfache Speisen zusammenstellen.	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Ich kann Produkte und Lebensmittel auf unterschiedliche Art und Weise kombinieren, um neue Trends aufzugreifen.	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu

Haben Sie folgende Kompetenzen in Ihrer Ausbildung erworben oder haben sie gefehlt?		
Das Berücksichtigen von ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen.	erworben	gefehlt
Das Berücksichtigen von neuen Küchentrends bei der Zubereitung von Speisen.	erworben	gefehlt
Das Abwandeln von Rezepturen für individuelle Ernährungsbedürfnisse.	erworben	gefehlt
Das Auswählen von saisonalen Produkten für die Erstellung von Menü- und Speiseplänen.	erworben	gefehlt

Was hat Ihnen noch in Bezug auf das Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen in Ihrer Ausbildung gefehlt?
Ihre Antwort eingeben

Die Hypothese IV „Die fachlichen Anforderungen zur Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe werden in allen Ländern erfüllt.“, wird in selber Weise wie die Hypothese II und III operationalisiert und durch vergleichbare Abfragen gestellt. Die detaillierte Angabe ist im Fragebogen unter den Frage 17, 18 und 19 zu finden. Folglich werden Auszüge der Fragen angeführt.

Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe *Welche Kompetenzen haben Sie in Ihrer Ausbildung erworben?*				
Ich kann selbstständig und unter Wahl der richtigen Schneidetechniken Vorbereitungsarbeiten (Salat, Obst und Gemüse) durchführen.	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu

Haben Sie folgende Kompetenzen in Ihrer Ausbildung erworben oder haben sie gefehlt?		
Das Zubereiten von Wild und Wildgeflügel.	erworben	gefehlt

Was hat Ihnen noch in Bezug auf Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe in Ihrer Ausbildung gefehlt?
Ihre Antwort eingeben

Die Prüfung der Hypothese V „Die Jungköch*innen streben nach einem beruflichen Aufstieg.“, erfolgt in vier Fragen. Die aktuelle fachliche Tätigkeit bezogen auf den Küchenposten (Gardemanger, Entremetier, Saucier und Pâtisserie) und die Position (Commis de cuisine, demi Chef, Chef de Partie, sous chef, Chef de Cuisine und Patron Chef) wird ermittelt und der individuellen Zukunftsvision (5 Jahre) gegenübergestellt. Diese sind unter den Fragen 9, 10, 11 und 12 im Fragebogen / Anhang zu finden.

In welcher Position sind Sie aktuell tätig?	**In welcher Position sind Sie aktuell tätig?**
○ Commis de Cuisine ○ Demi Chef ○ Chef de Partie ○ Sous Chef ○ Chef de Cuisine ○ Patron Chef / selbständig	○ Gardemanger ○ Entremetier ○ Saucier ○ Pâtisserie ○ Sonstiges
In welcher Position sehen Sie sich in fünf Jahren?	**In welcher Position sehen Sie sich in fünf Jahren?**
○ Commis de Cuisine ○ Demi Chef ○ Chef de Partie ○ Sous Chef ○ Chef de Cuisine ○ Patron Chef / selbständig	○ Gardemanger ○ Entremetier ○ Saucier ○ Pâtisserie ○ Sonstiges

Weiters werden biografische Daten erhoben, indem das Alter, das Geschlecht, das Land, der Ausbildungsweg, in dem die Ausbildung absolviert wurde, und das Ausbildungsjahr eruiert werden. Außerdem wird in vier Items auf die Sprachkompetenz eingegangen. Neben der allgemeinen Frage, wie wichtig er*sie die Fremdsprach-Kompetenz für den Beruf einschätzt, werden auch die gängigen Sprachen am Arbeitsplatz erfasst. Die gestellten Fragestellungen sind im Fragebogen unter 1 bis 7 und 13 bis 16 im Anhang gelistet.

Die Daten werden mittels Excel erfasst, aufbereitet und in Grafiken und Tabellen visualisiert. Die Auswertung erfolgt je nach Fragetyp. Geschlossene Fragen ermöglichen eine statistische

Auswertung auf quantitativer Basis (Aeppli et al., 2016, S. 171). Die geschlossenen Fragen werden mittels Kreisdiagrammen, Balkendiagrammen, Häufigkeitstabellen und Mittelwertberechnungen visualisiert. Offene Fragen werden per qualitativer Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring interpretiert und in deskriptiver Weise dargelegt. Dieses Auswertungsverfahren ermöglicht es, das Textmaterial qualitativ zu bearbeiten und dabei sinngemäß auch latente Eindrücke einzuarbeiten. Die Methodik ist streng geregelt, damit valide und überprüfbare Ergebnisse produziert werden können. Durch das Eruieren von Häufigkeiten von Kategorien, die aus einzelnen Textpassagen zugeordnet werden, kann auch quantitativ und statistisch ausgewertet werden (Mayring & Fenzl, 2014, S. 543f.).

Nach der Erstellung des Fragebogens wird dieser durch die Funktionäre*innen und jeweils einer weiteren Person pilotiert. Der Pretest steht für 2 Wochen online und wird von 10 Personen evaluiert. Es handelt sich dabei um vier weibliche und sechs männliche Befragte, fünf Funktionäre*innen und fünf Auszubildende aus den G5 Ländern. Die Struktur der Befragung wird beibehalten, einige Änderungen werden im Bereich der Küchenpositionen und -posten in Bezug auf die Verständlichkeit vorgenommen und die Befragungszeit wird überprüft. Der finalisierte Online-Fragebogen steht im ersten Schritt 3 Wochen (8. Februar 2021 bis 1. März 2021) zur Verfügung. Ein weiteres follow up von 4 Wochen (bis 8. April 2021) kann die Beteiligung aus den fünf Ländern steigern und führt zu den 162 verwertbaren Fragebögen.

4.4 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt. Dazu werden die Hypothesen eins bis fünf, wie im Kapitel 4.1 dargelegt, strukturiert graphisch dargestellt und erläutert. Alle Antworten und Aussagen der Befragten des offenen Fragenbereiches werden im Anhang mit den jeweiligen Kategorien angeführt.

4.4.1 Biographische Daten der Befragten - Stichprobenbeschreibung

Die Nettostichprobenzahl von 162 Befragten verteilt sich auf 44% weibliche (72) und 56% männliche (90) Befragte. Abbildung 8 zeigt, dass sich die Altersstruktur zwischen 16 und 25 Jahren bewegt, wobei sich rund zwei Drittel der Fragebogenteilnehmer*innen im mittleren Alter von 20 bis 23 befinden.

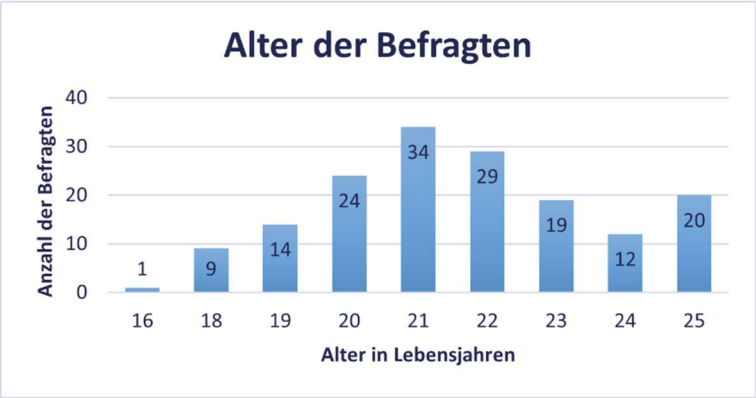


Abbildung 8: Anzahl der befragten Personen in Lebensjahren

Weiters verteilt sich die Stichprobenzahl ungleich auf die fünf Länder. Aus Österreich stammen 36, aus Deutschland 35, aus Luxemburg 20, aus Südtirol 19 und aus der Schweiz 52 verwertbare Antworten. Grundsätzlich liegt eine Verteilung von 22% aus Österreich, 21% aus Deutschland, 12,5 % aus Luxemburg, 12,5 % aus Südtirol und 32% aus der Schweiz vor. Folgende Abbildung 9 veranschaulicht die Verteilung der weiblichen und männlichen Probanden je Land. In Österreich, Südtirol und der Schweiz halten sich Jungköch*innen annähernd die Waage, in Deutschland und Luxemburg beantworten mehr Männer die Online-Befragung. Aus Luxemburg scheinen bedeutend mehr Männer als Frauen als Befragte auf.

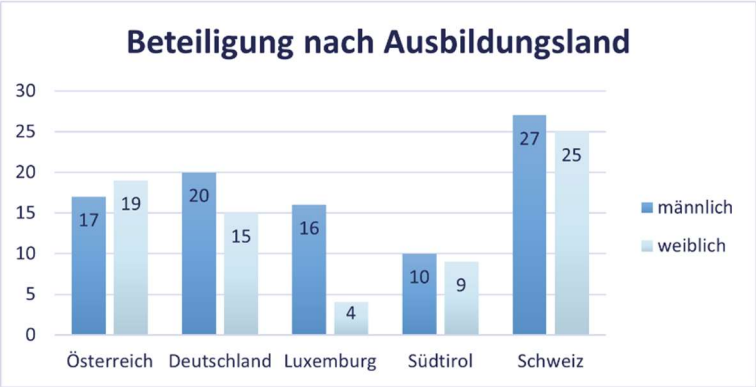


Abbildung 9: Verteilung der Befragten je Land und Geschlecht

Obwohl in den Ländern Österreich, Luxemburg und Südtirol ein breites Spektrum der Ausbildungsmöglichkeit besteht, geben 80% aller Befragten an, eine duale Ausbildung als Grundausbildung absolviert zu haben. 11% haben eine Tourismusschule in Österreich/Luxemburg absolviert, 2% das Südtirolerische Pendant, die Landeshotelfachschule. Die Ausbildungsstätte Berufsfachschule absolvierten 3% der Befragten, die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe 2%. Dies visualisiert das nachstehende Kreisdiagramm.

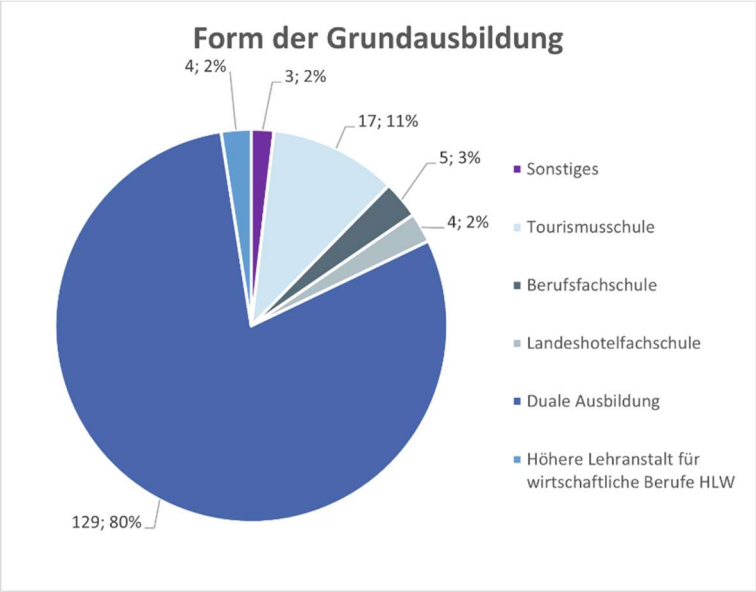


*Abbildung 10: Grundausbildung der Jungköch*innen*

Der Großteil der Befragten, konkret 143, haben ihre Ausbildung in den letzten 5 Jahren und 19 in den letzten 6 bis 10 Jahren absolviert. Keiner der Befragten beendete die Ausbildung im Jahr 2014. Dies ist in der Abbildung 11 veranschaulicht.

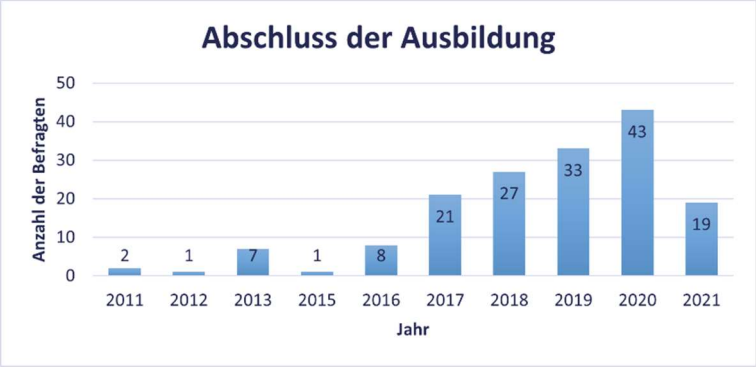


Abbildung 11: Jahr des Abschlusses der Grundausbildung

4.4.2 Hypothese I: Allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung

Hypothese I „Die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung wird in allen Ländern zufriedenstellend bewertet“, kann bestätigt werden, denn durchschnittlich wird eine Bewertung zwischen 1,7 und 2,0 von den Befragten angegeben.

Anzahl von „Wie zufrieden sind Sie insgesamt, …“	**Österreich**	**Deutschland**	**Luxemburg**	**Südtirol**	**Schweiz**	**Gesamt**
Sehr gut	14	8	9	5	22	58
Gut	17	17	8	13	20	75
Befriedigend	4 (11%)	10 (28,6%)	3 (15%)	1 (5%)	8 (15,4%)	26
Genügend	1	-	-	-	2	3
„Noten“ - Durchschnitt	**1,8**	**2,0**	**1,7**	**1,8**	**1,8**	**1,84**

Tabelle 6: Zufriedenheit mit der Ausbildung im Ländervergleich

Dieses sehr gute bis gute Zeugnis beinhaltet in allen Ländern aber auch befriedigende Bewertungen und in Österreich und der Schweiz liegen genügende Bewertungen vor. Die Note „Befriedigend“ vergibt in Deutschland knapp ein Drittel der Befragten, genau 28,6%. Visualisiert erkennt man auch in der nachstehenden Grafik den hohen Anteil an „Befriedigend“ in Deutschland.

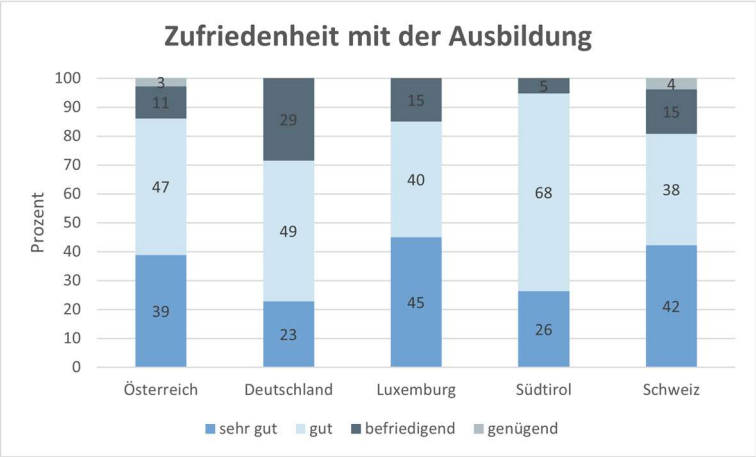
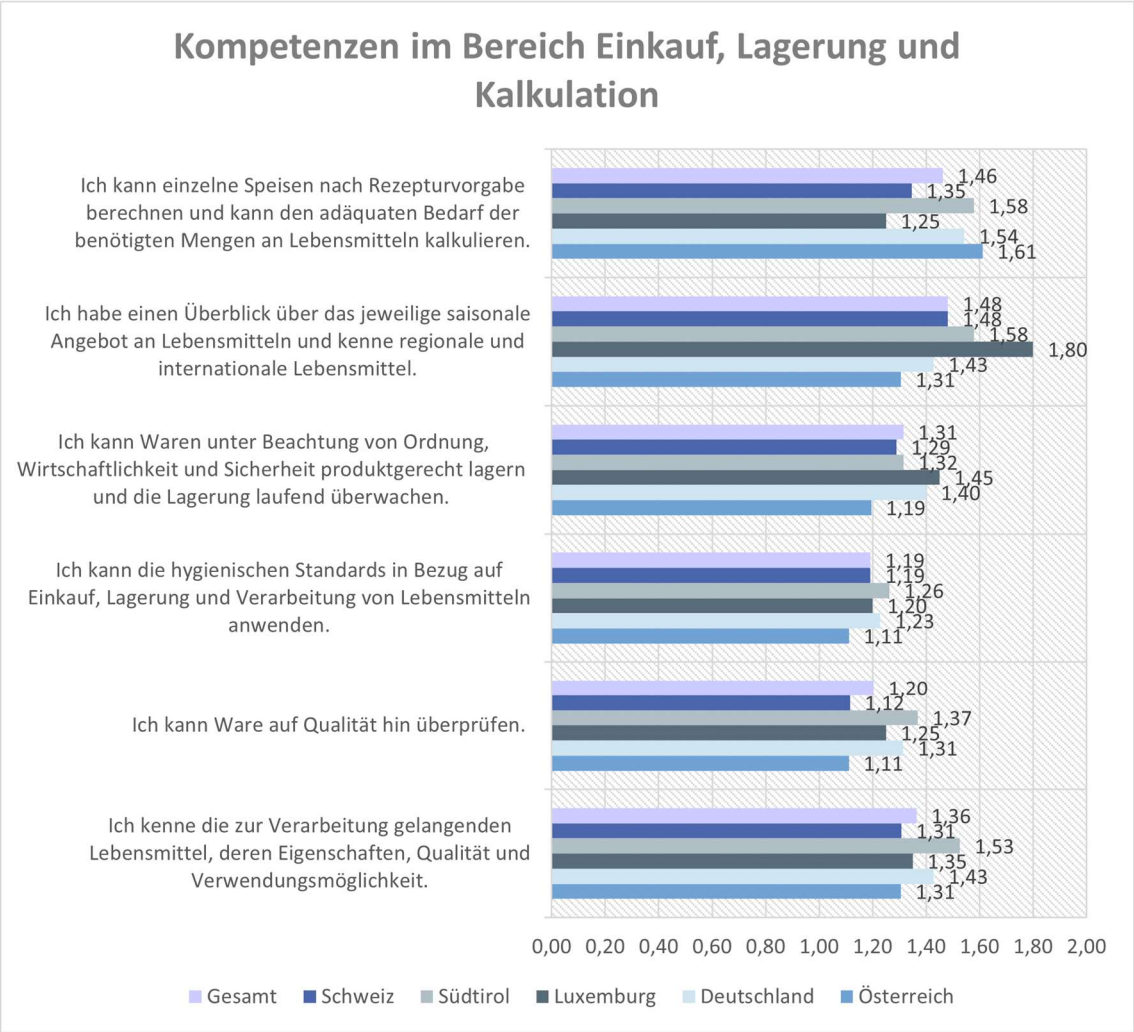


Abbildung 12: Allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung nach Ländern

4.4.3 Hypothese II: Fachliche Kompetenz im Fokus „Kalkulation durchführen“

Das Modell zur Beantwortung der Hypothese II gliedert sich in drei Untersuchungsfragen. Zunächst liegt eine Grafik vor, die die Selbsteinschätzungen der Befragten je Land und gefragter Kompetenz darstellt. Die Bewertungen werden in einer Skala mit den Zahlenwerten 1 bis 4 betitelt und interpretiert, wobei 1 für „stimme zu“, 2 für „stimme eher zu“, 3 für „stimme eher nicht zu“ und 4 für „stimme nicht“ zu steht. Bei den angeführten Werten handelt es sich um Mittelwerte, welche dem Gesamtmittelwert gegenüberstehen. Im ersten Fragekonstrukt liegt die Bewertung der formulierten Kompetenzen bei allen Ländern sehr nahe an der Zielvorgabe. Wie man der Abbildung 13 entnehmen kann, herrschen lediglich kleinere Abweichungen im Bereich zwischen 0,11 und 0,80 vor. Auch länderspezifisch lässt sich kein Hotspot erkennen.



