Amtsblatt der Europäischen Union

C 469

Ausgabe in deutscher Sprache

65. Jahrgang

Mitteilungen und Bekanntmachungen

9. Dezember 2022

Inhalt

I *Entschließungen, Empfehlungen und Stellungnahmen*

EMPFEHLUNGEN

Rat

2022/C 469/01 Empfehlung des Rates vom 28. November 2022 über Wege zum schulischen Erfolg und zur Ersetzung der Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011 für politische Strategien zur Senkung der Schulabbrecherquote ([1]) 1

II *Mitteilungen*

MITTEILUNGEN DER ORGANE, EINRICHTUNGEN UND SONSTIGEN STELLEN DER EUROPÄISCHEN UNION

Europäische Kommission

2022/C 469/02 Keine Einwände gegen einen angemeldeten Zusammenschluss (Sache M.10431 — ALI GROUP / WELBILT) ([1]) 16

2022/C 469/03 Bekanntmachung der Kommission über die Anwendung von Ökodesign-Anforderungen an den Netzteil-Wirkungsgrad in Servern und Datenspeicherprodukten und von Ökodesign-Anforderungen an die Energieeffizienz der Stromquelle von Schweißgeräten ([1]) 17

IV *Informationen*

INFORMATIONEN DER ORGANE, EINRICHTUNGEN UND SONSTIGEN STELLEN DER EUROPÄISCHEN UNION

Rat

2022/C 469/04 Schlussfolgerungen des Rates über die Förderung des Wohlergehens in der digitalen Bildung 19

DE

([1]) Text von Bedeutung für den EWR.

2022/C 469/05 Mitteilung an die Personen, die den restriktiven Maßnahmen nach dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates, geändert durch den Beschluss (GASP) 2022/2412 des Rates, und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates, durchgeführt durch die Verordnung (EU) 2022/2401, über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo unterliegen 29

2022/C 469/06 Mitteilung an die betroffenen Personen, die den restriktiven Maßnahmen nach dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo unterliegen 30

2022/C 469/07 Mitteilung an die Personen, die den restriktiven Maßnahmen nach dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates, durchgeführt durch den Durchführungsbeschluss (GASP) 2022/2398 des Rates, und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates, durchgeführt durch die Durchführungsverordnung (EU) 2022/2397 des Rates, über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo unterliegen 32

2022/C 469/08 Mitteilung an die betroffenen Personen, die den restriktiven Maßnahmen nach dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo unterliegen 33

Europäische Kommission

2022/C 469/09 Euro-Wechselkurs — 8. Dezember 2022 35

V *Bekanntmachungen*

SONSTIGE RECHTSHANDLUNGEN

Europäische Kommission

2022/C 469/10 Veröffentlichung einer Mitteilung über die Genehmigung einer Standardänderung der Produktspezifikation eines Namens im Weinsektor gemäß Artikel 17 Absätze 2 und 3 der Delegierten Verordnung (EU) 2019/33 der Kommission 36

I

(Entschließungen, Empfehlungen und Stellungnahmen)

EMPFEHLUNGEN

RAT

EMPFEHLUNG DES RATES

vom 28. November 2022

über Wege zum schulischen Erfolg und zur Ersetzung der Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011 für politische Strategien zur Senkung der Schulabbrecherquote

(Text von Bedeutung für den EWR)

(2022/C 469/01)

DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION —

gestützt auf den Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union, insbesondere auf die Artikel 165 und 166,

auf Vorschlag der Europäischen Kommission,

in Erwägung nachstehender Gründe:

1. In der europäischen Säule sozialer Rechte ([1]) wird im ersten und elften Grundsatz betont, wie wichtig es ist, für alle Menschen eine hochwertige und inklusive Bildung zu gewährleisten, und zwar bereits ab dem frühen Kindesalter. Die wirksame Umsetzung dieser Grundsätze hängt in hohem Maße von der Entschlossenheit und dem Handeln der Mitgliedstaaten ab. Maßnahmen auf EU-Ebene können nationale Maßnahmen ergänzen, und die Kommission hat ihren Beitrag im Aktionsplan zur europäischen Säule sozialer Rechte ([2]) vorgestellt.

2. Am 30. September 2020 veröffentlichte die Europäische Kommission eine Mitteilung über die Vollendung des europäischen Bildungsraums bis 2025, in der Inklusion eine der sechs Dimensionen des Bildungsraums darstellt ([3]). Am 18. Februar 2021 billigte der Rat die Entschließung des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf den Europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021–2030) ([4]), in der höhere Qualität, mehr Chancengleichheit, bessere Inklusion und mehr Erfolg für alle in der allgemeinen und beruflichen Bildung als erste strategische Priorität festgelegt sind.