Kompetenzen evaluiert mit Hilfe einer Skala von 1 - 4;
1 = stimme zu, 2 = stimme eher zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = stimme nicht zu;

Abbildung 13: Kompetenzbereich Einkauf, Lagerung und Kalkulation

Etwas differenzierter sehen die Ergebnisse des Fragenkomplexes mit „erworben oder gefehlt“ aus. Diese sind in der Tabelle 6 dargelegt. Demnach geben 42% der österreichischen Befragten an, dass ihnen das Durchführen von Lebensmittelbestellungen gefehlt hat. Ebenso sehen dies 29% der Schweizer*innen und 30% der Luxemburger*innen. Ein noch deutlicheres Endergebnis erhält man bei der Frage nach der Verwendung der Software, denn 63% der Nettostichprobenzahl hat dieser Kompetenzerwerb in der Ausbildung gefehlt, wenngleich zu erwähnen ist, dass in der Ausbildungsordnung in Luxemburg die Verwendung von Software nicht festgehalten ist. 43% der deutschen Jungköch*innen vermissen die Kenntnisse über Produktionsbedingungen von pflanzlichen und tierischen Lebensmitteln. Dies geben aus Österreich 22%, aus Luxemburg 15%, aus Südtirol 5% und der Schweiz 21% an.

	Österreich	Deutschland	Luxemburg	Südtirol	Schweiz	Gesamt
Das Durchführen von Lebensmittelbestellungen.						
erworben	21 (58%)	26 (74%)	14 (70%)	15 (79%)	37 (71%)	113 (70%)
gefehlt	15 (42%)	9 (26%)	6 (30%)	4 (21%)	15 (29%)	49 (30%)
Das Bestellen von Lebensmitteln mit entsprechender Software.						
erworben	11 (31%)	10 (29%)	4 (20%)	13 (68%)	22 (42%)	60 (37%)
gefehlt	25 (69%)	25 (71%)	16 (80%)	6 (32%)	30 (58%)	102 (63%)
Das Wissen von Produktionsbedingungen von pflanzlichen und tierischen Lebensmitteln.						
erworben	28 (78%)	20 (57%)	17 (85%)	18 (95%)	41 (79%)	124 (77%)
gefehlt	8 (22%)	15 (43%)	3 (15%)	1 (5%)	11 (21%)	38 (23%)
Die Kalkulation von Speisen.						
erworben	23 (64%)	26 (74%)	19 (95%)	18 (95%)	43 (83%)	129 (80%)
gefehlt	13 (36%)	9 (26%)	1 (5%)	1 (5%)	9 (17%)	33 (20%)

Tabelle 7: Erworbene bzw. gefehlte Kompetenzen im Bereich Einkauf, Lagerung und Kalkulation

Im offenen Antwortbereich der Fragestellung „Was hat Ihnen in diesem Kompetenzbereich noch gefehlt?“ geben die Befragten diverse Mängel in der Ausbildung an. Die prozentuelle Verteilung der einzelnen Kategorienennungen wird in der Abbildung 14 dargestellt. Die Hauptanregungen lassen sich in fünf Gruppen kategorisieren. Am häufigsten wird die Kategorie 1, Einkauf und Bestellungen, genannt. Die Befragten wünschen sich umfassenderes Fachwissen, um den Einkauf und die Bestellungen durchführen zu können. Ihnen fehlt der Praxisbezug, denn sie benötigen für ihren Beruf mehr realitätsbezogene Übungen in Schule und Betrieb, die Teilnahme an Bestellprozessen und das kontinuierliche Schreiben von Bestellungen. Somit kann der Wunsch nach mehr Eigenverantwortung befriedigt werden. Zudem geben sie an, Bestellungen auch unter Verwendung von Softwareprogrammen selbst schreiben zu wollen, um mehr über diverse Bestellsysteme zu erfahren. Auch eine Verbesserung der Lernortakteure*innen ist wünschenswert. Die Kategorie 2 umfasst das Thema Kalkulation. Im Wesentlichen vermissen die Befragten die Routine beim Kalkulieren, das Fachwissen und den Praxisbezug. Sie halten fest, dass alle Arten von Kalkulationen deutlicher vermittelt werden sollten. Demzufolge entspricht das der Waren-, Speisen- und Menükalkulation sowie Zuschnitts- und Abfallberechnungen. In Bezug auf die Lagerung (Kategorie 3) sollten die maximalen Tiefkühlzeiten expliziter vermittelt werden, aber auch die richtige Lagerung „besonderer Ware“ (z.B. Krustentiere) haben in der Ausbildung gefehlt. Kategorie 4 erläutert die Wichtigkeit und Wertigkeit des Kompetenzbereiches in der Ausbildung. Die Befragten geben an, sich diesem Kompetenzbereich regelmäßiger, lernortunabhängiger, fachlich fundierter und intensiver widmen zu wollen. Wissen über diesen Kompetenzbereich möchten sie sich nicht ausschließlich im

Selbststudium aneignen, sondern auch von Lehrbetrieb bzw. Lehrer*in an der Berufsschule erhalten beziehungsweise umgekehrt, nicht nur von der Schule, sondern auch vom Praxisbetrieb. Auch die Möglichkeiten von Softwareprogrammen und deren Anwendung werden von den Befragten genannt und erwünscht (Kategorie 5).

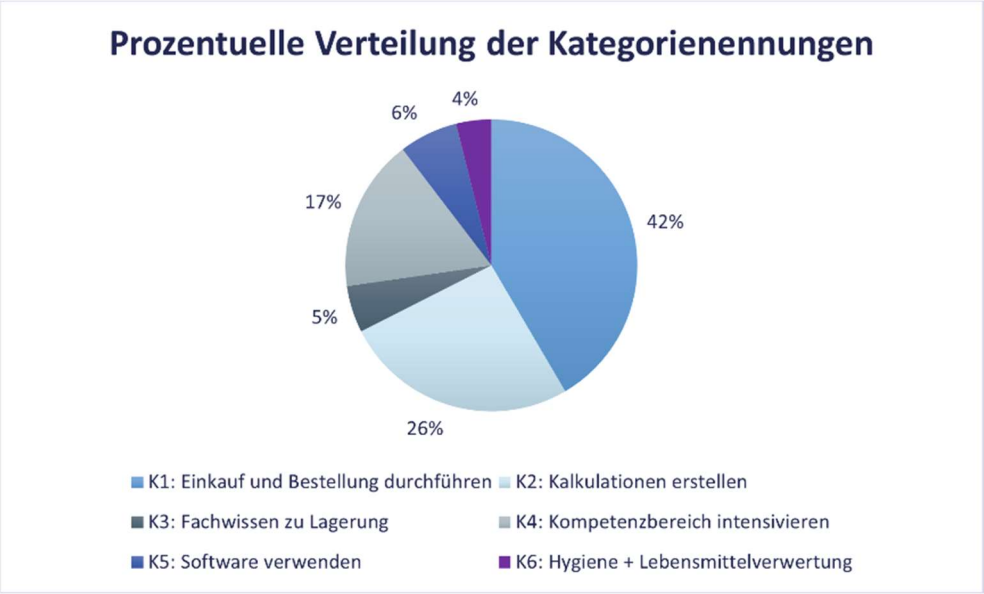


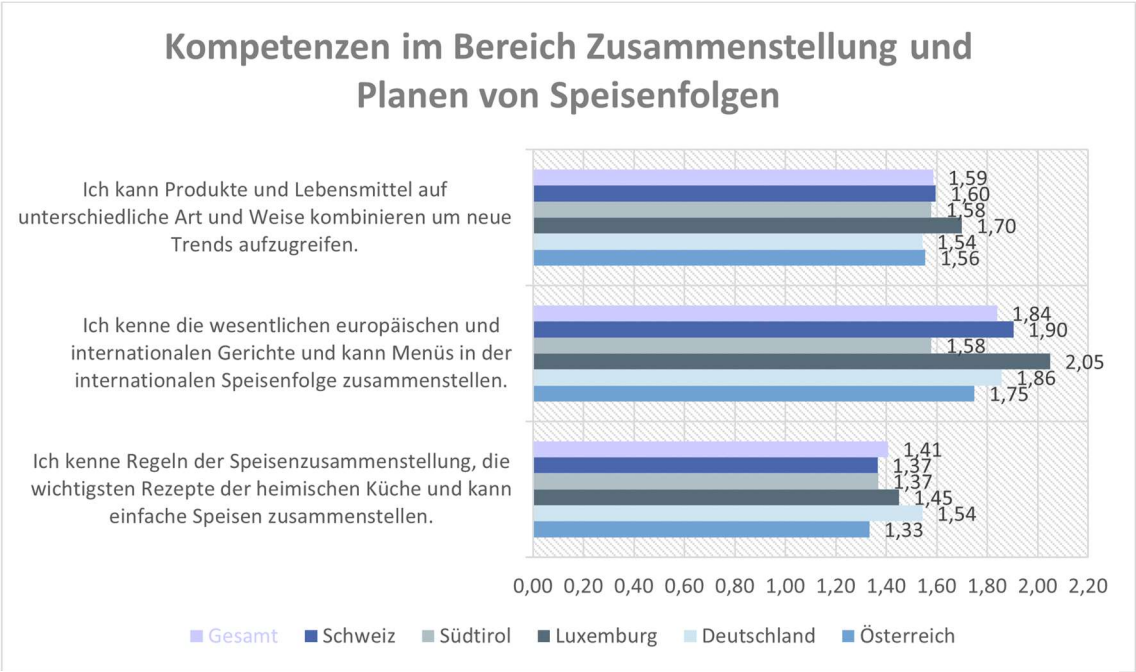
Abbildung 14: Nennungen der unterschiedlichen Kategorien (K1-K6) der Befragten. Angaben in Prozent (%)

Die Hypothese „Die fachliche Kompetenz „Kalkulation durchführen“, ist im Bereich Einkauf, Lagerung und Kalkulation nicht gegeben.“ wird von den Befragten hervorgehoben, nimmt jedoch nicht das Hauptaugenmerk ein. Wichtiger erscheint die Thematik rund um das realitätsbezogene Schreiben von Bestellungen unter Verwendung von Softwareprogrammen. Diese Kategorie wird von 42% der Befragten angegeben. Das sachgerechte Kalkulieren aller Speisen, Menüs, Lebensmittel und Gemeinkosten wird mit 20 Nennungen, 26%, als mangelhaft oder fehlend eingestuft. Daraus schlussfolgernd ist dieser Bereich des Wissenserwerbes nicht der lückenhafteste, aber wird dennoch als kritisch bewertet.

4.4.4 Hypothese III: Fachliche Kompetenz im Fokus „Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen“

Für Jungköch*innen ist der ernährungswissenschaftliche Aspekt beim Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen nicht ausreichend gegeben.

Die Abbildung 15 bildet die Kompetenzen, welche im Zusammenhang mit dem Kreieren und Berechnen von Speisenfolgen laut der Befragten erworben wurden, ab. Überdies sind sie im Ländervergleich und im Gesamtdurchschnitt gegenübergestellt. Obwohl hier alle drei Items im Durchschnitt zwischen 1,41 und 1, 84 liegen, wird die Kompetenz „kenne die wesentlichen europäischen und internationalen Gerichte und kann Menüs …“ am niedrigsten bewertet. Alle fünf Länder weisen Zahlenwerte um die 1,58 bis zu 2,05 auf. Diese Kompetenz beschreibt zwar die Unsicherheit beim Zubereiten regionaler und internationaler Speisen, lässt aber keinen direkten Rückschluss zur Hypothese zu.



Kompetenzen evaluiert mit Hilfe einer Skala von 1 - 4;
1 = stimme zu, 2 = stimme eher zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = stimme nicht zu;

Abbildung 15: Kompetenzbereich Planen und Zusammenstellen von Speisenfolgen

Infolgedessen geben die Items der nächsten Fragestellung ein genaueres Abbild des Kompetenzerwerbes und zur aufgestellten Hypothese. Die Kompetenzen rund um ernährungswissenschaftliche Erkenntnisse, Ernährungsbedürfnisse und die Berücksichtigung der

Küchentrends werden von der Gesamtstichprobe mit ca. einem Viertel bis zu einem Drittel als fehlend empfunden, wobei Deutschland und Luxemburg die höchsten Prozentwerte verzeichnen. Somit kann die Hypothese als bestätigt betrachtet werden.

	Österreich	Deutschland	Luxemburg	Südtirol	Schweiz	Gesamt
Das Planen von kalten und warmen Buffets.						
erworben	23 (64%)	27 (77%)	17 (85%)	16 (84%)	31 (60%)	114 (70%)
gefehlt	13 (36%)	8 (23%)	3 (15%)	3 (16%	21 (40%)	48 (30%)
Das Kombinieren von Speisen und Getränken.						
erworben	25 (69%)	26 (74%)	13 (65%)	15 (79%)	12 (23%)	91 (56%)
gefehlt	11 (31%)	9 (26%)	7 (35%)	4 (21%)	40 (77%)	71 (44%)
Das effiziente Planen von Abläufen.						
erworben	31 (86%)	31 (89%)	18 (90%)	18 (95%)	44 (85%)	142 (88%)
gefehlt	5 (14%)	4 (11%)	2 (10%)	1 (5%)	8 (15%)	20 (12%)
Die Menüplanung für spezielle Anlässe.						
erworben	28 (78%)	30 (86%)	16 (80%)	19 (100%)	33 (63%)	126 (78%)
gefehlt	8 (22%)	5 (14%)	4 (20%)		19 (37%)	36 (22%)
Das Berücksichtigen von ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen.						
erworben	28 (78%)	21 (60%)	15 (75%)	18 (95%)	41 (79%)	123 (76%)
gefehlt	8 (22%)	14 (40%)	5 (25%)	1 (5%)	11 (21%)	39 (24%)
Das Berücksichtigen von neuen Küchentrends bei der Zubereitung von Speisen.						
erworben	27 (75%)	24 (69%)	12 (60%)	17 (89%)	34 (65%)	114 (70%)
gefehlt	9 (25%)	11 (31%)	8 (40%)	2 (11%)	18 (35%)	48 (30%)
Das Abwandeln von Rezepturen für individuelle Ernährungsbedürfnisse.						
erworben	30 (83%)	25 (71%)	13 (65%)	17 (89%)	40 (77%)	125 (77%)
gefehlt	6 (17%)	10 (29%)	7 (35%)	2 (11%)	12 (23%)	37 (23%)
Das Auswählen von saisonalen Produkten für die Erstellung von Menü- und Speiseplänen.						
erworben	32 (89%)	34 (97%)	18 (90%)	19 (100%)	44 (85%)	147 (91%)
gefehlt	4 (11%)	1 (3%)	2 (10%)		8 (15%)	15 (9%)

Tabelle 8: Erworbene bzw. gefehlte Kompetenzen im Bereich Zusammenstellung und Planen von Speisenfolgen

Durch die Inhaltsanalyse und die anschließende Gruppierung der selbstformulierten Anregungen der Befragten werden weitere Rubriken, die verbessert werden sollten, aufgezeigt. 76 Jungköch*innen nahmen dazu Stellung. Die Abbildung 16 zeigt die Verteilung der Kategorienennungen in Prozent.

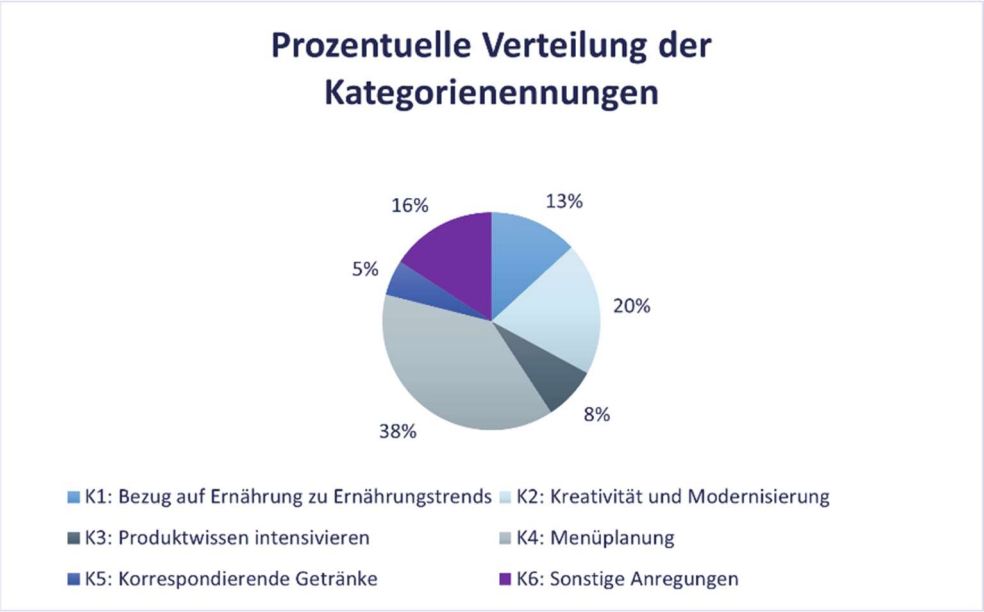


Abbildung 16: Nennungen der unterschiedlichen Kategorien (K1-K6) der Befragten. Angaben in Prozent (%)

Die Kategorie 1 nimmt Bezug auf Ernährung und Ernährungstrends. Sie beinhaltet das Bedürfnis nach vermehrter Wissensvermittlung von Küchen- und Ernährungstrends wie veganer, vegetarischer Küche, nachhaltigerer Kochkunst in Hinblick auf ökologischer Nachhaltigkeit und weniger Fleischverzehr. In diesem Zusammenhang wird auch die Anregung hervorgehoben, mehr über religiöse bzw. kulturelle Kostformen und daraus resultierende Produkte sowie Speisenzusammenstellung zu erfahren. Außerdem geben die Befragten an, zu wenig Zubereitungstechniken und -möglichkeiten für diätetische Ernährungsweisen erlernt zu haben, beispielsweise, histamin-, laktose-, fruktose- und glutenfrei. Angemerkt wird auch das Anliegen nach mehr Küchenpraxis in der Gemeinschaftsverpflegung und die damit einhergehende Kostform für ältere Personen sowie die dazugehörenden Hygienerichtlinien. Die Kategorie 2 diskutiert Kreativität und Modernisierung in der praktischen Ausbildung. Begriffe wie Food Trends, mehr Kreativität, Aromenvielfalt, neue Zubereitungstechniken sowie die Bereitschaft zur Experimentierfreudigkeit der*des Köchin*Kochs zu fördern, untermauern diese Rubrik. Einige kritisieren die fehlende Beteiligung an der Speisengestaltung und wünschen sich mehr in den Prozess integriert zu werden. Sie erwarten sich dadurch Abwechslung in der Zubereitung, klassische Gerichte klassisch zubereiten und gleichzeitig Modernität und neue eigene Interpretation in zeitgenössische Gerichte. Die Befragten wünschen sich mehr Einfluss und Mitgestaltung, vor allem um Ideen zu spinnen und Kreativität entfalten zu können. Kategorie 3 spiegelt das

Produktwissen wider. Die Jungköch*innen üben auffallend Kritik (38%) an der mangelnden Wissensvermittlung und praktischen Anwendung hinsichtlich der Verwendung von saisonalen und regionalen Produkten und der Wichtigkeit des Mehrwertes dieser Lebensmittel. Mehr Übungsmöglichkeiten beim Erstellen und Planen von saisonalen Gerichten mit regionalen Produkten sind erwünscht. Außerdem wird die Notwendigkeit von Menüplanungen und deren schrittweisen Abänderung, im Hinblick auf diverse Zielgruppen, spezielle Anlässe, große Mengen, Buffets und auch Frühstückbuffets diskutiert (Kategorie 4). Häufig wird auch in dieser Dimension die Lernortkooperation angesprochen und die Einbindung in den organisatorischen Ablauf im Lehrbetrieb. In diesem Zusammenhang taucht wiederum die Anregung nach Verwendung von Softwareprogrammen auf. Die Kategorie 5 diskutiert das Kombinieren von Speisen und korrespondierenden Getränken wieder. Unter Kategorie 6 werden Einzelnennungen zusammengefasst, wie beispielweise der Wunsch nach der Teilnahme an Verkaufsgesprächen, die Anmerkung nach detaillierteren Erklärungen und Fachwissen, die Motivation nach Weiterbildung, die Förderung des Engagements des Lehrlings/Schülers und der Stellenwert der Erklär-Kompetenz des*der Unterrichtenden.