3. Ziel des Europäischen Jahres der Jugend (2022) ([5]) ist es, junge Menschen in die Gestaltung ihrer Zukunft und der Zukunft Europas einzubinden und sie zu motivieren, indem ihnen mehr Möglichkeiten geboten werden, sich an Entscheidungen zu beteiligen, die ihr Leben betreffen.

4. Im Bericht über das endgültige Ergebnis der Konferenz zur Zukunft Europas rufen die Bürgerinnen und Bürger die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten dazu auf, bis 2025 einen integrativen Europäischen Bildungsraum zu schaffen, in dem alle Bürgerinnen und Bürger gleichen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung und lebenslangem Lernen haben, einschließlich derjenigen in ländlichen und abgelegenen Gebieten ([6]). In der Mitteilung der Kommission von 2020 werden Inklusion und Gleichstellung der Geschlechter als wesentliche Dimension des

([1]) ABl. C 428 vom 13.12.2017, S. 10.
([2]) COM(2021) 102 final.
([3]) COM(2020) 625 final.
([4]) ABl. C 66 vom 26.2.2021, S. 1.
([5]) Beschluss (EU) 2021/2316 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 22. Dezember 2021 über ein Europäisches Jahr der Jugend (2022) (ABl. L 462 vom 28.12.2021, S. 1).
([6]) *Konferenz zur Zukunft Europas – Bericht über das endgültige Ergebnis*, Mai 2022, 46. Vorschlag (S. 96).

europäischen Bildungsraums genannt, der bis 2025 vollendet werden soll, und es wird gefordert, die Bildungsergebnisse vom sozioökonomischen Status zu entkoppeln. Der Rat hat sich darauf geeinigt, dass bis 2030 der Anteil der 15-Jährigen mit schwachen Leistungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unter 15 % liegen soll, und sich verpflichtete, den Anteil frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabgänger auf unter 9 % zu senken.

5. Auch wenn sich die Quote der frühzeitigen Abgänger auf EU-Ebene deutlich verbessert hat und im Zeitraum 2010–2021 um 3,9 Prozentpunkte gesunken ist, verlassen weiterhin viele Lernende vorzeitig die Schule bzw. die Ausbildung. Der Anteil der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger lag im Jahr 2021 im EU-Durchschnitt bei 9,7 % und damit knapp unter der ET-2020-Zielvorgabe für die EU-Ebene von 10 % für 2020. Nach wie vor beenden mehr als 3,2 Mio. junge Menschen in der EU (18–24 Jahre) ihre allgemeine oder berufliche Bildung vorzeitig. Es bestehen nach wie vor erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern und innerhalb der Länder, bei anhaltenden Ungleichheiten zwischen bestimmten Gruppen (beispielsweise schneiden Migrantinnen und Migranten, junge Männer, ethnische Minderheiten wie Roma sowie junge Menschen in ländlichen und abgelegenen Gebieten schlechter ab).

6. Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie der OECD (PISA-Studie) von 2018 zeigen, dass sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit schlechten Leistungen bei den Grundkompetenzen im Zeitraum 2009–2018 in vielen Ländern tendenziell verschlechtert hat. Auch heute verfügt immer noch in Fünftel der 15-Jährigen in Europa nicht über ausreichende Lese-, Mathematik- oder Naturwissenschaftskompetenzen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der internationalen Studie zur Messung der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (ICILS) aus dem Jahr 2018, dass ein Fünftel der jungen Menschen in der EU nicht über grundlegende digitale Kompetenzen verfügt. Zudem lassen sich erhebliche Leistungsunterschiede in Verbindung mit dem sozioökonomischen Status erkennen, was die Gefahr einer Vertiefung der digitalen Kluft birgt ([7]).

7. Die Daten bestätigen, dass der sozioökonomische Hintergrund der stärkste Prädiktor für den Bildungserfolg ist. In den meisten EU-Ländern sind Lernende aus nachteiligen Verhältnissen unter denjenigen, die die allgemeine und berufliche Bildung ohne Abschluss der Sekundarstufe II verlassen, überrepräsentiert. Aus der PISA-Studie 2018 ging hervor, dass in den meisten EU-Ländern der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit unterdurchschnittlicher Leseleistung im unteren Viertel des Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) viel größer ist als im oberen Viertel. In einigen EU-Ländern beträgt der Unterschied sogar mehr als 40 Prozentpunkte. In der wissenschaftlichen Literatur wird bestätigt, dass Schülerinnen und Schüler aus nachteiligen sozioökonomischen Verhältnissen tendenziell mehr Schwierigkeiten beim Erwerb akademischer und sprachlicher Kompetenzen haben. Sie zeigen häufiger Verhaltensprobleme beim Lernen, haben eine geringere Lernmotivation, verlassen die allgemeine und berufliche Bildung früher und verfügen über geringere Qualifikationen und unzureichende Kompetenzen für eine uneingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft.

8. In den letzten Jahren haben die Mitgliedstaaten eine große Zahl von Migrantinnen und Migranten aus Drittländern (einschließlich Flüchtlingen ([8])) im Schulalter in ihre Schul- und Berufsbildungssysteme integriert, darunter auch solche mit einem anfänglich sehr geringen Niveau an Grundkompetenzen. Weitere Herausforderungen ergeben sich im Zusammenhang mit Menschen, die vor dem Krieg in der Ukraine fliehen, von denen ein großer Teil Kinder im schulpflichtigen Alter sind, die gezielte Lernunterstützung (einschließlich des Erwerbs der Unterrichtssprache) und psychosoziale Unterstützung benötigen.

9. Die PISA-Studien von 2015 und 2018 machen auch deutlich, dass das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler in der Schule abnimmt und Mobbing und Cybermobbing weitverbreitet sind und zunehmen. Forschungsergebnisse zeigen, wie wichtig das emotionale, soziale und körperliche Wohlergehen in der Schule ist, um die Chancen von Kindern und Jugendlichen auf Erfolg in der Bildung und im Leben zu verbessern. Sie bestätigen, dass Probleme im Bereich der psychischen Gesundheit sowie Gewalt und Mobbing, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und andere Formen der Intoleranz und Diskriminierung verheerende Auswirkungen auf das emotionale Wohlergehen und die Bildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen haben. Forschungsergebnisse zeigen auch, dass benachteiligte Gruppen stärker gefährdet sind, gemobbt zu werden, und dass Schülerinnen und Schüler aus Schulen in sozioökonomisch nachteiligen Umgebungen ein schwächeres Zugehörigkeitsgefühl haben als besser gestellte Gleichaltrige.

([7]) Digitale Kompetenzen gehören zwar zu den Grundkompetenzen, werden aber im Rahmen der vorliegenden Empfehlung nicht ausdrücklich angesprochen, da sie bereits im Mittelpunkt anderer Initiativen, wie des Aktionsplans für digitale Bildung, stehen.

([8]) Für die Zwecke des vorliegenden Dokuments wird der Begriff „Flüchtling“ eher in einer breiter gefassten politischen Bedeutung verwendet als gemäß der Definition in der Genfer Konvention und dem Asyl-Besitzstand der EU.

10. Durch die COVID-19-Pandemie ist es noch wichtiger geworden, diese Herausforderungen zu bewältigen. Mehrere Studien deuten darauf hin, dass die Krise die Wahrscheinlichkeit erhöht haben könnte, dass Lernende mit der Tendenz, sich von der Schule abzuwenden, die Schule tatsächlich abbrechen und dass die Pandemie sich negativ auf die psychische Gesundheit und das Wohlergehen der Lernenden im Allgemeinen ausgewirkt hat ([9]).

11. Im Jahr 2011 nahm der Rat eine Empfehlung für politische Strategien zur Senkung der Schulabbrecherquote ([10]) an. Auf europäischer und nationaler Ebene wurden umfangreiche Arbeiten zur Umsetzung der Empfehlung durchgeführt, insbesondere durch Peer-Learning und den Austausch bewährter Verfahren zwischen den Mitgliedstaaten innerhalb des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Ein breites Spektrum an Ressourcen, Beispielen für erfolgreiche Maßnahmen und Material ist online über das Europäische Toolkit für Schulen und das Cedefop-Toolkit für die Berufsbildung zur Verhinderung früher Abgänge verfügbar. Eine unabhängige Bewertung der Umsetzung der Empfehlung, die 2019 veröffentlicht wurde ([11]), liefert deutliche Hinweise darauf, dass diese Empfehlung des Rates und die begleitenden politischen Instrumente der EU Veränderungen bei den Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung und bei den bildungspolitischen Maßnahmen gefördert und zu einem Rückgang bei frühen Abgängen von der allgemeinen und beruflichen Bildung beigetragen haben. Außerdem werden Bereiche hervorgehoben, in denen weitere Arbeiten erforderlich sind.