4.4.5 Hypothese IV: Fachliche Kompetenz im Fokus „Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe“

Die Hypothese „Die fachlichen Anforderungen zur Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe werden in allen Ländern erfüllt.“ kann nur in ausgewählten Rubriken bestätigt werden, darüber hinaus werden in der qualitativen Inhaltsanalyse Anregungen zur Verbesserung des Kompetenzbereiches genannt und ausgeführt. Die geschlossenen Likert-Skalen werden aus Gründen der Übersicht nicht in einer Grafik, sondern einer Tabelle (9) visualisiert. Alle Items werden im Kollektiv mit 1,15 bis 1,89 angegeben, wobei sich länderspezifisch Höchstwerte von 2,0, 2,03 und 2,05 ergeben. Diese sind dem Item „Ich kann Sulzen/Sülze und Mousse herstellen.“ aus Deutschland, Südtirol und der Schweiz zuzuschreiben. Deutlich höhere Zahlenwerte dokumentieren auch die Kompetenzen „unterschiedliche Fleischarten und Fleischteile …“ und „Fisch, Krusten-, Schalen- und Weichtiere“, wobei diese länderunabhängig auffallen. Südtirol führt weiters die Kompetenz „Ich kann Lebensmittel veredeln und/oder haltbar machen.“ mit dem Wert 2,00 an und übertrifft somit deutlich die anderen G5 Länder.

Kompetenz nach Selbsteinschätzung	Österreich	Deutschland	Luxemburg	Südtirol	Schweiz	Gesamt
Ich kann selbstständig und unter Wahl der richtigen Schneidetechniken Vorbereitungsarbeiten (Salat, Obst und Gemüse) durchführen.	1,06	1,11	1,10	1,37	1,19	1,15
Ich kann Rohware brat- und kochfertig machen und kleine Speisen sowie einfache Beilagen herstellen und anrichten.	1,14	1,17	1,10	1,47	1,12	1,17
Ich kann mich unter Verwendung der relevanten gastronomischen Fachausdrücke mit Kolleg*Innen und Vorgesetzten verständigen.	1,33	1,43	1,15	1,74	1,27	1,36
Ich kann die branchenspezifischen Arbeitsgeräte und -maschinen handhaben, pflegen sowie Arbeitsplatz und Geräte sauber halten.	1,14	1,17	1,30	1,21	1,12	1,17
Ich kann Beilagen blanchieren, kochen, dämpfen und dünsten.	1,14	1,17	1,20	1,37	1,12	1,17
Ich kann Salate, Dressings und Marinaden nach Rezept herstellen.	1,06	1,11	1,20	1,26	1,04	1,10
Ich kann klare Suppen, Cremesuppen, nationale und internationale Suppen herstellen.	1,19	1,49	1,35	1,47	1,21	1,31
Ich kann Suppeneinlagen herstellen.	1,19	1,37	1,45	1,47	1,13	1,28
Ich kann Gemüse-, Geflügel-, Fisch-, Rinds- und Kalbsfond herstellen.	1,17	1,23	1,20	1,32	1,40	1,28
Ich kann Abschnitte wirtschaftlich und unter Berücksichtigung der hygienischen Anforderungen weiterverarbeiten und Abfall fachgerecht entsorgen.	1,03	1,20	1,15	1,37	1,21	1,18
Ich kann Rezepte abändern und an entsprechende Produktionsmengen anpassen.	1,17	1,34	1,30	1,68	1,25	1,31
Ich kann unterschiedliche Fleischarten und Fleischteile erkennen sowie deren Verarbeitungsmöglichkeiten erklären.	1,53	1,74	1,75	1,89	1,85	1,75
Ich kann die Zubereitungsarten Backen, Braten, Dünsten, Grillen, Rösten, Sautieren, Schmoren und Kochen gerichtsbezogen anwenden.	1,17	1,29	1,15	1,26	1,27	1,23
Ich kann Fisch, Krusten-, Schalen- und Weichtiere verarbeiten.	1,53	1,71	1,35	1,63	1,50	1,55
Ich kann Sulzen/Sülze und Mousse herstellen.	1,58	2,03	1,75	2,05	2,00	1,89
Ich kann Massen und Teige herstellen.	1,17	1,37	1,35	1,32	1,31	1,30
Ich kann Cremen/Cremes für süße und pikante Speisen herstellen.	1,28	1,46	1,30	1,53	1,21	1,33
Ich kann Lebensmittel veredeln und/oder haltbar machen. (z.B. Beizen, Marinieren,…)	1,31	1,51	1,35	2,00	1,44	1,48

Ich kann Speisen verkosten, verfeinern, vollenden und anrichten.	1,17	1,31	1,25	1,47	1,17	1,25
Ich kann mit dem Stress der Zubereitung von großen Mengen innerhalb eines kurzen Zeitraums umgehen und habe dabei die Arbeitsschritte der Vor-, Zu-, und Nachbereitung der Speisen geplant.	1,39	1,46	1,40	1,63	1,29	1,40

Tabelle 9: Kompetenzbereich Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe

Die Folgefrage untersucht die erworbenen beziehungsweise gefehlten Kompetenzen, wobei das Zubereiten von Wild, das Zubereiten von Frühstücksgerichten und das Zubereiten von Zwischenmahlzeiten mit Defizitwerten um die 21% bis 29% ringen. 34% der Deutschen bzw. 29% der Schweizer legen dar, die Kompetenz zur Wildzubereitung nicht erworben zu haben und noch deutlicher verhält es sich mit der Frühstücksmahlzeit, denn 55% der Luxemburger und 37% der Schweizer haben dies in der Ausbildung vermisst. Ein Viertel der deutschen Jungköch*innen und die Hälfte der luxemburgischen Jungköch*innen haben sich das Wissen und die Fähigkeit zur Zubereitung von Zwischenmahlzeiten nicht angeeignet. In Tabelle 10 werden die detaillierten Ergebnisse dargelegt.

	Österreich	Deutschland	Luxemburg	Südtirol	Schweiz	Gesamt
Das Zubereiten von Getreidegerichten.						
erworben	31 (86%)	28 (80%)	19 (95%)	19 (100%)	48 (92%)	145 (90%)
gefehlt	5 (14%)	7 (20%)	1 (5%)	0 (0%)	4 (8%)	17 (10%)
Das Zubereiten von Wild und Wildgeflügel.						
erworben	29 (81%)	23 (66%)	19 (95%)	16 (84%)	37 (71%)	124 (77%)
gefehlt	7 (19%)	12 (34%)	1 (5%)	3 (16%)	15 (29%)	38 (23%)
Das Zubereiten von warmen Vorspeisen der klassischen regionalen, nationalen und internationalen Küche.						
erworben	32 (89%)	30 (85%)	19 (95%)	19 (100%)	45(87%)	145 (90%)
gefehlt	4 (11%)	5 (15%)	1 (1%)	0 (0%)	7 (13%)	17 (10%)
Das Zubereiten von Frühstücksgerichten und Frühstücksgetränken.						
erworben	27 (75%)	29 (83%)	9 (45%)	17 (89%)	33 (63%)	115 (71%)
gefehlt	9 (25%)	6 (17%)	11 (55%)	2 (11%)	19 (37%)	47 (29%)
Das Zubereiten von Zwischenmahlzeiten.						
erworben	32 (89%)	26 (74%)	10 (50%)	17 (89%)	43 (83%)	128 (79%)
gefehlt	4 (11%)	9 (26%)	10 (50%)	2 (11%)	9 (17%)	34 (21%)
Das fachgerechte Anrichten und Präsentieren von Speisen.						
erworben	35 (97%)	33 (94%)	17 (85%)	17 (89%)	50 (96%)	152 (94%)
gefehlt	1 (3%)	2 (6%)	3 (15%)	2 (11%)	2 (4%)	10 (6%)
Das Zubereiten von Saucen.						
erworben	34 (94%)	33 (94%)	18 (90%)	18 (95%)	47 (90%)	150 (93%)
gefehlt	2 (6%)	2(6%)	2 (10%)	1 (5%)	5 (10%)	12 (7%)

Tabelle 10: Erworbene bzw. gefehlte Kompetenzen im Bereich Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe

Die offenen Anregungen schildern im Wesentlichen 10 Gruppen, die laut der Befragten Verbesserungspotential verlangen. Die prozentuelle Verteilung der einzelnen Kategorienennungen wird in der Abbildung 17 dargestellt. Kategorie 1 umfasst das Thema Fleisch, Geflügel und Wild, wobei die Forderung nach der Zubereitung von Sülzen und Terrinen als bereits abgefragtes Item wieder genannt wurde. Weiters steht die Bitte nach dem öfteren Verarbeiten von Geflügelarten und Wildgeflügel sowie die Zerlegung ganzer Schlachttiere (aber auch Fisch) bzw. Tierhälften und das Entfernen von Knochen. Darüber hinaus wird angegeben, dass die Arbeiten am Fleischposten zu wenig, zu kurz und zu ungenau vermittelt wurden. Die Dimension 2 bezieht sich auf Fisch, Krusten und Weichtiere. Erläutert werden die fehlende Praxis und Verwendung bzw. Frequenz dieser Lebensmittel. Das Zustellen und vor allem die Vollendung von Fonds und Saucen sind ein weiterer Anstoß zur Verbesserungsmöglichkeit. Es werden mehr Kenntnisse und Produktwissen gewünscht. (Kategorie 3). Die Gruppe 4 beleuchtet die Modernität der Speisenzubereitungen und wird unter den Begriffen vegane, vegetarische und diätetische Zubereitung geführt. Wie bereits von den Befragten angemerkt, besteht die Nachfrage nach einem ausgeprägteren Rezepturen-Potpourri im Kontext von vegetarischer, veganer und Vollwertküche. Außerdem existiert das Interesse nach der Verwendung von trendigen Lebensmitteln (z.B. vegane Produktpalette) und - unter Dimension 5 dargelegt - asiatischer Küche, orientalischer Küche und davon klar getrennter nationaler Küche.

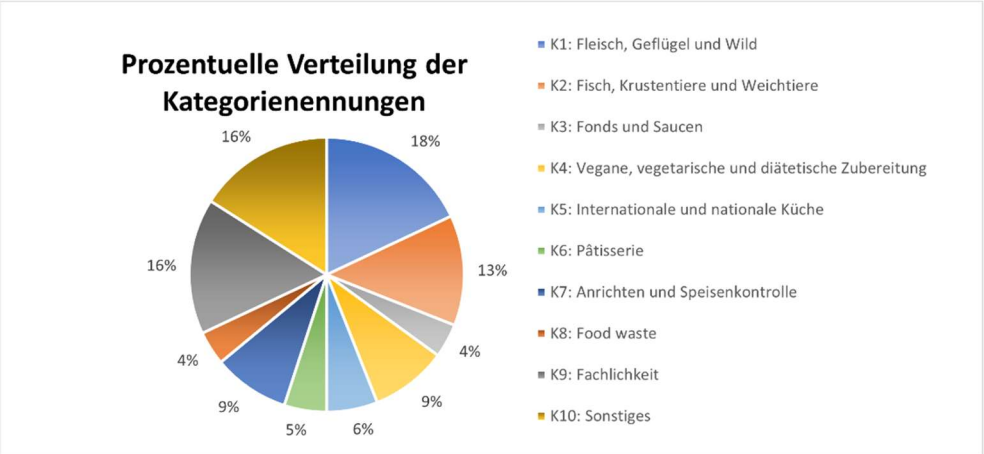


Abbildung 17: Nennungen der unterschiedlichen Kategorien (K1-K6) der Befragten. Angaben in Prozent (%)

Der Pâtisserie-Posten wird explizit erwähnt und drängt nach höherem Niveau, Modernität und mehr Professionalität. Gefehlt hat die Herstellung aufwendigerer Teige wie Blätterteig, Schokolade temperieren und generell das Backen. Die Domäne 7 diskutiert das Anrichten und die Speisenendkontrolle. Die Befragten benennen die fehlende Fähigkeit zur Erstellung von modernen, aber auch edlen Garnituren. Die Anrichtetechniken sollten verfeinert werden und es besteht der Wunsch nach mehr Übungsmöglichkeiten, um adrettes, appetitliches, vielfältigeres Anrichten zu erlernen. In diesem Bereich fehlt die fachliche Ausbildung. Unterstrichen wird dies durch die Kategorie 8, die Resteverwertung, ökologische Aspekte, Food waste-Vermeidung und die Portionskalkulation zum Thema macht. Kategorie 9 unterstreicht die Fachlichkeit. In diesem Zusammenhang werden Aussagen gelistet, die den Wunsch nach fachlich und pädagogisch qualifiziertem Lehrpersonal äußern. Schlagworte sind beispielsweise Motivation fördern, Wissensvernetzung, mehr Begründungen, detaillierte Abgrenzung zwischen Berufsschule und Lehrbetrieb, Kreativität fördern, Individualisierung im Unterricht und mangelnde Hilfestellungen. Einige Einzelanmerkungen sowie emotionale Aussagen werden in der Kategorie 10 klassifiziert. Diese und auch alle anderen sind im Anhang XVI zu finden.

4.4.6 **Hypothese V: Berufliche Entwicklung**

Dass Jungköch*innen nach einem beruflichen Aufstieg streben, kann eindeutig festgestellt werden. Die Bereitschaft zur beruflichen Entwicklung, die Vorstellung und das Ziel der Zukunftsaussichten und der Einsatzbereich in der beruflichen Landschaft wurden dabei in einem Fragenkomplex ermittelt. In den europäischen Küchen sind die Einsatzbereiche sehr vielfältig. Es gibt unterschiedliche Ranghöhen, die als commis de cuisine, demi chef, chef de partie, sous-chef, chef de cuisine sowie patron chef bekannt sind. Folgende Abbildung 18 skizziert die aktuelle Position der Befragten und die gewünschte Position in 5 Jahren. Befinden sich 2021 noch 49% der Befragten am Posten des commis de cuisine, so möchten dies in fünf Jahren 4% der Befragten sein. Umgekehrt sind aktuell nur 1% der Befragten selbstständig, 2026 wünschen sich dies 16% sein.

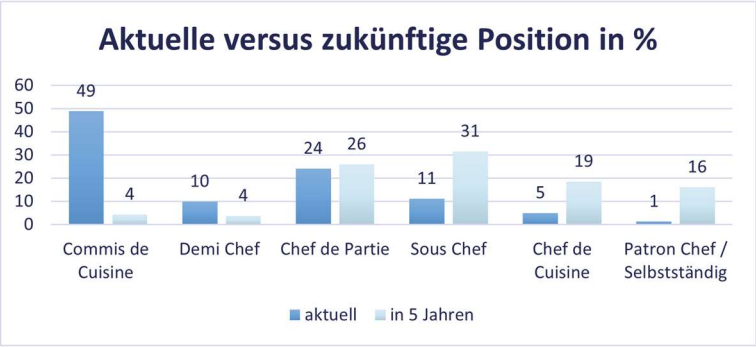


Abbildung 18: Gegenüberstellung der aktuellen und zukünftigen Ranghöhe in der Küche

Bezüglich des Arbeitsbereiches in der Küche ist festzustellen, dass aktuell 28 Personen als Gardemanger tätig sind (17%), vier Personen wechseln zwischen Gardemanger und Pâtisserie (2%), 40 erfüllen die Aufgaben des Entremétier (25%), 25 des Saucier (15%) und 20 befinden sich ausschließlich am Posten der Pâtisserie (12%). 45 Befragte (28%) geben an, eine andere Tätigkeit auszuführen und betiteln diese von Tournant (29), arbeitslos, Abwäscher*in, Bankett, Lehrlingsausbildner*in, Diätköchin*koch, Praktikant*in, bis hin zu Rôtisseur und leeren Angaben. Die erwünschte Zukunftsaussicht, abgebildet in der Abbildung 19, zeigt ein verändertes Bild. Der Selbsteinschätzung nach sehen sich die Jungköch*innen in 5 Jahren verstärkt an den Posten des Saucier (30%, 48P) und auch im selbstständigen Bereich (6%, 10P). Gleichbleibender Beliebtheit erfreut sich der Pâtisserie-Posten (16%, 26P), wenngleich Gardemanger (9%, 14P), Entremétier (22%, 35P) und Gardemanger/Pâtisserie (1%, 1P) an Beliebtheit verlieren. 17% der Befragten geben „Sonstige Berufsaussichten“ an, und betiteln sich als Tournant (9), arbeitslos (2), nicht mehr in diesem Beruf (4) oder nur in der Organisation (5), als Rôtisseur (2) oder Poissonnier (1). Zwei Personen geben an, sich nicht festlegen zu wollen und drei Personen nennen keine Angaben.

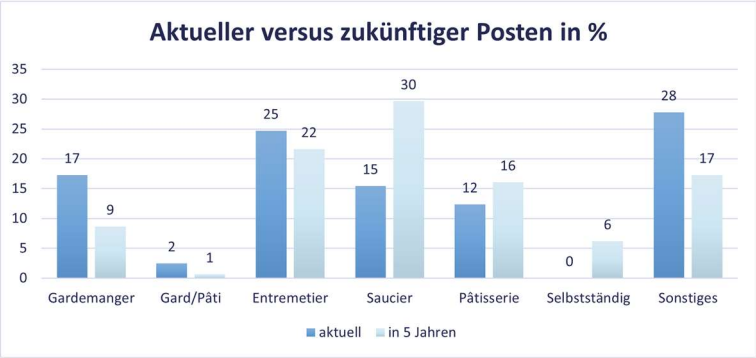


Abbildung 19: Gegenüberstellung des aktuellen Küchenpostens und der Wunschvorstellung in 5 Jahren

Somit kann diese Hypothese bestätigt werden, denn in beiden Fällen, also in jener der Position als auch in jener des Postens ist der Wunsch und die Bereitschaft zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung und dem verbundenen Karriereaufstieg gegeben.

4.4.7 **Sprachliche Kompetenz**

Im Fragebogen wurde zusätzlich die Wichtigkeit der Sprachkompetenz in 4 Items erfasst. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Sprache sind für einen Großteil der Befragten von Interesse. Die Abbildung 20 visualisiert, dass über 50% der Befragten es für sehr wichtig empfinden, dass sie sprachlich gebildet sind, wobei 55% der Befragten angeben, Fremdsprachen am Arbeitsplatz zu benötigen. Genauer tituliert heißt dies, dass 66% der benannten Gruppe eine weitere Sprache, 25% zwei, 7% drei zusätzliche und 2% vier Sprachen am Arbeitsplatz verwenden. Diese sind meist Englisch, Französisch, Italienisch, Luxemburgisch und vereinzelt Spanisch und Portugiesisch.

Abbildung 20: Wichtigkeit der Sprachkompetenz

Im Hinblick auf die Schulausbildung, die geographische Lage des G5 Landes und der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit zeigt folgende Abbildung 21 die Häufigkeit der Sprachverwendung im Ländervergleich. Hervorzuheben sind die Länder Luxemburg und Südtirol, die mit 80% bis 95% als Sprachprotagonisten gelten. Österreich, Deutschland und Schweiz sind im Vergleich dazu wenig sprachgewandt.

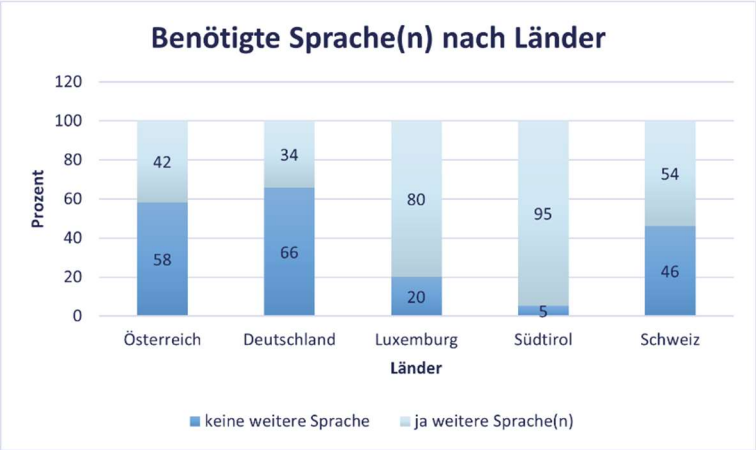


Abbildung 21: Sprachgebrauch in den G5 Ländern

4.5 Diskussion und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Bewertung des Berufs Köchin*Koch in den Ländern Österreich, Deutschland, Luxemburg, Südtirol und der Schweiz im Hinblick auf die Outputqualität, vorgenommen durch Jungköch*innen im Alter von 18 bis 25 Jahren. Die dargestellten

Ergebnisse lassen darauf schließen, dass in den fachlichen Kompetenzbereichen, die die Ausbildungsordnungen vorgeben, geringe Mängel festgestellt werden können. Der niedrigste Mittelwert nimmt Bezug auf die Kompetenz „Saisonales und regionales Lebensmittelangebot zuordnen und internationale Lebensmittel kennen“. Aufschlussreich sind die nachgestellten Fragen, die den Erwerb oder Nichterwerb von vordefinierten Lernergebnissen bewerten. Obwohl ausschließlich die Beurteilung „erworben“ oder „gefehlt“ zur Möglichkeit steht, zeigen die Ergebnisse dieser Fragekonstrukte in allen drei Kompetenzbereichen deutlichere Unterschiede. Somit lassen sich wesentliche Mängel in der Anwendung von Lebensmittelbestellungen (30%) und Wissenslücken im Bereich von Softwarekenntnissen (63%) eruieren, wobei letzteres Luxemburg nicht in der Ausbildungsordnung verankert hat und somit nicht als Maßstab herangezogen werden darf. Die Prozentwerte aus Österreich (69%), Deutschland (71%) und der Schweiz (58%) untermauern jedoch die Wissenslücke der Befragten. Diese Ergebnisse spiegeln sich unter anderem auch in den offenen Fragestellungen wider. Knapp 20% der Befragten führen den Wunsch nach mehr Lehrinhalt in Bezug auf Einkauf und Bestellung an, wobei diese Forderung von 34% der deutschen, 25% der luxemburgischen, 19% der österreichischen und 15% der Schweizer Jungköch*innen stammt. Wiederholend wird der Wunsch nach der Verwendung von Softwareprogrammen angeführt. 12% der Befragten vermissen exakte Kalkulationsberechnungen und Übungen und 8% möchten den gesamten Kompetenzbereich detaillierter vermittelt bekommen. Weiters wurde nachgewiesen, dass knapp die Hälfte aller Befragten zu wenig Wissen und Anwendung über die Kombination von Speisen und Getränken erworben hat, dies wird sogar von 77% der Schweizer Jungköch*innen rückgemeldet. Zudem seien hier die Kompetenzen „Berücksichtigen von ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen und das Abwandeln von Rezepturen auf individuelle Ernährungsbedürfnisse“ erwähnt, die mit Ausnahme von Südtirol Defizitprozentwerte von 20 bis 40% ausweisen. (Ausnahmen Südtirol) Dies wiederholt sich in 38% der Rückmeldungen des Kompetenzbereichs „Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen“ in den Kategorien 1, 2 und 4 und zeichnet sich auch im dritten Fragenkomplex ab, denn es besteht seitens aller fünf Nationen der Wunsch nach mehr diätetischen, veganen, vegetarischen, vollwertigen, nationalen, internationalen und vor allem vielfältigen Zubereitungen, gepaart mit modernen Anrichtetechniken, Garnituren und kreativen Speisenarrangements. Kurz um, mehr Modernität und Innovation.

Die fachlichen Fähigkeiten werden fast ausschließlich positiv bewertet. Schlechter wurden die Kompetenzen „Unterschiedliche Fleischarten und Fleischteile erkennen und verarbeiten“ und „Sulzen/Sülze und Mousse herstellen“ bewertet. Zusätzlich führen vermehrt die Südtiroler Jungköch*innen die Kompetenz „Lebensmittel veredeln und/oder haltbar machen“ als abwesend an. Circa die Hälfte der luxemburgischen Befragten geben an, keine Kenntnisse im Bereich Zwischenmahlzeiten, Frühstücksgerichte und -getränke zu haben. 34% der deutschen und 29% der Schweizer Befragten bemängeln die Zubereitung von Wild und Wildgeflügel. Der offene Fragebereich erweitert diesen Aspekt und spricht das Thema Fisch, Weich- und Krustentiere und einen modernen professionellen Pâtisserieunterricht an. Die Befragten wünschen sich mehr Fachwissen, Vernetzung des Lehrstoffs, Förderung der Kreativität sowie Individualisierung und außerdem steht öfters die Lernortkooperation im Diskurs. Abgesehen von den Lehrplankompetenzen kann zusammengefasst werden, dass auch die Sprachkompetenz für die Jungköch*innen einen hohen Stellenwert einnimmt. Obwohl dies länderspezifisch unterschiedlich bewertet wird, ist dennoch erkennbar, dass Englisch für viele Befragte von großem Interesse ist. Abschließend soll erwähnt werden, dass die Jungköch*innen das Bestreben zur beruflichen Weiterentwicklung und Weiterbildung aufweisen. Sind es aktuell noch 49% der Befragten, die sich in der Commis de cuisine-Position befinden, streben dies in 5 Jahren nur noch 4% an. Ähnlich verhält es sich mit der Selbständigkeit, die einen Sprung von 1% zu 16% aufweist (subjektiv prognostiziert). In Erscheinung treten aber auch 12% der Befragten, die in 5 Jahren nicht mehr in der Küche aktiv tätig sein möchten („Selbstständige“ und „Sonstige“ addiert). Länderspezifisch äußert sich dies insofern, als dass 14% der Deutschen, 13% der Schweizer und 10% der Luxemburger dezidiert nicht mehr in der Küche tätig sein wollen. In Österreich sind es 3% und in Südtirol 0%, wobei mehr als ein Viertel der Südtiroler (26%) in 5 Jahren selbstständig sein wollen, hingegen in Österreich nur 3%, in Deutschland 9%, in Luxemburg 0% und 2% in der Schweiz. Resümierend kann festgestellt werden, dass die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung mit Sehr gut bis Gut beurteilt wird, wobei festzuhalten ist, dass fast ein Drittel der deutschen Köch*innen die Ausbildung mit Befriedigend beurteilt.

Zu Beginn des Forschungsprojektes lagen verschiedene Studien zur beruflichen Bildung aus Sicht der Auszubildenden vor. Einige von ihnen inkludierten auch in Ansätzen das Berufsbild der*des Köchin*Kochs hinsichtlich der allgemeinen Ausbildungszufriedenheit. Im Unterschied

zu diesen Studien liegen nun Forschungsergebnisse vor, die sich ausschließlich auf das Berufsbild Köchin*Koch und länderübergreifend auf die deutschsprachigen Nationen Österreich, Deutschland, Luxemburg, Südtirol und Schweiz beziehen. Übereinstimmend ist den Studien, dass sie aus dem subjektiv wahrgenommenen Blickwinkel des Lehrlings beleuchtet werden, wobei deutlich hervorgehoben wird, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um den Blickwinkel der Jungköch*innen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren handelt.

Kongruent gehen mit den Forschungsergebnissen dieser Studie ausgewählte Aspekte diverser Vorgängerstudien. Die 2008 durchgeführte BIBB-Forschungsstudie zum Thema „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ befragte mittels Zufallsverfahren 446 Auszubildende der Sparte Köchin*Koch im zweiten Ausbildungsjahr in den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Hinsichtlich der Fragestellungen, die Bezug auf die Outputqualität nehmen, lässt sich das Ergebnis ableiten, dass einerseits die Lehrausbildung alle wichtigen Inhalte und Arbeitstechniken zu einem Großteil erfüllt, aber andererseits einige Lücken aufweist. Dies wurde grundlegend auf einer sechsstufigen Skala befragt und ein Mittelwert von 2,7 eruiert (Krewerth, Beicht, Gei & Rothe, 2009, S. 7). Fischer bezweifelt dieses Ergebnis und wirft den Aspekt ein, dass die Auszubildenden durch den alltäglichen Ausbildungsprozess stark beeinflusst werden und demnach die eventuell erreichte berufliche Qualifikation außerhalb ihrer Wahrnehmung liegt (Fischer, 2014, S. 94). Das fachliche Wissen wird in dieser Studie lediglich in einem Item abgefragt, wodurch schlusszufolgern ist, dass die „G5-Studie“ eine detailliertere Bilanz zieht. Die Autorin erzielt das Fazit, dass alle drei Kompetenzbereiche in allen fünf Ländern gute bis sehr gute Bewertungen dokumentieren. Seeber et al behaupten in ihrer Untersuchung „Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung“, dass es seit der Einführung des EQF zu einer eindeutigen Neuorientierung weg vom Input zum Output und Outcome von Lernergebnissen gekommen ist. Demnach steht der Kompetenzerwerb im Mittelpunkt des Diskurses. „Um zu beschreiben, inwieweit Individuen in der Lage sind, ihre Biografie selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu gestalten und den aktuellen wie auch künftigen Anforderungen in der Arbeitswelt gerecht zu werden, wird in diesem Zusammenhang häufig der Begriff der Kompetenz verwendet.“ (Seeber et al., S. 2) Angemerkt sei, dass Auszubildende sowie Ausbildungsbetriebe den größten Wert in der

Ausbildung auf das Ausbildungspersonal legen, und erst dann folgen die erworbenen Kompetenzen sowie die berufliche Qualifizierung (Fischer, 2014, S. 84).

In diesem Kontext drängt sich die Frage nach der Ausbildungszufriedenheit auf. Fischer fordert die Systematisierung der eventuell vorhandenen Zusammenhänge zwischen Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit, dies könnte für das Verständnis und die Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung von Bedeutung sein (Fischer, 2014, S. 78). Seine Studienergebnisse belegen, dass die Hauptakteure, also Betrieb und Auszubildende, in vielerlei Hinsicht die Ausbildungsqualität und die Ausbildungszufriedenheit ähnlich bewerten. Im Allgemeinen beurteilen die Auszubildenden ihre Zufriedenheit mit der Ausbildung als höher, wenn ihre Ansprüche an die Gestaltung erfüllt oder sogar übertroffen werden, umgekehrt ist für die Betriebe die Priorität der beruflichen Qualifizierung zu vermerken (Fischer, 2014, S. 93–96). Die österreichischen Köch*innen des Lehrlingsmonitor 2017 geben an, in Hinblick auf die Ausbildungszufriedenheit gut zufrieden zu sein (Lachmayr & Mayerl, 2017, S. 82). Die vorliegende Befragung beläuft sich auf einen Mittelwert von 1,8 und ist somit leicht besser angesiedelt. Einzig Deutschland weist hier einen hohen Wert von fast einem Drittel auf, das die Ausbildung als befriedigend, also durchschnittlich bewertet. Unterstrichen wird dieser Wert mit dem länderspezifisch höchsten Prozentsatz an Köch*innen, die in 5 Jahren nicht mehr in der Küche tätig sein wollen (14%). Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl von 35 Personen wäre eine umfassendere Befragung als Folgestudie in Betracht zu ziehen.

Ein weiteres Item der BIBB-Studie ist der Anreiz, den die Ausbildung zur ständigen Weiterbildung gibt. Die Auszubildenden beschreiben dies als mittelmäßig (Mittelwert von 2,7). Zwar wird die weiterbildungsbezogene Dimension in der vorliegenden Befragung nicht dezidiert eruiert, dennoch ist die Bereitschaft zur Weiterentwicklung vorhanden und wurde in der Zusammenfassung bereits analysiert. Demgegenüber steht das Resultat aus dem österreichischen Lehrlingsmonitor 2017, bei dem 219 Auszubildende der Sparte Köchin*Koch befragt wurden. 56% geben an, nach dem Lehrabschluss nicht mehr im Lehrberuf tätig sein zu wollen (Lachmayr & Mayerl, 2017, S. 80). Dieser Zahlenwert fällt mit aktuell 12% deutlich geringer aus, wobei nachdrücklich bemerkt werden soll, dass es sich in dieser Stichprobe um

Jungköch*innen handelt und die Autorin die Behauptung aufstellt, dass es deutlich mehr sind, denn einige haben den Beruf bereits gewechselt oder haben sich anders orientiert. Außerdem hält Dornmayr im Tagungsband der 6. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung fest, dass fast ein Viertel (24%) der Lehrabgänger*innen von 2008 bis 2014, den Lehrberuf Köchin*Koch vorzeitig abbrach (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 82). Das Berufsbild-Screening 2019 legt eine Prioritätenliste vor, die Lehrberufe ausweist, die Bedarf zur Überarbeitung und Modernisierung haben. Dies erfolgt in einer Ampelliste (rot-gelb-grün), die basierend auf Lehrlingsstatistiken, Qualifikationsbedarf, Forschungsergebnisse, Inhaltsanalysen und Expert*inneninterviews erstellt wurde (Dornmayr, Löffler, Rechberger & Schmölz, 2019, S. 1f). Demnach wird der Lehrberuf Köchin*Koch zu den Berufsbildern gezählt, die strukturelle Probleme und starken Diskussionsbedarf aufweisen. Aufgrund des hohen Fachkräftemangels, der Erweiterung des Berufsfeldes und der Veränderung der Ernährungsgewohnheiten beziehungsweise des Gesundheitsbewusstseins erörtert das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Dornmayr et al., 2019, S. 88) Entwicklungsoptionen im Bereich vegetarische/vegane Küche, Ethno-Küche, Gesundheits-, Wellness- und Special-Needs-Küche. Diese Parallelen können eindeutig zur vorliegenden Studie gezogen, denn die Jungköch*innen beklagen schriftlich die Wissensdefizite in diesem Bereich und geben konkrete Wünsche zur Modernisierung und Veränderung der Fachpraxis an. Die Autorin kommt zum Ergebnis, dass aktuell die Outputqualität im Lehrberuf als zufriedenstellend angesehen werden kann, wenngleich weitere Qualitätsverbesserungen in der Zusammenarbeit aller Akteure des Ausbildungsgeschehen getätigt werden sollen. Es wird notwendig sein, die Bewertungen von unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, also auch aus Sicht der Betriebe, obwohl die Interpretation der Befunde deutlich komplexer zu bearbeiten sind. Somit könnte eruiert werden, ob Übereinstimmungen der Sichtweisen festgestellt werden können (Fischer, 2014, S. 94–95). In Anbetracht der Imageverbesserung könnten die Ergebnisse des angesprochenen ibw/öibf-Berufsbildscreenings und die BIBB-Studie herangezogen werden, denn obwohl ein Mittelwert von 2,6 angibt (Krewerth et al., 2009, S. 7), dass Auszubildende durch ihren Beruf in der Gesellschaft anerkannt sind (2008!), werden jugendspezifische Aspekte wie Freizeit, selbstständige Urlaubsplanung und Verdienst von den Befragten tendenziell schlechter bewertet (Krewerth et al., 2009, S. 6).