12. Im Rahmen des Programms Erasmus+ wurden mehrere transnationale Projekte zur Inklusion in verschiedenen Bildungssektoren unterstützt, die sich mit unterdurchschnittlichen Leistungen und frühen Abgängen von der allgemeinen und beruflichen Bildung befassen. Inklusion ist eine der übergreifenden Prioritäten von Erasmus+ für den Zeitraum 2021–2027. Das Programm umfasst auch eine konkrete politische Priorität zur Bekämpfung von Lernbenachteiligung, vorzeitigen Schulabgängen und schwachen Leistungen bei den Grundkompetenzen, die es den Interessenträgern ermöglicht, Erasmus+-Mittel zur Umsetzung der politischen Empfehlungen zu nutzen.

13. Im Rahmen der Europäischen Struktur- und Investitionsfonds (ESI-Fonds) 2014–2020 wurden erhebliche Investitionen mobilisiert, um das Problem der frühen Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung anzugehen und zahlreiche Großprojekte im Einklang mit der Empfehlung des Rates von 2011 zu unterstützen. Der Europäische Sozialfonds Plus unterstützt Einzelpersonen, Regionen und Mitgliedstaaten, die vor besonderen Herausforderungen stehen – von der Bewältigung der COVID-19-Pandemie bis hin zur Erreichung der EU-Ziele für Klimaschutz, Beschäftigung, soziale Inklusion und Bildung. Die Verwendung der ESI-Fonds und der kohäsionspolitischen Fonds 2021–2027 erfolgt, unter anderem, auf der Grundlage der im Kontext des Europäischen Semesters abgegebenen länderspezifischen Empfehlungen.

14. Das Instrument für technische Unterstützung bietet den Mitgliedstaaten die Möglichkeit, auf Antrag Unterstützung für maßgeschneiderte Reformen in einer Vielzahl von Bereichen zu erhalten, beispielsweise für die Verbesserung der Bildungsergebnisse für Kinder, die Verbesserung der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE), die Festlegung nationaler Strategien und Aktionspläne zur Bekämpfung und Verhinderung früher Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Entwicklung von Instrumenten zur Unterstützung der Einstellung und der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften oder die Vorbereitung und Umsetzung einer Reform der Lehrpläne. Das Instrument für technische Unterstützung und sein Vorläuferprogramm zur Unterstützung von Strukturreformen wurden von mehreren Mitgliedstaaten genutzt, um Reformen zur Verhinderung des früher Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung zu unterstützen, insbesondere im Hinblick auf Kinder aus nachteiligen Verhältnissen.

15. Kinder und Jugendliche brauchen ein ausgewogenes Fundament an kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen, um in der Schule und im Leben erfolgreich zu sein. In der Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen ([12]) werden persönliche und soziale Kompetenzen sowie die Lernkompetenz definiert. Dazu gehört die Fähigkeit, mit Ungewissheit und komplexen Sachverhalten umzugehen, etwas für das eigene körperliche und emotionale Wohlergehen zu tun, sich körperlich und geistig gesund zu halten, kooperative und positive Beziehungen zu anderen aufzubauen und ein gesundheitsbewusstes, zukunftsorientiertes Leben zu führen und Konflikte in einem inklusiven und unterstützenden Kontext zu bewältigen.

([9]) Siehe u. a.: Koehler, C., Psacharopoulos, G., und Van der Graaf, L., *The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof* (Die Auswirkungen von COVID-19 und ihre sozioökonomischen Konsequenzen), NESET-EENEE-Bericht, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, 2022; Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur, *Impacts of COVID-19 on school education* (Auswirkungen von COVID-19 auf die schulische Bildung), Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, 2022; Blaskó, Z., da Costa, P., und Schnepf, S. V., *Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the COVID-19 Crisis* (Lerndefizite und Bildungsungleichheit in Europa: Bestandsaufnahme der potenziellen Folgen der COVID-19-Krise), IZA-Diskussionspapier 14298, Bonn, 2021.

([10]) ABl. C 191 vom 1.7.2011, S. 1.

([11]) Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur, Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M., Downes, P., *Assessment of the implementation of the 2011 Council Recommendation on policies to reduce early school leaving: final report* (Bewertung der Umsetzung der Empfehlung des Rates von 2011 für politische Strategien zur Senkung der Schulabbrecherquote: Abschlussbericht), Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, 2019.

([12]) ABl. C 189 vom 4.6.2018, S. 1.