An dieser Stelle möchte die Autorin besonders betonen, dass diese Befragung und Ergebnisauswertung einige Limitationen aufweisen. Zum einen ist der Zeitpunkt der Befragung im Frühjahr 2021 aufgrund der Coronavirus-Pandemie nicht besonders gut gewählt, denn die Gastronomie blickte auf ein sehr durchwachsenes Jahr zurück, in der diese Branche fast brach lag. Die Grundstimmung der Köch*innen könnte sich durch die Kurzarbeit verändert haben und diverse Aussagen in den offenen Fragenbereichen erklären, in denen sich die Perspektivlosigkeit und Arbeitslosigkeit abzeichnet, wenngleich hier bemerkt wird, dass diese Tatsache wahrscheinlich zu einer über das erwartete Maß hinaus hohen Beteiligung der Befragung führte. Zum anderen ist aufgrund der unterschiedlichen Grundausbildungsmöglichkeiten die Sicht auf die Ausbildungsqualität verzerrt. Das duale Ausbildungssystem bildet ausschließlich zur*zum Köchin*Koch aus, die Landeshotelfachschule in Südtirol, die HLT und HBLW in Österreich ermöglichen den Lehrabschluss in Küche sowie Service. Dies eröffnet höchstwahrscheinlich eine andere subjektive Meinung auf die Ausbildungszufriedenheit aufgrund der differenten Lehrinhalte. Forschungsbedarf liegt sicherlich in der Analyse der hohen Ausfallquoten im Lehrberuf und der strukturellen Rahmenbedingungen des Berufes.

Ausbildungsqualität, gepaart mit Ausbildungszufriedenheit sind aktuell große Themen in der Bildungsdiskussion. Das duale Berufsbildungssystem genießt national sowie international großes Ansehen und wird auch in der europäischen Landschaft zum Hoffnungsträger für die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, im Speziellen von Jugendarbeitslosigkeit. Den Verantwortlichen und Mitgestaltern in der beruflichen Bildung sind in den letzten Jahrzehnten bereits enorme Modernisierungen im Bereich des Bildungsanschlusses gelungen. Auf ihr Engagement hin ist es gelungen, das informelle Lernen formaler zu gestalten, indem sie Lernvorgänge und Aufgaben standardisiert haben. Erst durch diese Tatsache ist es möglich, die Ausbildung vergleichbar zu machen und den Grundstein für den Fortschritt der beruflichen Bildung zu legen. Die Strategie, die Berufsbildung ansprechender zu gestalten und somit eine gesteigerte Beteiligung an beruflichen Bildungsgängen zu erzielen, beinhaltet die Ansätze, die Qualität zu steigern und die Mobilität zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu ermöglichen. Diese Äquivalenz wurde formal bereits über die Einführung des Qualifikationsrahmens im Jahr 2013 hergestellt. Es reicht jedoch nicht, nur das messbare Wissen zu analysieren, denn vielmehr geht es in der beruflichen Bildung um die Beherrschung von Prozessabläufen und um

die Anpassung ständig wechselnder, nicht vorhersehbarer Situationen und das damit sachgerechte Handeln der Fachkraft. Demnach sollte der Fokus auf die Gestaltung des gesamten Lernprozesses gelegt werden und Unterstützungsmöglichkeiten Einzug halten.

5 Literaturverzeichnis

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (Hrsg.). (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

AUBI-plus. (2018). *Lehrberufe in Italien (Südtirol) - Lehre in Italien (Südtirol)*. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: https://www.aubi-plus.at/berufe/thema/lehre-in-italien-suedtirol-60/

Bachmayer, U. & Müllner, K. A. (Österreichischer Austauschdienst Nationalagentur Lebenslanges Lernen, Hrsg.). (o. J.). *NQR Infoblaetter Deskriptoren 4*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/NQR_Infoblaetter_Deskriptoren4.pdf

Bliem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft - ibw, Hrsg.). (2016). *Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz*. Zugriff am 22.03.2021. Verfügbar unter: https://ibw.at/forschung/berufsbildung-international/

Bohlinger, S. (2008). *Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bohlinger, S. (2013). *Wertigkeiten von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Bohlinger, S. (2019). Die Rolle von Klassifikationsschemata bei der Bestimmung der Wertigkeit von Qualifikationen. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung _ Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 47–58). Bielefeld.

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.). (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020*. Bonn.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. J.a). *Berufsbildende mittlere und höhere Schulen*. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs.html

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. J.b). *Schulen für Tourismus*. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/tourismus.html

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. J.c). *Schulen für wirtschaftliche Berufe*. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/wb.html

Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2018). *Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich*. BMDW, Abteilung I/4 (15 Aufl.). Zugriff am 24.06.2021. Verfügbar unter: https://www.wko.at/service/bildung-lehre/broschuere-die-lehre-duale-berufsausbildung.html

Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. Verordnung der Bundesministerin für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort über die Berufsausbildung im Lehrberuf Koch/Köchin (Koch/Köchin-Ausbildungsordnung) StF: BGBl. II Nr. 137/2019. Koch/Köchin-Ausbildungsordnung. Zugriff am 27.06.2021. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_137/BGBLA_2019_II_137.html

Bundesministerium für Wirtschaft und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Verordnung über die Berufsausbildung zum Koch/zur Köchin vom 13. Februar 1998 (BGBl. I S. 364). KochAusbV 1998, 1–40. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BBiG.pdf

Bundesministerium Unterricht, Kunst und Kultur, Meschnigg, K. (Mitarbeiter). (2013). *Österreichische Berufsschulen, öbs. QualitätsInitiativeBerufsBildung, qibb*. Abt. II/1 -Berufsschulen. Zugriff am 24.06.2021. Verfügbar unter: https://fdocuments.net/document/teil-a-leitbild-grundlagen-teil-b-qualittsmatrix-teil-2014-02-26-l-e-i-t-b.html

Bundestag und Bundesrat (2016). Berufsbildungsgesetz (BBiG). In K. Bepler, C. Bittner, S. Clemenz, M. Diller, B. Dzida, B. A. Fischer et al. (Hrsg.), *Arbeitsrecht Kommentar* (7. neu bearbeitete Auflage). Köln: Verlag Dr. Otto Schmidt. https://doi.org/10.9785/9783504384944-013

Cedefop - European Center for the Development of Vocational training. (2009). *European qualifications framework (EQF)*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://www.cedefop.europa.eu/de/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf

Deutsche Bildungsdirektion - Landesdirektion deutschsprachiger Berufsbildung. (2020). Berufsbildung in Zahlen Nr.15 DT 2020 TEIL-1 OK, (15/1), 1–14. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/downloads/Berufsbildung-in-Zahlen_Nr_15_DT_2020_TEIL-1_OK.pdf

Dionisius, R. & Illiger, A. (2020). Das (Aus-)Bildungsgeschehen im Überblick. In Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020* (S. 78–93). Bonn.

Dornmayr, H. (2019). Berufsbildung = Berufsbildung? Beruf = Beruf? Eine empirische Untersuchung ausgewählter Lehrberufe in Österreich. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung _ Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 73–85). Bielefeld.

Dornmayr, H., Löffler, R., Rechberger, M. & Schmölz, A. (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Hrsg.). (2019). *Berufsbild Screening 2016 und Festlegen einer Prioritätenliste. Endbericht*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://ibw.at/bibliothek/id/518/#:~:text=Ziel%20des%20gegenst%C3%A4ndlichen%20Berufsbild%2DScreenings,welches%20Lehrberufsbild%20zu%20modernisieren%20ist.

Dornmayr, H. & Nowak, S., Hinterstein, R.; Stöhr, P. & Wallner, J. (Mitarbeiter) (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Hrsg.). (2020). *Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://ibw.at/bibliothek/id/521/

Dzierzbicka, A. & Schirlbauer, A. (2008). *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement* (2., erw. Aufl.). Wien: Löcker.

Ebbinghaus, M. (2007). *Qualität betrieblicher Ausbildung sichern. Lösungen aus der Praxis* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn). Bielefeld: Bertelsmann.

Ebbinghaus, M. & Krewerth, A. (2014). Ausbildungsqualität und Zufriedenheit - Analyse aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland. In M. Fischer (Hrsg.), *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 77–96). Bonn: W. Bertelsmann Verlag.

Ebner, H. G. (2000). Wie wünschen sich die Auszubildenden das Duale System im 21. Jahrhundert. In R. Czycholl (Hrsg.), *Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und*

Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend (Bd. 13, S. 85–104). Oldenburg: BIS Verlag.

École d'Hôtellerie et de Tourisme du Luxembourg. (o. J.). *Présentation*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://www.ehtl.lu/ecole/

Euler, D. (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, Hrsg.). (2005). *Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung,* Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Zugriff am 24.06.2021. Verfügbar unter: http://www.blk-bonn.de/materialien.htm

Europäische Kommission. (o. J.a). *EU-Politik im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_en

Europäische Kommission. (o. J.b). *Europäische strategische Zusammenarbeit (ET 2020)*. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_de

Europäische Kommission. (o. J.c). *National Education Systems*. Zugriff am 23.06.2021. Verfügbar unter: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

Europäische Kommission. (o. J.d). *Was ist Erasmus+? - Erasmus+ - European Commission*. Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_de

European Parliament, Fontaine, N. (Mitarbeiter). (2000). *Lisbon European Council 23-24.03.2000. Conclusions of the Presidency*. Zugriff am 29.06.2021. Verfügbar unter: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#a

Fachinstitution der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2012). *Fakten und Zahlen. Die berufliche Grundbildung*. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.ch/dyn/6196.aspx

Fink, M., Titelbach, G., Vogtenhuber, S. & Hofer, H., van Linthoudt, J.-M. & Poyntner, P. (Mitarbeiter). (2015). *Gibt es in Österreich einen Fachkräftemangel? Analyse anhand von ökonomischen Knappheitsindikatoren,* Institut für Höhere Studien. Zugriff am 09.02.2021. Verfügbar unter: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/3891/1/IHS_Fachkr%C3%A4ftemangel_Endbericht_09122015_final.pdf

Fischer, M. (Hrsg.). (2014). *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit*. Bonn: W. Bertelsmann Verlag.

Flotzinger, C. & Pichler, J. (2020). Das duale System als Spannungsfeld. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist* (S. 151–168). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29601-8_8

Fronius, S., Hick, A., Horschinegg, J., Mohrs, M., Német, M., Roubal, B. et al. (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Hrsg.). (2019). *Statistisches Taschenbuch - Schule und Erwachsenenbildung 2018,* BMBWF. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gd.html

Geiger, W. & Kotte, W. (2008). *Handbuch Qualität. Grundlagen und Elemente des Qualitätsmanagements: Systeme, Perspektiven* (Praxis und Studium, 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn Verlag GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Generaldirektion Kommunikation der Europäischen Kommission. (o. J.a). *Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) - Europass*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf

Generaldirektion Kommunikation der Europäischen Kommission. (o. J.b). *Find and Compare Qualifications Frameworks - Europass*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://europa.eu/europass/de/compare-qualifications

Gnahs, D. (2014). Kompetenzen und Qualifikationen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 167–179). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Gonon, P. (2008). Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, *2008*(53), 96–107. Qualitätssicherung im Bildungswesen.

Gonon, P. (2016). Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen. Eine internationale Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, *2016*(62), 307–322. Zugriff am 28.06.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16760/pdf/ZfPaed_2016_3_Gonon_Zur_Dynamik_und_Typologie.pdf

Gonon, P. (2017). Renaissance der dualen Berufsbildung durch Modernisierung. In P. Schlögl, M. Stock, D. Moser, K. Schmid & F. Gramlinger (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, …* (S. 44–60). Bielefeld: Bertelsmann.

Le gouvernement du grand-duché de Luxembourg (Zentrum für Bildungs- und Berufsorientierung, Hrsg.). (o. J.). *Berufliche Erstausbildung*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://maison-orientation.public.lu/de/etudes/fondamental-secondaire/formation-professionnelle-initiale.html

Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 17–40). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. Zugriff am 21.06.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8481/pdf/zeitschrift_fuer_paedagogik_41_beiheft_2000.pdf

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Bliem, W. (Mitarbeiter). (2021). *Lehrberufsliste Online*. Zugriff am 22.06.2021. Verfügbar unter: https://lehrberufsliste.bic.at/index.php

Klotz, V. K., Rausch, A., Geigle, S. & Seifried, J. (2017). Ausbildungsqualität -Theoretische Modellierung und Analyse ausgewählter Befragungsinstrumente. Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichen Lehren und Lernen. In K. Büchter, M. Fischer, F. Gramlinger, H.-H. Kremer & T. Tramm (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online 2017* (Bd. 5). Zugriff am 15.03.2021. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil5/klotz_etal_profil5.pdf

Krewerth, A., Beicht, U., Eberhard, V., Granato, M. & Gei, J. (BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland, Hrsg.). (2010). *Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Forschungsprojekt 2.2.202*. Gemeinsamer Abschlussbericht. Zugriff am 23.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22202.pdf

Krewerth, A., Beicht, U., Gei, J. & Rothe, C. (Bundesinstitut für Berufliche Bildung, Hrsg.). (2009). *Wie beurteilen Auszubildende zum/zur „Koch/Köchin“ die Qualität ihrer Berufsausbildung? Grafiken zu den berufsspezifischen Einzelergebnissen des Forschungsprojekts „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“,* Bundesinstitut für Berufliche Bildung. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_FP22202_Kurzbericht_Koeche.pdf

Kroll, S. (2020). Gesamtbestand der Ausbildungsverhältnisse in der Berufsbildungsstatistik. In Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020* (S. 96–104). Bonn.

Lachmayr, N. & Mayerl, M. (öibf, Hrsg.). (2017). *2. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr - veröffentlichter Endbericht,* Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/325401719_2_Osterreichischer_Lehrlingsmonitor_Ergebnisse_einer_bundesweiten_Befragung_von_Lehrlingen_im_letzten_Lehrjahr/figures

Landeshotelfachschule Kaiserhof. (o. J.). *Berufsausbildung der Hotelfachschule Kaiserhof in Meran*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://www.kaiserhof.berufsschule.it/de/berufsausbildung

Larcher, E. & Zandonella, M., Larcher, E. & Zandonella, M. (Mitarbeiter) (SORA Institute for Social Research and Consulting, Hrsg.). (2012). *Endbericht Ursachen unterschiedlicher SchülerInnenleistungen in Nord- und Südtirol. Endbericht*. Zugriff am 17.06.2021. Verfügbar unter: https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2012_Endbericht_Ursachen-SchuelerInnenleistungen_Tirol.pdf

Lötscher, H. (2016). Beobachtung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tettenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S. 192–203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maier, T., Mergener, A., Güntürk-Kuhl, B. & Von dem Bach, N. (Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Hrsg.). (2018). *Bachelorabschlüsse in Konkurrenz zu Berufs- und Fortbildungsabschlüssen? Eine Analyse von betrieblichen Präferenzen*. Forschungsprojekt 2.1.313 (JFP 2016) Zwischenbericht. Zugriff am 23.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_21313.pdf

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Mirbach, H. (2009). Qualität in der beruflichen Bildung - zur Auslegung des Qualitätsbegriffs. In D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata* (S. 59–68). Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mummendey, H. D. (2003). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (5. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Münk, D. & Weiß, R. (Hrsg.). (2009). *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata*. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Nickolaus, R. (2007). Qualität in der Beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (103), 161–166.

Nickolaus, R. (2009). Qualität in der beruflichen Bildung. In D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata* (S. 13–34). Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Nickolaus, R. (2011). Kompetenzmessung und Prüfungen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (2), 161–173.

OeAD Nationale Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich. (o. J.). *Über das Register - Qualifikationsregister*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://www.qualifikationsregister.at/nqr-register/ueber-das-register/

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development. (o.J.). *Definition and Selection of Competencies*. Zugriff am 01.07.2021. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

Offizielle Zeitung des Großherzogtums aus Luxemburg. (2016). *Großherzogliche Verordnung vom 16. Juli 2016 1. Bestimmung der Berufe und Gewerbe im Rahmen der Berufsausbildung; 2. Festsetzung von Lehrlingsentschädigungen in den Bereichen Handwerk, Gewerbe, Gastgewerbe, Industrie, Landwirtschaft sowie Gesundheit und Soziales.* Zugriff am 21.06.2021. Verfügbar unter: http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/2016/07/16/n6/jo

Ostendorf, A. [Annette] (2014, 19. September). *Perspektiven für die Förderung der Attraktivität der beruflichen Bildung*, Berlin. Zugriff am 26.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/

Pfeiffer, S. (2016). Berufliche Bildung 4.0? Überlegungen zur Arbeitsmarkt- und Innovationsfähigkeit. *Industrielle Beziehungen: Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management*, *23*(1), 25–44.

Quandte-Brandt, E. & Grabow, T. (2009). *Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess* (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld: Bertelsmann.

Rauner, F. (2017). *Grundlagen beruflicher Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Rechtsinformationssystem des Bundes - Rechtsvorschrift für Koch/Köchin-Ausbildungsordnung. RIS - Koch/Köchin-Ausbildungsordnung - Fassung vom 12.08.2020. BGBl. II Nr. 137/2019. Zugriff am 27.06.2021. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_137/BGBLA_2019_II_137.pdfsig

Scheib, T., Windelband, L., Spöttl, G. [G.] & Gritt Grantz, T. (2009). *Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung*. Bonn: Referat für Grundsatzfragen der beruflichen Bildung.

Schweizerische Bundeskanzlei. Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Köchin/Koch mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ).

Schweizerischer Bildungsserver (SBFI und EDK, Hrsg.). (o. J.). *Das schweizerische Bildungssystem*. Zugriff am 17.06.2021. Verfügbar unter: https://bildungssystem.educa.ch/de

Schweizerischer Bildungsserver (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Hrsg.). (2021). *Das schweizerische Bildungswesen*. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter: https://bildungssystem.educa.ch/de/schweizerische-bildungswesen

Seeber, S., Nickolaus, R., Winther, E., Achtenhagen, F., Breuer, K., Frank, I. et al.. Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung - BIBB. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP*, *2010*(1), 1–15.

Service National de la Jeunesse - Maison de l'orientation. (o. J.). *beruffer.anelo.lu - Koch/Köchin*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://beruffer.anelo.lu/de/jobs/koch-kochin

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. (2021a). *Berufsmaturität*. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter: https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/maturitaet/berufsmaturitaet.html

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. (2021, 11. Junib). *Berufliche Grundbildung*. Zugriff am 21.06.2021. Verfügbar unter: https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/grundbildungen?offset=240&max=60

Statistik Austria. (2018). *Bildungsstand der Bevölkerung. Ergebnisse im Überblick*. Zugriff am 08.02.2021. Verfügbar unter: http://pic.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html

Steiner, M. (2017). *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung. Ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*. Wien: Waxmann Verlag.

Steiner, P. (2020). Anerkannte Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO). In Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020* (S. 65–68). Bonn.

Südtiroler Köcheverband - Die Berufsgemeinschaft der Südtiroler Köchinnen und Köche, Bachmann, H.; Köhne, A.; Nestl, K. & Steger, R. (Mitarbeiter). (o.J.). *SKV_Ausbildungsplan_web*. Zugriff am 05.07.2021. Verfügbar unter: https://skv.org/wp-content/uploads/2020/06/SKV_Ausbildungsplan_web.pdf

Südtiroler Landesverwaltung. (2021a). *Berufsfachschule für Kochen*. Zugriff am 05.07.2021. Verfügbar unter: https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/vollzeitausbildung/kochen.asp

Südtiroler Landesverwaltung. (2021b). *Bildung und Sprache - Landesverwaltung - Autonome Provinz Bozen - Südtirol*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/Default.asp

Südtiroler Landesverwaltung. (2021c). *Hotelfach - Berufsbildung - Landesverwaltung - Autonome Provinz Bozen - Südtirol*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/vollzeitausbildung/hotelfach.asp

Thurnherr, G. & Egli-Keller, D. (2013). So nah und doch so anders! Vergleich der Schulsysteme von Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. In J. Rottmann, G. Böheim-Galehr, C. Brühwiler & P. Gonon (Hrsg.), *Berufsorientierung und regionales Übergangsmanagement in der internationalen Bodenseeregion. Chancen, Kompetenzen, Entwicklungspotenziale - Beiträge zur Fachtagung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten 2012* (Studien zur beruflichen Kompetenzentwicklung, Bd. 2, 1st, New ed., S. 21–36). Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Uhly, A. (2020). Alter der Auszubildenden und Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen im dualen System. In Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020* (S. 162–171). Bonn.

Verband der Köche Österreichs. (o. J.). *G5 der Kochverbände*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: https://vko.at/news/g5-der-kochverbaende/

Verband der Köche Österreichs. (2020). Projektdaten - YOUNG CHEFS UNPLUGGED. Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch über bewährte Verfahren.

Wenner, T. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. *Journal of Technical Education (JOTED), Band 6*(6), 223–237.

Wiesner, K.-M. (2017). Image und Attraktivität der deutschen Berufsbildung für Studierende in Deutschland. In P. Schlögl, M. Stock, D. Moser, K. Schmid & F. Gramlinger (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, …* (S. 267–278). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Zugriff am 23.06.2021. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/51334

Wirtschaftskammer Wien, Ruck, W. (Mitarbeiter). (2021). *Erlass über den Ersatz von Lehrzeiten*. Zugriff am 13.06.2021. Verfügbar unter: https://www.wko.at/service/w/bildung-lehre/Erlass-ueber-den-Ersatz-von-Lehrzeiten.html

Wittwer, W. (2014). Ausbildungsqualität in der beruflichen Bildung. In M. Fischer (Hrsg.), *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit* (119-133). Bonn: W. Bertelsmann Verlag.

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebot und Nachfrage der Lehrstellen je Berufsgruppe von 2010 bis 2019 (Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, 2020, S. 21) 6

Abbildung 2: Bildungssystem in Österreich – eigene schematische Darstellung 14

Abbildung 3: Bildungssystem in Deutschland – schematische Darstellung (Europäische Kommission, o. J.c) 17

Abbildung 4: Bildungssystem in Luxemburg – schematische Darstellung (Europäische Kommission, o. J.c) 19

Abbildung 5: Bildungssystem in Südtirol – schematische Darstellung (Larcher & Zandonella, 2012, S. 7) 21

Abbildung 6: Bildungssystem in der Schweiz – schematische Darstellung (Schweizerischer Bildungsserver, o. J.) 24

Abbildung 7: BIBB - Qualitätsmodell 2008 (Krewerth et al., 2010, S. 34) 37
Abbildung 8: Anzahl der befragten Personen in Lebensjahren 53
Abbildung 9: Verteilung der Befragten je Land und Geschlecht 54
Abbildung 10: Grundausbildung der Jungköch*innen 54
Abbildung 11: Jahr des Abschlusses der Grundausbildung 55
Abbildung 12: Allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung nach Ländern 56
Abbildung 13: Kompetenzbereich Einkauf, Lagerung und Kalkulation 57
Abbildung 14: Nennungen der unterschiedlichen Kategorien (K1-K6) der Befragten. Angaben in Prozent (%) 59
Abbildung 15: Kompetenzbereich Planen und Zusammenstellen von Speisenfolgen 60
Abbildung 16: Nennungen der unterschiedlichen Kategorien (K1-K6) der Befragten. Angaben in Prozent (%) 62
Abbildung 17: Nennungen der unterschiedlichen Kategorien (K1-K6) der Befragten. Angaben in Prozent (%) 66
Abbildung 18: Gegenüberstellung der aktuellen und zukünftigen Ranghöhe in der Küche ... 68
Abbildung 19: Gegenüberstellung des aktuellen Küchenpostens und der Wunschvorstellung in 5 Jahren 69
Abbildung 20: Wichtigkeit der Sprachkompetenz 70
Abbildung 21: Sprachgebrauch in den G5 Ländern 70

7 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Projektteilnehmer*innen des Erasmus+ Projektes (Verband der Köche Österreichs, 2020, S. 17–41) 8
Tabelle 2: Übersicht der Ausbildungsmöglichkeiten zur*zum Köchin*Koch in den G5 Ländern – eigene Darstellung 29
Tabelle 3: Kompetenzraster der Untersuchung (Rechtsinformationssystem des Bundes - Rechtsvorschrift für Koch/Köchin-Ausbildungsordnung, 2020) 42
Tabelle 4: Erweiterung des Kompetenzrasters unter Mitarbeit der G5 Funktionär*innen– eigene Darstellung 43
Tabelle 5: Darstellung der Rücklaufquote 47
Tabelle 6: Zufriedenheit mit der Ausbildung im Ländervergleich 55

Tabelle 7: Erworbene bzw. gefehlte Kompetenzen im Bereich Einkauf, Lagerung und Kalkulation 58
Tabelle 8: Erworbene bzw. gefehlte Kompetenzen im Bereich Zusammenstellung und Planen von Speisenfolgen..... 61
Tabelle 9: Kompetenzbereich Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe 65
Tabelle 10: Erworbene bzw. gefehlte Kompetenzen im Bereich Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe 65

8 Abkürzungsverzeichnis

BBIG	Berufsbildungsgesetz, Deutschland
BAG	Berufsausbildungsgesetz, Österreich
BAG	Berufsausbildungsgesetz, Österreich
BBAB	Bundes-Berufsausbildungsbeirat, Österreich
BBFK	Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung
BHS	Berufsbildende höhere Schule, Österreich
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland
BMBWF	Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Österreich
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schule, Österreich
BMS	Berufsbildende mittlere Schule, Österreich
CCP	Certificat de capacité professionnelle
DAP	Diplôme d‘aptitude professionnelle
DFSC	Diplôme de fin d‘études secondaires classiques
DFSG	Diplôme de fin d‘études secondaires générales
DT	Diplôme de technicien
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EFZ	Eidgenössisches Befähigungszeugnis, Schweiz
EQR, EQF	Europäische Qualifikationsrahmen / European Qualifications Framework
ESCO	European Skills, Competencies and Occupations Taxonomy
ET 2020	Europäische strategische Zusammenarbeit für allgemeine und berufliche Bildung

GG	Grundgesetz, Deutschland
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HLT	Höhere Lehranstalt für Tourismus
HwO	Handwerksordnung, Deutschland
iABE	Integrierte Ausbildungsberichterstattung des BIBB
ibw	Institut für Berufsbildungsforschung der Wirtschaft, Österreich
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCO	International Standard Classification of Occupations
KidB	Klassifikation der Berufe, Deutschland
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
OeAD	Agentur für Bildung und Internationalisierung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
Ö-ISCO	Österreichische International Standard Classification of Occupations
öibf	Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
RIS	Rechtsinformationssystem des Bundes, Österreich
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Schweiz
SKV	Südtiroler Köche Verband
VKD	Verband der Köche Deutschlands e.V.
VKÖ	Verband der Köche Österreichs
WBF	Department für Bildung, Wirtschaft und Forschung, Schweiz

ANHANG

Ausbildungsevaluation

Liebe Köchin, lieber Koch!

Mein Name ist Elisabeth Gruber, ich studiere an der PH Oberösterreich und verfasse derzeit meine Masterthesis zum Thema Ausbildungsqualität von Köchen und Köchinnen in den deutschsprachigen europäischen Ländern. Dabei arbeite ich mit den Kochverbänden aus Österreich, Deutschland, Luxemburg, Südtirol und der Schweiz zusammen.

Ziel der Studie ist es, die Ausbildungsqualität der Köche und Köchinnen zu evaluieren und zu verbessern. Die Ergebnisse werden an die Kochverbände rückgemeldet und auf den Websites der Kochverbände veröffentlicht.

Sie benötigen für die Beantwortung der Fragen ca. 12 Minuten.
Für den Erfolg der Studie ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen vollständig ausfüllen und keine der Fragen auslassen.

Alle Daten werden anonym erhoben und können Ihrer Person nicht zugeordnet werden.

Unter den Teilnehmer*innen der Befragung werden Tickets für die Teilnahme am Wissenskongress „YOUNG CHEFS UNPLUGGED 2021“ verlost. Wenn Sie an der Verlosung teilnehmen möchten, geben Sie bitte am Ende des Fragebogens Ihre E-Mail Adresse an.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

* Erforderlich

Angaben zur Person und zur Ausbildung

1. Geschlecht *

- ◯ weiblich
- ◯ männlich
- ◯ divers

4/8/2021

2. Wie alt sind Sie? *

Geben Sie eine Zahl kleiner als oder gleich 25 ein.

3. In welchem Land haben Sie Ihre Ausbildung absolviert? *

- ◯ Deutschland
- ◯ Luxemburg
- ◯ Schweiz
- ◯ Südtirol
- ◯ Österreich

4. Welche Grundausbildung haben Sie absolviert? *

- ◯ Duale Ausbildung
- ◯ Sonstiges

5. Welche Grundausbildung haben Sie absolviert? *

- ◯ Tourismusschule
- ◯ Duale Ausbildung (Lehre)
- ◯ Sonstiges

4/8/2021

6. Welche Grundausbildung haben Sie absolviert? *

- ◯ Lehre (Duale Ausbildung)
- ◯ Tourismusschule
- ◯ Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe HLW
- ◯ Fachschule für wirtschaftliche Beruf
- ◯ [ ] Sonstiges

7. Welche Grundausbildung haben Sie absolviert? *

- ◯ Duale Ausbildung (Lehre)
- ◯ Berufsfachschule
- ◯ Landeshotelfachschule
- ◯ [ ] Sonstiges

8. Wann haben Sie Ihre Ausbildung abgeschlossen? (Jahr) *

[ ]

Die Zahl muss zwischen 2011 und 2021 liegen

4/8/2021

9. In welcher Position sind Sie aktuell tätig? *

- ◯ Commis de Cuisine
- ◯ Demi Chef
- ◯ Chef de Partie
- ◯ Sous Chef
- ◯ Chef de Cuisine
- ◯ Patron Chef / Selbstständig

10. In welcher Position sehen Sie sich in fünf Jahren? *

- ◯ Commis de Cuisine
- ◯ Demi Chef
- ◯ Chef de Partie
- ◯ Sous Chef
- ◯ Chef de Cuisine
- ◯ Patron Chef / Selbstständig

11. An welchem Posten der Küchenbrigade sind Sie aktuell tätig? *

- ◯ Gardemanger
- ◯ Entremetier
- ◯ Saucier
- ◯ Pâtisserie
- ◯ [ ] Sonstiges

4/8/2021

12. Wo in der Küchenbrigade sehen Sie sich in fünf Jahren? *

- ◯ Gardemanger
- ◯ Entremetier
- ◯ Saucier
- ◯ Pâtisserie
- ◯ [ ] Sonstiges

13. Welche Sprache sprechen Sie am Arbeitsplatz hauptsächlich mit Ihren Kolleg*innen? *

[ ]

14. Gibt es noch weitere Sprachen, die Sie am Arbeitsplatz sprechen? *

- ◯ Ja
- ◯ Nein

15. Welche Sprache/n sprechen Sie noch an Ihrem Arbeitsplatz? *

- ☐ Englisch
- ☐ Französisch
- ☐ Italienisch
- ☐ Deutsch
- ☐ [ ] Sonstiges

4/8/2021

16. Wie wichtig ist für Sie die Fremdsprachen-Kompetenz als Koch bzw. Köchin? *

- ◯ nicht wichtig
- ◯ wenig wichtig
- ◯ eher wichtig
- ◯ sehr wichtig

Fragen zur Ausbildung

17. Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe *

Welche Kompetenzen haben Sie in Ihrer Ausbildung erworben?

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Ich kann selbstständig und unter Wahl der richtigen Schneidetechniken, Vorbereitungsarbeiten (Salat, Obst und Gemüse) durchführen.	○	○	○	○
Ich kann Rohware brat- und kochfertig machen und kleine Speisen sowie einfache Beilagen herstellen und anrichten.	○	○	○	○
Ich kann mich, unter Verwendung der relevanten gastronomischen Fachausdrücke, mit Kolleg*innen und Vorgesetzten verständigen	○	○	○	○
Ich kann die branchenspezifischen Arbeitsgeräte und -maschinen handhaben, pflegen sowie Arbeitsplatz und Geräte sauber halten.	○	○	○	○
Ich kann Beilagen fachgerecht zubereiten.	○	○	○	○
Ich kann Salate, Dressings und Marinaden nach Rezept herstellen.	○	○	○	○
Ich kann klare Suppen, Cremesuppen, nationale und internationale Suppen herstellen.	○	○	○	○

4/8/2021

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Ich kann Suppeneinlagen herstellen.	○	○	○	○
Ich kann Gemüse-, Geflügel-, Fisch-, Rinds- und Kalbsfond herstellen.	○	○	○	○
Ich kann Abschnitte wirtschaftlich und unter Berücksichtigung der hygienischen Anforderungen weiterverarbeiten und Abfall fachgerecht entsorgen.	○	○	○	○
Ich kann Rezepte abändern und an entsprechende Produktionsmengen anpassen.	○	○	○	○
Ich kann unterschiedliche Fleischarten und Fleischteile erkennen sowie deren Verarbeitungsmöglichkeiten erklären.	○	○	○	○
Ich kann die Zubereitungsarten Backen, Braten, Dünsten, Grillen, Rösten, Sautieren, Schmoren und Kochen gerichtsbezogen anwenden.	○	○	○	○
Ich kann Fisch, Krusten-, Schalen- und Weichtiere verarbeiten.	○	○	○	○
Ich kann Sulzen/Sülze und Mousse herstellen.	○	○	○	○
Ich kann Massen und Teige herstellen.	○	○	○	○

4/8/2021

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Ich kann Cremen/ Cremes für süße und pikante Speisen herstellen.	○	○	○	○
Ich kann Lebensmittel veredeln und/oder haltbar machen (z.B. Beizen, Marinieren,...).	○	○	○	○
Ich kann Speisen verkosten, verfeinern, vollenden und anrichten.	○	○	○	○
Ich kann mit dem Stress der Zubereitung von großen Mengen innerhalb eines kurzen Zeitraums umgehen und habe dabei die Arbeitsschritte der Vor-, Zu- und Nachbereitung der Speisen geplant.	○	○	○	○

4/8/2021

18. Haben Sie folgende Kompetenzen in Ihrer Ausbildung erworben oder haben sie gefehlt? *

	erworben	gefehlt
Das Zubereiten von Getreidegerichten	○	○
Das Zubereiten von Wild und Wildgeflügel	○	○
Das Zubereiten von warmen Vorspeisen der klassischen regionalen, nationalen und internationalen Küche	○	○
Das Zubereiten von Frühstücksgerichten und Frühstücksgetränken	○	○
Das Zubereiten von Zwischenmahlzeiten	○	○
Das fachgerechte Anrichten und Präsentieren von Speisen	○	○
Das Zubereiten von Saucen	○	○

19. Was hat Ihnen noch in Bezug auf Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe in Ihrer Ausbildung gefehlt? *

4/8/2021

20. Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen *

Welche Kompetenzen haben Sie in Ihrer Ausbildung erworben?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Ich kenne Regeln der Speisenzusammenstellung, die wichtigsten Rezepte der heimischen Küche und kann einfache Speisen zusammenstellen.	○	○	○	○
Ich kenne die wesentlichen europäischen und internationalen Gerichte und kann Menüs in der internationalen Speisenfolge zusammenstellen.	○	○	○	○
Ich kann Produkte und Lebensmittel auf unterschiedliche Art und Weise kombinieren um neue Trends aufzugreifen.	○	○	○	○

4/8/2021

21. Haben Sie folgende Kompetenzen in Ihrer Ausbildung erworben oder haben sie gefehlt? *

	erworben	gefehlt
Das Planen von kalten und warmen Buffets	○	○
Das Kombinieren von Speisen und Getränken	○	○
Das effiziente Planen von Abläufen	○	○
Die Menüplanung für spezielle Anlässe	○	○
Das Berücksichtigen von ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen	○	○
Das Berücksichtigen von neuen Küchentrends bei der Zubereitung von Speisen	○	○
Das Abwandeln von Rezepturen für individuelle Ernährungsbedürfnisse	○	○
Das Auswählen von saisonalen Produkten für die Erstellung von Menü- und Speiseplänen	○	○

4/8/2021

22. Was hat Ihnen noch in Bezug auf das Planen von Speisen in Ihrer Ausbildung gefehlt? *

4/8/2021

23. Einkauf, Lagerung und Kalkulation *

Welche Kompetenzen haben Sie in Ihrer Ausbildung erworben?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Ich kenne die zur Verarbeitung gelangenden Lebensmittel, deren Eigenschaften, Qualität und Verwendungsmöglichkeit.	○	○	○	○
Ich kann Ware auf Qualität hin überprüfen.	○	○	○	○
Ich kann die hygienischen Standards in Bezug auf Einkauf, Lagerung und Verarbeitung von Lebensmitteln anwenden.	○	○	○	○
Ich kann Waren unter Beachtung von Ordnung, Wirtschaftlichkeit und Sicherheit produktgerecht lagern und die Lagerung laufend überwachen.	○	○	○	○
Ich habe einen Überblick über das jeweilige saisonale Angebot an Lebensmitteln und kenne regionale und internationale Lebensmittel.	○	○	○	○
Ich kann einzelne Speisen nach Rezepturvorgabe berechnen und kann den adäquaten Bedarf der benötigten Mengen an Lebensmitteln kalkulieren.	○	○	○	○

4/8/2021

24. Haben Sie folgende Kompetenzen in Ihrer Ausbildung erworben oder haben sie gefehlt? *

	erworben	gefehlt
Das Durchführen von Lebensmittelbestellungen	○	○
Das Bestellen von Lebensmitteln mit entsprechender Software	○	○
Das Wissen von Produktionsbedingungen von pflanzlichen und tierischen Lebensmitteln	○	○
Die Kalkulation von Speisen	○	○

25. Was hat Ihnen noch in Bezug auf Einkauf, Lagerung und Kalkulation in Ihrer Ausbildung gefehlt? *

26. Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Grundausbildung? *

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

4/8/2021

27. Wenn Sie an der Verlosung teilnehmen möchten, geben Sie bitte hier Ihre E-Mail Adresse an.

Dieser Inhalt wurde von Microsoft weder erstellt noch gebilligt. Die von Ihnen übermittelten Daten werden an den Formulareigentümer gesendet.