16. In den Schlussfolgerungen des Rates zu Chancengleichheit und Inklusion auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Förderung des Bildungserfolgs für alle ([13]) werden die Mitgliedstaaten ersucht, bildungspolitische Maßnahmen umzusetzen und gegebenenfalls Reformen der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung durchzuführen, wobei das gesamte Spektrum der allgemeinen und beruflichen Bildung mit einem gesamtinstitutionellen Ansatz in den Blick zu nehmen ist, um Chancengleichheit und Inklusion zu verbessern und den Bildungserfolg auf allen Ebenen und in allen Arten der allgemeinen und beruflichen Bildung zu fördern.

17. In den Schlussfolgerungen des Rates zu den europäischen Lehrkräften und Ausbildenden für die Zukunft ([14]) wird anerkannt, dass Lehrkräfte, Ausbildende sowie Schulleiterinnen und -leiter eine unverzichtbare Triebkraft für die allgemeine und berufliche Bildung sind, und es wird betont, dass ihre Kompetenzen weiterentwickelt und auf den neuesten Stand gebracht werden müssen. In der Mitteilung über den europäischen Bildungsraum und in der Entschließung des Rates hierzu wird die entscheidende Rolle der Lehrkräfte und Ausbildenden anerkannt.

18. In der Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung ([15]) wird hervorgehoben, dass der Zugang zu hochwertigen Angeboten der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung für alle Kinder zu ihrer gesunden Entwicklung und ihrem Bildungserfolg beiträgt, beim Abbau sozialer Ungleichheiten hilft und die Kompetenzlücke zwischen Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund verringert.

19. Die Empfehlung des Rates vom 29. November 2021 zu Blended-Learning-Ansätzen für eine hochwertige und inklusive Primar- und Sekundarschulbildung ([16]) fördert Blended-Learning-Ansätze, bei denen Schul- und Fernlernumgebungen sowie digitale und nichtdigitale Lehr- und Lernmittel kombiniert werden, um widerstandsfähigere und inklusivere Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung aufzubauen. Solche Verfahren ermöglichen diversifizierte und differenzierte Ansätze und Lehr- und Lernmittel, um alle Schülerinnen und Schüler – und insbesondere jene mit besonderen Bedürfnissen oder aus benachteiligten Gruppen – besser zu unterstützen und ihre Lernmotivation zu steigern.

20. Die Europäische Kompetenzagenda ([17]) legt Maßnahmen zur Stärkung der nachhaltigen Wettbewerbsfähigkeit und zum Aufbau von Resilienz in Krisensituationen fest, um Einzelpersonen und Unternehmen dabei zu helfen, relevante Kompetenzen zu entwickeln, und zwar nicht zuletzt auf der Grundlage der Lehren aus der COVID-19-Pandemie. In der Empfehlung des Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz ([18]) wird eine neue politische Vision der EU für die berufliche Aus- und Weiterbildung vorgeschlagen, die eine Schlüsselrolle bei der Prävention und Bekämpfung früher Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Förderung der Chancengleichheit spielt.

21. Der Aktionsplan für digitale Bildung ([19]) enthält Maßnahmen zur Verbesserung der digitalen Fähigkeiten und Kompetenzen für den digitalen Wandel, um sicherzustellen, dass keine Lernenden zurückgelassen werden und die Absolventinnen und Absolventen über die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen verfügen. Er sieht die Entwicklung gemeinsamer Leitlinien für Lehrkräfte und Bildungspersonal zur Förderung digitaler Kompetenzen und zur Bekämpfung von Desinformation, eine Aktualisierung des Europäischen Referenzrahmens für digitale Kompetenzen und einen Vorschlag für eine Empfehlung des Rates für eine bessere Vermittlung digitaler Kompetenzen in der allgemeinen und beruflichen Bildung vor. Ein weiterer Schwerpunkt des Aktionsplans sind Bemühungen zur die Überwindung geschlechtsspezifischer Unterschiede in den MINT-Fächern.

22. In der Empfehlung (EU) 2021/1004 des Rates vom 14. Juni 2021 zur Einführung einer Europäischen Garantie für Kinder ([20]) werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, für bedürftige Kinder (d. h. von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedrohte Kinder, insbesondere Roma) einen effektiven und kostenlosen Zugang zu Bildung und schulischen Aktivitäten zu gewährleisten. In der EU-Kinderrechtsstrategie ([21]) wird der Aufbau einer inklusiven, hochwertigen Bildung gefordert. In der neuen EU-Strategie für ein besseres Internet für Kinder (BIK+) ([22]) wird gefordert, ein digitales Umfeld zu schaffen, in dem Kinder geschützt, gestärkt und geachtet werden, und betont, dass Kinder in prekären Situationen die gleichen Möglichkeiten haben sollten, die Chancen des digitalen Jahrzehnts zu ergreifen.

([13]) ABl. C 221 vom 10.6.2021, S. 3.
([14]) ABl. C 193 vom 9.6.2020, S. 11.
([15]) ABl. C 189 vom 5.6.2019, S. 4.
([16]) ABl. C 504 vom 14.12.2021, S. 21.
([17]) COM(2020) 274 final.
([18]) ABl. C 417 vom 2.12.2020, S. 1.
([19]) COM(2020) 624 final.
([20]) ABl. L 223 vom 22.6.2021, S. 14.
([21]) COM(2021) 142 final.
([22]) COM(2022) 212 final.

23. In einer neuen Generation von EU-Gleichstellungsstrategien und politischen Rahmen für Inklusion, die 2020 und 2021 angenommen wurden ([23]), wird ausdrücklich die Förderung von Chancengleichheit und Inklusion und die Bekämpfung von Diskriminierung im Bildungsbereich mit gezielter Unterstützung für die am stärksten benachteiligten und von Diskriminierung bedrohten Personen betont.

24. In der Empfehlung des Rates vom 30. Oktober 2020 zum Thema „Eine Brücke ins Arbeitsleben – Stärkung der Jugendgarantie" und zur Ersetzung der Empfehlung des Rates vom 22. April 2013 zur Einführung einer Jugendgarantie ([24]) wird empfohlen, jungen Menschen die Rückkehr in die allgemeine und berufliche Bildung durch eine Diversifizierung des Ausbildungsangebots zu erleichtern und dabei gegebenenfalls die Validierung von nichtformalem und informellem Lernen zu gewährleisten. Darüber hinaus hilft die Initiative ALMA (Aim, Learn, Master, Achieve – Anvisieren, Lernen, Meistern, Ankommen) benachteiligten jungen Menschen im Alter von 18 bis 30 Jahren, die sich weder in einem Beschäftigungsverhältnis noch in der allgemeinen oder beruflichen Bildung befinden (NEETs), ihren Weg auf den Arbeitsmarkt in ihrem Heimatland zu finden, indem sie die Unterstützung für allgemeine und berufliche Bildung oder Beschäftigung mit einem Praktikum in einem anderen EU-Mitgliedstaat kombinieren, um ihre Kompetenzen, Kenntnisse und Erfahrungen zu verbessern.

25. Die aus der Umsetzung der Empfehlung des Rates von 2011 gezogenen Lehren und die neuen Erkenntnisse aus der Forschung und den Konsultationen der Interessenträger erfordern einen umfassenderen, inklusiveren und systemischen Ansatz für den schulischen Erfolg, in den gleichzeitig die EU-Ziele in Bezug auf Grundkompetenzen und frühe Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung berücksichtigt und die Dimension des Wohlergehens vollständig einbezogen werden. Ein solcher Ansatz sollte die Entwicklung der Kompetenzen gewährleisten, die für einen erfüllten Bildungs- und Lebensweg notwendig sind und sinnvolle Lernerfahrungen, Engagement, eine breitere Teilhabe an der Gemeinschaft und den Übergang in ein stabiles Leben und aktive Bürgerschaft im Erwachsenenalter ermöglichen.

26. Das Ziel, die unterdurchschnittliche Leistungen und die Zahl der frühen Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung zu verringern und den schulischen Erfolg zu fördern, muss von den Mitgliedstaaten in der gesamten EU systematisch angegangen werden. Auf Systemebene sind für die Bereitstellung einer koordinierten Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien die Kohärenz der politischen Maßnahmen, die Koordinierung mit anderen relevanten Politikbereichen (wie Jugend, Gesundheit, Kultur, Sozialdienste, Beschäftigung, Wohnungswesen, Justiz, Migration und Integration) und eine wirksame Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren auf allen Ebenen (national, regional, lokal, Schule) erforderlich. Parallel dazu sollten, entsprechend den nationalen Gegebenheiten, auf schulischer Ebene ganzheitliche Schulkonzepte gefördert werden, die alle Tätigkeitsbereiche (Lehren und Lernen, Planung und Governance usw.) einbeziehen und alle wichtigen Akteure (Lernende, Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte und sonstiges Personal, Eltern und Familien sowie lokale Gemeinschaften und die breitere Öffentlichkeit) einbinden ([25]).