Microsoft Forms

4/8/2021

Kompetenzbereich I: Einkauf, Lagerung und Kalkulation

ID	Land	Wortwörtliches Zitat von befragten Personen	Generalisierung	Reduktion
1	Österreich	Wir durften leider nie selber Bestellung aufgeben.	Eigenverantwortung	K1: Einkauf und Bestellungen • umfassenderes Fachwissen • Praxisbezug bei Bestellungen (auch im Betrieb erwünscht) • nicht nur fiktiv, sondern realitätsbezogen • Bestellungen schreiben • kompletter Einkauf und Bestellvorgang • diverse Bestellsysteme • Softwareverwendung • fehlende Eigenverantwortung • Teilhabe am Bestellvorgang • Wissen über Umgang mit Händlern • bessere Abstimmung der Lernortakteur*innen • fehlende Routine
2	Österreich	Der Chef oder Chefin haben meistens bestimmt und bestellt.	Fremdbestimmt	
3	Österreich	Wirklich Einkäufe tätigen	Reale Bestellungsdurchführung	
4	Österreich	Vertiefung in Einkauf und Bestellungen	Fachwissen	
5	Österreich	meistens Listen aufgeschrieben & nicht mit Softwareprogramme gearbeitet	Verwendung von Softwareprogrammen	
6	Österreich	keine eigenen Bestellungen durchführen dürfen	Eigenverantwortung	
7	Österreich	Einkauf war bei meiner Ausbildung leider nicht vorhanden	Fehlendes Wissen	
1	Deutschland	€	Kalkulation	
2	Deutschland	Wie wird der Einkauf mit Lieferanten tatsächlich abgewickelt? Was steckt dahinter (Planung, Kalkulation, Angebotsvergleich etc.).	Realitätsbezogen	
3	Deutschland	Dass man diese Themen nicht nur in der Schule durchnimmt sondern auch im Betrieb nochmal gezielter damit konfrontiert wird.	Lernortkooperation Kombination Schule und Betrieb	
4	Deutschland	Ich hätte gerne mal eine ganze Warenbestellung mit dem Chef zusammen gemacht.	Fachwissen	
5	Deutschland	Einkauf war Sache des Küchen Chefs	Fremdbestimmt	
6	Deutschland	Angebots vergleiche	Vergleich des Angebotes	
7	Deutschland	wurde nie mit einbezogen - trotz nachfragen	Fremdbestimmt	
8	Deutschland	Umfangreichere Schulungen bzw. Forderungen im Bereich Bestellung/ Einkauf.	Fachwissen erwünscht	
9	Deutschland	Direkten Kontakt zu Händlern	Händlerkontakte	
10	Deutschland	Mehr Eigenverantwortung beim bestellen	Eigenverantwortung	
11	Deutschland	Der vollständige Ablauf der Bestellvorgänge fehlte. In der Praxis wurden die Bestellungen immer nur weitergegeben, aber nie selbstständig aufgegeben.	Lückenloser Ablauf bei der Bestellung	
1	Luxemburg	Verschiedene Bestellverwahren ausprobieren	Kompletter Bestellvorgang Fachwissen über die Möglichkeiten bei Bestellverfahren	
2	Luxemburg	Selbst Bestellungen	Eigenverantwortung	
3	Luxemburg	Ganz klar das bestellen von Lebensmitteln bei Lieferanten und Dienstleistern	Fehlende Routine	

4	Luxemburg	Die Bestellung zu nehmen	Bestellungen schreiben	
5	Luxemburg	Zusammenarbeit mit Lieferanten Verhandlungen mit Lieferanten Kalkulation von Strom/Gas/Wasser/Arbeitszeit	Händlerkontakte	
1	Schweiz	Das Einkaufen	Bestellungen schreiben	
3	Schweiz	Einkauf: Umgang mit Lieferanten	Händlerkontakte Big Points bei Lieferantengesprächen	
4	Schweiz	Einkaufe machte nur der Chef	Fremdbestimmt	
5	Schweiz	Konkrete Einführung in das Bestellen von Lebensmitteln.	Bestellungen und Einkauf abwickeln	
6	Schweiz	Verschiedene Bestellsysteme zu lernen.	Bestellsysteme	
7	Schweiz	War chaotisch, keiner hat die Bestellung seriös durchgeführt so wurde immer nachbestellt und Sachen fehlten	Fachwissen über Bestellungen und Einkauf abwickeln	
8	Schweiz	hauptsächlich der Einkauf	Bestellungen und Einkauf abwickeln	
9	Schweiz	Ganz klar die korrekte Einführung in den Bestellvorgang.	Fachwissen	
12	Deutschland	Lagerlisten erstellen und führen		
8	Österreich	Warenwerte berechnen	Warenkalkulation	K2: Kalkulationen
9	Österreich	genauere Erklärung wie und warum sich gewisse Produkte teurer kalkuliert werden (z.B.: Schwund bei Fischen etc.)	Fachwissen über Warenkalkulation	• fehlendes Fachwissen
10	Österreich	Die Kalkulation von Speisen	Speisenkalkulation	• mehr Hilfestellungen beim Kalkulieren
11	Österreich	Die Kalkulation	Warenkalkulation	• regelmäßige Übungen – Routine
12	Österreich	Kalkulieren zu lernen	Warenkalkulation	
13	Deutschland	Das richtige kalkulieren	Fachwissen über Kalkulation	
14	Deutschland	Kalkulation für Gerichte/gruppen	Gerichte, Menükalkulation	Kalkulation hinsichtlich:
15	Deutschland	Kalkulation	Warenkalkulation	• Warenwerte berechnen
16	Deutschland	Kalkulation	Warenkalkulation	• Zuschnitte berechnen
17	Deutschland	sämtliche Aspekte der Küchenkalkulation	Fachwissen	• Speisenkalkulation
1	Südtirol	Die Kalkulation fällt mir noch schwer	Routine bei der Kalkulation	• Menükalkulation
2	Südtirol	Die Kalkulation von Speisen	Speisenkalkulation	
3	Südtirol	Die Kalkulation von Speisen	Speisenkalkulation	• kalkulieren auch im Betrieb - Praxisbezug
10	Schweiz	Speiseangebote kalkulieren (nur in Schule)	Praxisbezug im Betrieb	

11	Schweiz	Kalkulation mehr bildlich darstellen sollte viele Kollegen und ich selber hatten Mühe zu verstehen wie genau kalkulieren geht - kann es bis heute nicht gut	Routine bei der Kalkulation	
12	Schweiz	Kalkulation von Gerichten	Menükalkulation	
13	Schweiz	Preiskalkulation	Alle Kalkulationen	
14	Schweiz	Mehr Kalkulationen v.a. Übungen	Routine bei der Kalkulation	
15	Schweiz	Kalkulation haben wir zwar in der Schule gelernt, jedoch in der Praxis leider nicht anwenden und realistisch gebrauchen können.	Praxisbezug im Betrieb	
16	Schweiz	Kalkulation	Warenkalkulation durchführen	
13	Österreich	Frische Ware nach vorne und die ganz frische Ware nach hinten	First in first out	K3: Lagerung • Fachwissen spezieller Ware • max. Tiefkühlzeiten
18	Deutschland	Lagerung von Krustentieren	Spezielle Lagerung	
17	Schweiz	Dry aged Lagerung	Spezielle Lagerung	
17	Österreich	Dauer der längst möglichen Einfrierzeiten von verschiedenen Produkten	Maximal Tiefkühlzeiten	
14	Österreich	Dass auf diese 3 Bereiche auch ein wenig mehr Augenmerkmal gelegt wird und nicht nur nebenbei oder einmal kurz angeschnitten wird. Diese 3 Bereiche sind nämlich ebenso wichtig wie die Zubereitung der Speisen und Hygiene	Kompetenzbereich intensivieren	K4: Kompetenzbereich intensivieren • Regelmäßigkeit im Unterricht • Fachwissen erhöhen • Praxisbezug im Betrieb herstellen • Rolle des*der Ausbildungsbetriebs/Lehrer*in präzisere Erklärungen • Wertigkeit des Kompetenzbereiches erhöhen
15	Österreich	Regelmäßigkeit	Kompetenzbereich intensivieren	
16	Österreich	Ja eigentlich alles die Sachen wurden nicht gezeigt oder beigebracht, wie man halt die Sachen bestellt und so.	Fehlende Wissensvermittlung	
19	Deutschland	Dass man diese Themen nicht nur in der Schule durchnimmt, sondern auch im Betrieb nochmal gezielter damit konfrontiert wird.	Praxisbezug – Wichtigkeit des Betriebs (Leitfaden für den Betrieb?)	
20	Deutschland	Vieles hiervon wurde mir auf ständiges Fragen hin erklärt, allerdings war das nicht der Standard für alle meine Kollegen	Küchenlehrling muss um Wissen ringen	

			Wissensvermittlung/Rolle des*der Lehrbetriebes/Lehrers*in	
21	Deutschland	Alles hat gefehlt	Kompetenzbereiches erhöhen	
22	Deutschland	Einiges	Kompetenzbereiches erhöhen	
23	Deutschland	Ich habe eine verkürzte Ausbildung von 2 Jahren absolviert. Daher habe ich mir einige Themen selbst beibringen müssen.	Rolle des*der Lehrbetriebes/Lehrers*in	
4	Südtirol	hatte hier etwas Probleme	Kompetenzbereich intensivieren	
5	Südtirol	Praxis	Fehlender Praxisbezug	
6	Luxemburg	Mehr Praktische Erfahrung	Kompetenzbereich intensivieren	
18	Schweiz	Einführung in die Abläufe musste einfach machen	Erklärungen/Rolle des*der Lehrbetriebes/Lehrers*in	
19	Schweiz	Die praktische Anwendung		
24	Deutschland	Jegliche Arbeiten am Computer zur Bestellung und Kalkulation von Ware für Veranstaltungen oder das alltägliche Geschäft.	Verwendung Software	K5: Software • Verwendung von Softwareprogrammen • Vielfalt der Softwareprogramme
25	Deutschland	Arbeiten mit diverser Software	Verwendung Software	
6	Südtirol	Bestellungen mit Software Produktionsbedingungen von pflanzlichen u tierischen Lebensmitteln	Verwendung Software	
2	Schweiz	Das Bestellen von Lebensmitteln mit entsprechender Software. In der Ausbildung habe ich höchstens per Telefon ein oder zweimal Lebensmittel bestellt. Die Betriebs eigene Software wurde mir nicht erklärt.	Unterschiedliche Softwareprogramme	
21	Schweiz	Technik	Fachwissen	
7	Südtirol	HACCP	Hygiene	K6: Hygiene und Lebensmittelverwertung
20	Schweiz	sehr vieles, mein Lehrbetrieb war nur auf Geld fokussiert. Neue gute Köche auszubilden und denen Spaß an der Arbeit zu zeigen war eher im Hintergrund und das hat man gemerkt.	Rolle des*der Lehrbetriebes/Lehrers*in Lernortkooperation	
22	Schweiz	Das Thema food waste	Lebensmittelverschwendung	

Kompetenzbereich II: Zusammenstellen und Planen von Speisenfolgen

ID	Land	Ausbildung	Wortwörtliches Zitat von befragten Personen	Generalisierung	Reduktion
1	Österreich	Duale Ausbildung	Vegan, Vegetarisch Histaminarm... Rezepte den Allergien/Ernährungsweisen anzupassen	Ernährungstrends Diäten	K1: Bezug zu Ernährung und Ernährungstrends • vegane Küche • vegetarische Küche (ökologische Küche – weniger Fleisch) • Essen und Kultur, Religion • Diätküche (histaminarm, laktosefrei, fruktosefrei) • Kostformen für ältere Personen/Gemeinschaftsverpflegung • Veranstaltungsplanung
15	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Vegane Speisen	Ernährungstrends	
16	Österreich	Tourismusschule	Vegane / Vegetarische Ersatzprodukte	Ernährungstrends	
17	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Das planen der Speisen für Allergiker und Vegetarier / Veganer	Ernährungstrends Diäten	
20	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Mehr kulturelle Planungen oder Religionen	Essen und Religion	
3	Deutschland	Duale Ausbildung	Planen von vegetarischen oder veganen Menüs für kleine oder große Veranstaltungen. Weil viel mehr Leute vegetarisch oder vegan sind. Es ist auch ein wichtiger Trend. Wir werden viel mehr vegetarisch und vegan kochen, und weniger Tierische Produkte.	Ernährungstrends Veranstaltungsplanung	
21	Deutschland	Duale Ausbildung	die "einfache" Ernährungslehre, umfassende Getränkekunde (Bier, Wein, Schaumwein, Spirituosen, Cocktails), besondere Hygieneanforderungen in der Gemeinschaftsverpflegung aufgrund empfindlicher Personengruppen (z.B. im Krankenhaus, Reha-Einrichtungen etc.)	Erweiterte Getränkekunde Hygienerichtlinien in der Gemeinschaftsverpflegung Kostformen älterer Personengruppen	
4	Luxemburg	Tourismusschule	Vegetarische Gerichte Gesunde/Fitness Gerichte Gemüse Desserts	Ernährungstrends Diäten	
1	Südtirol	Duale Ausbildung (Lehre)	Berücksichtigen von ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen	Angewandte Ernährungswissenschaftliche Erkenntnisse	
21	Schweiz	Duale Ausbildung	Vegane Küche	Ernährungstrend	
2	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Der moderne touch	Food Trends	K2: Kreativität und Modernisierung

12	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	mehr von neuen Food -Trends	Food Trends	• Food Trends • mehr Ideen einfließen lassen • Kreativität und Experimentierfreudigkeit fördern • vielfältigeres Arbeiten in Bezug auf Speisen und Lebensmitteln • Aromenkunde • neue Zubereitungstechniken • Gleichzeitig klassische Zubereitungsmethoden für klassische Gerichte
18	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Das man neue Ideen einbringen konnte.	Ideenvielfalt	
21	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Wir haben eher traditionell & nach Rezept gekocht, anstatt etwas zu verändern um uns mehr den Trends anzupassen	Food Trends	
8	Deutschland	Duale Ausbildung	Das Erlernen die eigene Kreativität mit Trends und klassischen Rezepten zu verbinden.	Kreativität fördern	
11	Deutschland	Duale Ausbildung	Vielfalt	Vielfalt	
15	Deutschland	Duale Ausbildung	Mal was neues, die meisten sind immer alte Haudegen die nichts an deren Hausmannskost ändern wollen, (mein Ausbilder) dadurch kommt selten was Neues rein.	Wunsch nach neuen Kreationen - Food Trends	
16	Deutschland	Duale Ausbildung	Die kreative Beteiligung bei der Gestaltung neuer Speisen/Speisekarten	Kreativität Speiseplan, -Speisekartengestaltung	
17	Deutschland	Duale Ausbildung	Lebensmitteltrends	Lebensmitteltrends	
1c	Luxemburg	Tourismusschule	Die Zubereitung von scharfen Speisen, in der Ausbildung wurde selten scharf gekocht.	Food Trends	
2	Südtirol	Duale Ausbildung (Lehre)	mehr eigene Ideen einbringen	Ideenvielfalt einbringen	
16	Schweiz	Duale Ausbildung	Die Abwechslung und Kreativität	Kreativität	
4	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Das Einbinden neuer Kochtechniken und die fachlich, richtige Ausführen klassischer Zubereitungsmethoden!	Kochtechniken	
10	Österreich	Tourismusschule	Chemische Aspekt von kochen		
2	Deutschland	Duale Ausbildung	Aromen Vielfalt in einem Gericht	Aromen Vielfalt	
6	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Saisonale Produkte und Planen von Menüplänen	Saisonale Produkte	K3: Produktwissen • mehr Wert auf saisonale Produkte • Regionale Produkte • mehr Übungsmöglichkeiten • Planen von größeren Mengen für spezielle Anlässe
13	Deutschland	Duale Ausbildung	Saisonales arbeiten.	Saisonale Produkte	
13	Schweiz	Duale Ausbildung	Trends und neuartige Lebensmittel, z.T. Übungsmöglichkeiten	Übungsmöglichkeiten	
5	Schweiz	Duale Ausbildung	Mehr zu lernen was überhaupt Saison momentan ist. Das wird etwas überflogen und ich finde das sollte in diese Zeit wichtig sein. saisonal und regional zu arbeiten und das auch richtig zu lernen.	Saisonale Produkte Regionale Produkte	

4	Schweiz	Duale Ausbildung	Der Regional Faktor. Sowie auch das Planen von größeren/besonderen Anlässen...	Regionale Produkte Spezielle Veranstaltungen	
9	Schweiz	Duale Ausbildung	Man hat einfach die Menus bekommen und Fertig, manchmal Saisonal, aber meistens Im Winter Beeren von Spanien oder Avocados, Mangos usw.. also wieder völlig auf die Saison von Schweizer Produkten verzichtet.	Saisonale Produkte Regionale Produkte	
7	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	in meiner Lehre gab es keine Buffets zu planen, weil Großküche und vorgegebener essensplan im Pflegeheim	Buffetplanung	K4: Menüplanung • Nach div. Zielgruppen • Mit für spezielle Anlässe • Für größere Mengen • Buffetplanung • Frühstücksplanung größere Mengen • Allgemein Menüplanung und den Ablauf der Planung • Kalkulation und Berechnungen der Menüs • Einbindung in den Betrieb – Lernortkooperation • Verwendung von Software • Einkauf und Bestellung detaillierter
9	Österreich	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe HLW	Wie ich die Mengen anpassen	Mengenkalkulation	
19	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Berechnungen, Kalkulation	Kalkulation	
1	Deutschland	Duale Ausbildung	Planung des Menüs auf gehobenem Niveau (Gourmet-Bereich)	Menüplanung nach Zielgruppe	
4	Deutschland	Duale Ausbildung	Menüs hat der Chef bestimmt und man durfte selbst nicht mit entscheiden	Menüplanung Einbindung in den Betrieb Lernortkooperation	
7	Deutschland	Duale Ausbildung	Mir wurde nie gezeigt wie es funktioniert wurde immer selber gemacht selbst nach mehrmaligen fragen ob ich zuschauen/mitarbeiten darf	Einbindung in den Betrieb Lernortkooperation	
10	Deutschland	Duale Ausbildung	Mit an Besprechungen teilnehmen	Teilnahme an Besprechungen Einbindung in den Betrieb Lernortkooperation	
14	Deutschland	Duale Ausbildung	Menüschreiben	Menüplanung	
19	Deutschland	Duale Ausbildung	Buffets	Buffetplanung	
1a	Luxemburg	Tourismusschule	- Die Vorgehensweise bei der Vorbereitung von Frühstück z.B. in größeren Hotels...	Frühstück	
3	Südtirol	Landeshotelfachschule	Planen von größeren Mengen	Menüplanung größere Mengen	
4	Südtirol	Duale Ausbildung (Lehre)	Nachspeisen planen	Dessertplanung	
22	Schweiz	Duale Ausbildung	Menüplanung für Wochen selber schreiben	Menüplanung	