27. Diese Empfehlung des Rates steht in vollem Einklang mit den Grundsätzen der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit —

EMPFIEHLT DEN MITGLIEDSTAATEN,

1. bis 2025 eine **integrierte und umfassende Strategie für den schulischen Erfolg** ([26]) zu entwickeln oder gegebenenfalls weiter auszubauen, und zwar auf der geeigneten Ebene und im Einklang mit der Struktur ihres Schul- und Berufsbildungssystems, um die Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf Bildungsergebnisse zu minimieren, die Inklusion auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung zu fördern, frühe Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie unterdurchschnittliche Leistungen bei den Grundkompetenzen weiter zu verringern, wobei die im politischen Rahmen im Anhang dargelegten Maßnahmen zu berücksichtigen sind. Besonderes Augenmerk sollte auf das Wohlergehen in der Schule als Schlüsselkomponente für den schulischen Erfolg gerichtet werden. Eine solche Strategie sollte **Präventions-, Interventions- und Kompensationsmaßnahmen** umfassen

([23]) Strategie für die Gleichstellung der Geschlechter 2020–2025 (2020), EU-Aktionsplan gegen Rassismus 2020–2025 (2020), Strategischer Rahmen der EU für die Gleichstellung, Inklusion und Teilhabe der Roma (2020) und die dazugehörige Empfehlung des Rates (2021), Strategie für die Gleichstellung von LGBTIQ-Personen 2020–2025 (2020), Aktionsplan für Integration und Inklusion 2021–2027 (2020), Strategie für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2021–2030 (2021), Strategie der EU zur Bekämpfung von Antisemitismus und zur Förderung jüdischen Lebens 2021–2030 (2021).

([24]) ABl. C 372 vom 4.11.2020, S. 1.

([25]) Siehe Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen SWD(2022) 176 final.

([26]) Eine solche Strategie kann in die einschlägigen nationalen Strategiedokumente aufgenommen werden.

(einschließlich Maßnahmen, die im Rahmen der verstärkten Jugendgarantie ([27]) angeboten werden), **evidenzbasiert** sein und **allgemeine Maßnahmen mit gezielten und/oder individuellen Vorkehrungen für Lernende kombinieren**, die zusätzliche Aufmerksamkeit und Unterstützung in einem integrativen Umfeld benötigen (z. B. Lernende mit nachteiligem sozioökonomischen Hintergrund, Migrations-, Flucht- oder Romahintergrund, Lernende mit sichtbaren und nicht sichtbaren Behinderungen, Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder psychischen Problemen sowie, entsprechend den nationalen Gegebenheiten, Lernende in isolierten Gebieten, Inselgebieten oder entlegenen Gebieten, wie den Regionen in äußerster Randlage der EU). Eine solche Strategie sollte auch auf einer strukturierten **Zusammenarbeit** zwischen Akteuren aus verschiedenen Politikbereichen, Entscheidungsebenen und Niveaus der allgemeinen und beruflichen Bildung beruhen, eine angemessene **Finanzierung** umfassen und von einem klaren Plan für die **Umsetzungs- und Bewertung** begleitet werden;

2. Datenerhebungs- und Überwachungssysteme auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene zu entwickeln oder gegebenenfalls weiter auszubauen, die die systematische Erhebung quantitativer und qualitativer Informationen über Lernende sowie über Faktoren, die sich auf die Lernergebnisse auswirken, insbesondere den sozioökonomischen Hintergrund, ermöglichen. Diese Systeme müssen mit dem Schutz von personenbezogenen Daten und den nationalen Rechtsvorschriften in Einklang stehen. Sie sollten, im Rahmen des Möglichen, dafür sorgen, dass auf verschiedenen politischen Ebenen aufgeschlüsselte Daten und Informationen zu einem breiten Spektrum von Aspekten (einschließlich der Ansichten der Lernenden selbst) zur Verfügung stehen und (gegebenenfalls in anonymisierter Form) für Zwecke der Analyse, Prävention und Frühintervention, Politikgestaltung sowie Steuerung, Überwachung und Bewertung der oben genannten Strategien genutzt werden;

3. im Rahmen einer integrierten und umfassenden Strategie und entsprechend den nationalen Gegebenheiten, Präventions-, Interventions- und Kompensationsmaßnahmen, wie jene, die im politischen Rahmen im Anhang vorgeschlagen sind, zu kombinieren, um die folgenden Gruppen und Einrichtungen zu unterstützen und die folgenden Maßnahmen zu fördern:

   3.1 **Lernende**, durch eine systemische Kombination verschiedener Maßnahmen, die die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt stellen und ihrer Meinung Rechnung tragen;