20	Schweiz	Duale Ausbildung	Mengen pro Menu	Menüplanung Mengenkalkulation	
19	Schweiz	Duale Ausbildung	Planung, Berechnung Einkauf von Menüs	Menüplanung	
18	Schweiz	Duale Ausbildung	Große Mengen	Kalkulation von größeren Mengen	
17	Schweiz	Duale Ausbildung	Buffet	Buffetplanung	
11	Schweiz	Duale Ausbildung	Theoretische und praktische Einführung in das Planen von Anlässen, Buffets und Menüs.	Menüplanung Buffetplanung Menüplanung nach Zielgruppe	
8	Schweiz	Duale Ausbildung	Planen	Planung	
7	Schweiz	Duale Ausbildung	Das Erklären des Planungsablauf	Planung	
1	Schweiz	Duale Ausbildung	Kalkulation	Kalkulation	
2	Schweiz	Duale Ausbildung	Der Kostenaspekt. Wie viel steht zur Verfügung, wie viel darf ich pro Gericht ausgeben, etc. Was ist das Wochen oder Monatsbudget, wie halte ich das ein, wo kann ich gut Abschnitte machen und wo sollte ich nicht sparen. Die Planung des regulären Wochenmenüs war immer auch mal meine Aufgabe. Für besondere Banketts oder Anlässe jedoch, hatte der Chef die Tür gerne geschlossen.	Kostenkalkulation Einbindung in den Betrieb	
11	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	etwas mehr Einbindung in der Zusammenstellung; eventuelle Erklärungen warum man genau diese gewissen Zusammensetzungen gewählt wird.	Einbindung in den Betrieb	
3	Luxemburg	Koch	Mehr Verantwortung	Mehr Verantwortung	
14	Schweiz	Duale Ausbildung	War Chefs-sache Lehrlinge hatten damit nichts zu tun	Einbindung in den Betrieb	
10	Schweiz	Duale Ausbildung	Zu selten Speisen von A-Z durchgeführt	Vollständigkeit bei Speisenzubereitung	
5	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Digitale Lösungen	Software	
3	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Bestellung genauer gestalteten		
13	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Einkauf		

14	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Kombination Getränke und Essen	Korrespondierende Getränke	K5: Korrespondierende Getränke • Wein • Kombination von Speisen und Getränken
5	Deutschland	Duale Ausbildung	Manche Dinge genau kombinieren	Kombinationen erklären	
1b	Luxemburg	Tourismusschule	- Das kombinieren von Getränken mit verschiedenen Speisen (Wein, Pastis...).	Getränke und Speisen Kombination	
23	Schweiz	Duale Ausbildung	die Kombination mit Wein	Korrespondierende Getränke	
6	Deutschland	Duale Ausbildung	Verkaufsgespräche mit dem Gast	Verkaufsgespräche führen	K6: Sonstige Anregungen • Verkaufsgespräch beiwohnen • Wunsch nach detaillierteren Erklärungen und Fachwissen • Wunsch nach Weiterbildung • intrinsische Motivation des Lehrlings soll genützt werden • Anwendung von Software • Erklär-Kompetenz der Unterrichtenden
18	Deutschland	Duale Ausbildung	Verkaufsgespräch	Verkaufsgespräche führen	
12	Deutschland	Duale Ausbildung	Hab mir viel selbst beibringen müssen	Fehlende Wissensvermittlung	
20	Deutschland	Duale Ausbildung	Ich habe eine verkürzte Ausbildung von 2 Jahren absolviert. Daher habe ich mir einige Themen selbst beibringen müssen.	Fehlende Wissensvermittlung	
5	Südtirol	Landeshotelfachschule	gute Grundausbildung - könnte für den Kochberuf vertiefender sein	Nur Grundbildung	
6	Schweiz	Duale Ausbildung	Viel hat mir da gefehlt!	Wenig Wissensvermittlung	
9	Deutschland	Duale Ausbildung	Die Basics wurden gelehrt, etwas mehr Tiefe hätte ich mir gewünscht	Nur Grundbildung	
2	Luxemburg	Tourismusschule	Weiterbildung	Weiterbildung	
15	Schweiz	Duale Ausbildung	Grundsätzlich nichts, in meinem Lehrbetrieb wurden die Ideen und Wünsche der Lehrlinge stets eingebracht und wir hatten reichlich Möglichkeiten uns jeden Tag mit den Gerichten zu befassen und die Grundlagen dazu zu erlernen. Wer diese Chancen nicht ergriffen hatte, war sein eigner Glückes Schmied.	Intrinsischer Faktor des Lehrlings	
12	Schweiz	Duale Ausbildung	Würde mir nichts Spezifisches einfallen.	Gute Grundbildung	
8	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Mir wurde das 1x1 beigebracht in einer einfachen, schnellen und verständlichen art beigebracht	Verständliche Erklärungen	
3	Schweiz	Duale Ausbildung	Ich denke klarere Erklärungen, jedoch habe ich mir die anderen Punkt in meinem neuen Betrieb gut angeeignet.	Erklär-Kompetenz der Unterrichtenden	

Kompetenzbereich III: Lebensmittelverarbeitung und Speisenausgabe

ID	Land	Ausbildung	Wortwörtliches Zitat von befragten Personen	Generalisierung	Reduktion
8	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	In meinem Lehrbetrieb war ich nie am Fleischposten	Fleisch	K1: Fleisch, Geflügel, Wild • zerlegen der Fleischteile und auch ganzer Tiere (Schwein, Rind) • Verarbeitung der Geflügelarten, auch Wildgeflügel • Fleischposten zu wenig genau durchgeführt • Knochen entfernen • Sülze und Terrinen zubereiten • Verarbeitungsalternativen
10	Österreich	Tourismusschule	Fleischteilung	Fleisch	
17	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Genaue Zerlegung vom Fleisch. Temperieren von Schokolade.	Fleisch	
20	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Zerteilung ganzer Tiere	Fleisch	
15	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Das verarbeiten verschiedener Geflügelarten	Geflügel	
8	Deutschland	Duale Ausbildung	Die kürzeste Zeit in meiner Ausbildung habe ich am Fleischposten verbracht. Und da das von Anfang an schon das war, womit ich mich am wenigsten davor auskannte, fehlt mir dort einiges an Wissen. Für mich war eh klar, dass die Patisserie mein Bereich ist aber ich denke gerade in Bereich Fisch und Fleisch hätte man mir wesentlich mehr zeigen müssen!	Fleisch	
5	Luxemburg	Tourismusschule	Ich hätte gerne ganze Tiere wie zum Beispiel Rinder oder Schweine zerlegt	Fleisch	
6	Luxemburg	Tourismusschule	Fachgerechte Verarbeitung ganzer Tiere	Fleisch	
4	Südtirol	Duale Ausbildung (Lehre)	Zerteilen von gewissen Tierarten bzw Fischarten Gewisse internationale Gerichte	Fleisch	
5	Schweiz	Duale Ausbildung	Ausbeineln von ganzen Tieren Sülzen oder Terrienen selten gemacht Ich habe beides je zweimal gemacht daher erachte ich dies als Luft nach oben, nicht dass es mir fehlen würde.	Fleisch, Fisch	
11	Schweiz	Duale Ausbildung	Fleisch parrieren und fisch filetieren	Fleisch, Fisch	
13	Schweiz	Duale Ausbildung	Einzelne Fleischstücke zubereiten.	Fleisch, Fisch	
10	Deutschland	Duale Ausbildung	Mehr Alternativen der Verarbeitung	Zubereitung	
21	Deutschland	Duale Ausbildung	Weichtiere, Wildgeflügel;	Wild	
12	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Mehr regionale Fischverarbeitung	Fisch	K2: Fisch und Krustentiere, Weichtiere

13	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Die Zubereitung von Fischgerichten	Fisch	• regionale Fische verarbeiten • Zubereitung • Räuchern • zu wenig Krusten, Schalen und Weichtiere zubereitet • Frequenz bei Zubereitung • Fehlende Praxis
13	Deutschland	Duale Ausbildung	Ich habe nie wirklich was über Fisch bzw Meerestiere und Wildfleisch gelernt im Ausbildungsbetrieb	Fisch	
26	Deutschland	Duale Ausbildung	Rächern	Fisch	
27	Deutschland	Duale Ausbildung	Verarbeitung von Krustentieren und Schalentieren	Fisch	
3	Südtirol	Landeshotelfachschule	Krustentiere	Fisch	
1	Schweiz	Duale Ausbildung	Krustentiere	Fisch	
11	Schweiz	Duale Ausbildung	Fleisch parrieren und fisch filetieren	Fleisch, Fisch	
19	Schweiz	Duale Ausbildung	Exoten Zubereitung	Fisch	
25	Schweiz	Duale Ausbildung	Krusten-, Schalen und Weichtiere	Fisch	

4	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Zubereitung von Grundfonds,Grundsaucen usw.	Fonds und Saucen	K3: Fonds und Saucen • Produktwissen • Allgemeine Zubereitung • Das Zustellen • Vollendung
18	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Das Ansetzen und vollenden diverser warmen Saucen aber abgesehen vom kochen hat mir das Zwischenmenschliche gefällt .	Fonds und Saucen	
29	Schweiz	Duale Ausbildung	Saucen kentnisse	Fonds und Saucen	
26	Schweiz	Duale Ausbildung	Spezielernährung	Vegetarische	K4: Vegan, vegetarisch und diätetische Zubereitung • nach div. Zielgruppen • Kenntnisse über vegetarische und vegane Küche • Lebensmittel wie Tofu, … • Rezepturenvielfalt • vollwertige Varianten auch beim Frühstück
30	Schweiz	Duale Ausbildung	Vegane Küche	Vegetarisch	
12	Deutschland	Duale Ausbildung	Allgemein das zubereiten eines vollwertigen Frühstücks	Vollwertküche	
16	Deutschland	Duale Ausbildung	Der Aspekt einer vegetarisch bzw. veganen Ernährung. Auch im schulischen Teil der Ausbildung lag der Fokus stark auf Fisch und Fleisch, allerdings nie darauf, wie man vegetarische und vegane Gerichte gut zubereitet (z.B. Verfeinerung von Tofu)	Vegetarische Küche	
20	Deutschland	Duale Ausbildung	Es fehlten umfangreiche Kenntnisse im Bereich Vegetarisch/ Veganer Küche. Außerdem wurde wenig auf Spezialernährungen eingegangen wie z.B. Glutenfrei, Sulfitarm etc..	Vegetarische Küche	
22	Deutschland	Duale Ausbildung	Vegane und Vegetarische Ernährung	Vegetarische Küche	
30	Deutschland	Duale Ausbildung	Vegetarische Zubereitungen	Vegetarische Küche	
9	Österreich	HLW	Typisch österreichische Gerichte	nationale Küche	K5:

16	Österreich	Tourismusschule	Asien / Orient	internationale Küche	Internationale und nationale Küche • asiatische Küche • orientalische Küche • vielfältiger
15	Deutschland	Duale Ausbildung	Terrinen etc einsetzen	nationale Küche	
2	Luxemburg	Tourismusschule	Mehr Internationale Küche	internationale Küchge	
2	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Etnho rezepte	Ethno Küche	
6	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Herstellen von Speziellen Teigen wie zb Blätterteig	Blätterteig	K6: Patisserie • spezielle Teige und Massen • Backen (auch Brot) • höheres Niveau • Modernität • Professionalität
14	Deutschland	Duale Ausbildung	backen	Backen	
4	Luxemburg	Tourismusschule	Mehr professionellen modernen patisserie Unterricht für wissbegierige Schüler	Patisserie	
27	Schweiz	Duale Ausbildung	Wichtigkeit des genauen arbeiten, patisserie, backen und die regelmässige herstellung von Grundfonds	Patisserie, Fonds	
7	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Jedes Essen muss gekost werden und muss warm rausgeschickt werden Sauberes anrichten, saubere teller, nicht zu wenig und nicht zuviel auf dem teller von der speise	Endkontrolle beim Schicken	K7: Anrichten und Speisenendkontrolle • Anrichtetechniken • Übungsphasen • Garnituren • Portionsgrößen • Modernität • Diversität beim Anrichten • Wunsch nach fachlich besserer Ausbildung
11	Deutschland	Duale Ausbildung	Moderne Techniken zum Anrichten. Gels usw.	Anrichten	
17	Deutschland	Duale Ausbildung	Modernes anrichten	Anrichten	
6	Schweiz	Duale Ausbildung	Herstellen von edlen/speziellen Garnituren	Anrichten	
9	Schweiz	Duale Ausbildung	das man vlt mehr sich auch aufs anrichten konzentriere könnte da viele keine Ahnung haben wie man anrichten soll das es appetitlich aussieht. Ich finde das hat gefehlt. Vlt auch einen Kurs für moderne anrichtungsweise.	Anrichten	
17	Schweiz	Duale Ausbildung	Attraktives anrichten von Speisen.	Anrichten	
21	Schweiz	Duale Ausbildung	Diversität an anrichte Möglichkeiten	Anrichten	
18	Deutschland	Duale Ausbildung	Kalkulation von Mengen	Resteverwertung	K8: Food waste
31	Deutschland	Duale Ausbildung	Küchenkalkulation, ökologische und ökonomische Lebensmittel (-reste) verwertung	Resteverwertung	

18	Schweiz	Duale Ausbildung	Foodwaste Vermeidung	Lebensmittelverschwendung	• Mengenkalkulation für den Teller • Lebensmittelverwertung
3	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Fachlich richtige Erklärungen! Da ich jetzt den Küchenmeister absolviere weiß ich das mir viele Dinge von Grund auf falsch bei gebracht wurden.	fachlich richtige Erklärungen	K9: Fachlichkeit • mehr fachliches Wissen • Vernetzung des Wissens in den Lebensmittelgruppen • detailliertere Abgrenzung zum Lehrbetrieb, • Menüzusammenstellung (auch praktisch umsetzen) • Individualisierung • Kreativität fördern • vermehrt Hilfestellungen leisten
11	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Detailliertere Erklärungen mit mehr Hintergrundwissen	fachlich richtige Erklärungen	
24	Deutschland	Koch	Vielfalt, oft nur das selber gelernt. Nur die Basics gelernt aber nicht das Fachwissen dahinter		
1	Südtirol	Berufsfachschule	Die fachsprache	Fachlichkeit	
4	Schweiz	Duale Ausbildung	Das Hintergrundwissen, wieso ich etwas so zubereite und nicht anders. Und teilweise auch die Vernetzung unter den verschiedenen Lebensmittelgruppen in der Anwendung.	Begründungen	
8	Schweiz	Duale Ausbildung	In der Schule war alles nur theoretisch. Die Praktik hat gefehlt und alles hat man auch nicht im Lernbetrieb gelernt.	Praxisbezug in der Schule	
20	Schweiz	Duale Ausbildung	Vertieftere Lebensmittelkunde	Lebensmittelkunde	
19	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	Ich bekam eine gute duale Ausbildung in meinem Betrieb!! Aber in der Schule war es manchmal langweilig weil die Lehrer nach dem Lehrplan agierten und nicht auf die individuellen Schüler eingegangen sind !! Wenig Vegetarisch oder asiatische Küche oder das wir ein Menü zusammen stellen mussten in SMK/Ewk (Fachkunde) aber es nicht umsetzen durften !! Das wäre cool und interessant gewesen 👍 Es zu kochen !! Oder schönes anrichten & präsentieren von Speisen ob kalt warm süß 😋	Individualisierung im Schulunterricht	
23	Deutschland	Duale Ausbildung	Förderung der eigenen Kreativität	Kreativität	
19	Deutschland	Duale Ausbildung	musste mir vieles selbst beibringen	Hilfestellungen	

25	Deutschland	Duale Ausbildung	Die praktische Hilfe des Ausbilders bei der Zubereitung neuer Speisen/Zubereitungsarten und nicht nur die theoretische Erklärung	praktische Hilfe	
29	Deutschland	Duale Ausbildung	Ich habe eine verkürzte Ausbildung von 2 Jahren absolviert. Daher habe ich mir einige Themen selbst beibringen müssen.	Hilfestellungen	
5	Österreich	Lehre (Duale Ausbildung)	a la carte bezogene zubereitung	á la carte Gerichte	K10: Sonstiges
28	Deutschland	Duale Ausbildung	Frühstück	Frühstück	
3	Luxemburg	Tourismusschule	Der service	Service	
14	Schweiz	Duale Ausbildung	Weinkunde und Molekularküche	Service	
24	Schweiz	Duale Ausbildung	Die liebe zum Detail und der Wert auf frische Ware	Sonstiges	
3	Schweiz	Duale Ausbildung	Die Produktion und verarbeitung von Milchprodukten.	Milchprodukte	
10	Schweiz	Duale Ausbildung	Grosse Geräte wie Kipper	Geräte	
15	Schweiz	Duale Ausbildung	Warenannahme		
23	Schweiz	Duale Ausbildung	Ich finde die Basics und das was wirklich von Wichtigkeit für die Abschlussprüfungen ist wurde mir im Bereich der Möglichkeiten gezeigt. Grundsätzlich bin ich der Meinung, dass ein Lehrling nicht sofort beim Abschluss der Ausbildung alles beherrschen muss, denn er wird durchaus einiges neues in der späteren Berufswelt erlernen und seine Schwächen abbauen, sowie die Stärken aufbauen. Dem entsprechend hat mir in meiner Ausbildung nichts gefehlt.		
2	Schweiz	Duale Ausbildung	Jedes Restaurant ist mehr oder weniger spezialisiert, es ist klar, dass nicht alle Bereiche abgedeckt werden können. In meinem ersten Lehrbetrieb (Sternerestaurant) war ich eine günstige Arbeitskraft, da hat mir vieles gefehlt. Niemand hat sich dort für meine Ausbildung interessiert. Vor allem die Überprüfung einer amtlichen Instanz, damit junge Menschen eine fundierte Ausbildung erhalten und nicht lediglich ausgenutzt werden. In meinem zweiten Betrieb hat mir dafür eigentlich nichts gefehlt. Ich konnte alles Fragen und habe	Betrieb	

			wöchentlich Zeit zum Üben bekommen, um stetig besser werden und neues lernen zu können.		
7	Schweiz	Duale Ausbildung	Ich hatte eine Sehr gute Ausbildung und habe alles gelernt für mein Grundwissen auf dem ich jetzt aufbauen kann.	Betrieb	
22	Schweiz	Duale Ausbildung	Lehrlinge auszubilden war nebensächlich	Betrieb	