   3.2 **Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte, Ausbildende und sonstiges Personal, einschließlich** im Bereich der **frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung**, indem diese dabei unterstützt werden, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, sowie ihre fortlaufende berufliche Weiterbildung gefördert wird und ihnen ausreichend Zeit, angemessene Räumlichkeiten und Unterstützung zur Verfügung gestellt werden, um effektiv mit allen Lernenden zu arbeiten, einschließlich jener, die von Ausgrenzung, unterdurchschnittlichen Leistungen und frühem Abgang bedroht sind. Anerkennung und Wertschätzung (auch finanzieller Art) ihrer Arbeit sollten berücksichtigt werden;

   3.3 **Schulen** bei der Entwicklung eines „ganzheitlichen Schulkonzepts" für den schulischen Erfolg, bei dem sich alle Mitglieder der Schulgemeinschaft (Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte, Ausbildende und sonstiges Bildungspersonal, Lernende, Eltern und Familien sowie die lokale Gemeinschaft) sowie ein breites Spektrum von Akteuren aktiv und gemeinsam für den Bildungserfolg aller Lernenden einsetzen;

   3.4 Maßnahmen auf **Systemebene** und einen sektorübergreifenden Ansatz zur Verbesserung der Chancengleichheit und der Inklusion auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie des Bildungserfolgs aller Lernenden, auch durch die Beseitigung von Strukturen und Mechanismen, die sich besonders ungünstig auf Lernende aus benachteiligten Gruppen auswirken können;

4. die Nutzung von nationalen und EU-**Ressourcen** entsprechend dem nationalen, regionalen und lokalen Bedarf zu optimieren, und zwar für Investitionen in Infrastruktur, Ausbildung, Instrumente und Ressourcen zur Verbesserung der Inklusion, der Chancengleichheit und des Wohlergehens in der Bildung, einschließlich der Mittel und des Fachwissens der EU, für Reformen und Investitionen in Infrastruktur, Instrumente, Pädagogik und die Schaffung gesunder Lernumgebungen, insbesondere Ressourcen aus Erasmus+, der Aufbau- und Resilienzfazilität, dem Europäischen Sozialfonds Plus, dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung, den Programmen Digitales Europa und Horizont Europa, dem Instrument für technische Unterstützung, den Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds usw., und sicherzustellen, dass die Verwendung der Mittel mit der Gesamtstrategie in Einklang steht;

5. im Rahmen der bestehenden Berichtsverfahren des europäischen Bildungsraums (einschließlich des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (2021-2030)) und des Europäischen Semesters über ihre Strategie, die ergriffenen Maßnahmen, die einschlägigen Überwachungs- und Evaluierungsmodalitäten und das zugewiesene Budget Bericht zu erstatten;

([27]) Empfehlung des Rates vom 30. Oktober 2020 zum Thema „Eine Brücke ins Arbeitsleben – Stärkung der Jugendgarantie" und zur Ersetzung der Empfehlung des Rates vom 22. April 2013 zur Einführung einer Jugendgarantie (ABl. C 372 vom 4.11.2020, S. 1).

6. junge Menschen in die Umsetzung der Empfehlung des Rates aktiv einzubeziehen, unter anderem durch den EU-Jugenddialog, um sicherzustellen, dass die Meinungen, Ansichten und Bedürfnisse junger Menschen, auch aus nachteiligen Verhältnissen, umfassend berücksichtigt werden;

ERSUCHT DIE KOMMISSION,

1. die Umsetzung der Empfehlung des Rates sowie damit zusammenhängender Initiativen wie der Europäischen Garantie für Kinder und der verstärkten Jugendgarantie zu unterstützen, indem sie das Lernen voneinander und den Austausch zwischen den Mitgliedstaaten und allen einschlägigen Interessengruppen zum Thema Bildungserfolg für alle erleichtert, und zwar durch Folgendes:

   1.1 Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf den europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021–2030), in dem die Verminderung früher Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Verbesserung der Grundkompetenzen und die Förderung des Wohlergehens von Lernenden, Lehrkräften und Ausbildenden zu den wichtigsten Prioritäten gehören;

   1.2 Einrichtung und Förderung der Tätigkeiten der Expertengruppe zu Strategien zur Schaffung eines unterstützenden Lernumfelds für Gruppen, die von unterdurchschnittlichen Leistungen bedroht sind, und zur Förderung des Wohlergehens in der Schule, die die Arbeiten zur Ermittlung bewährter Verfahren zur Entwicklung eines unterstützenden und gesunden Lernumfelds, zur Förderung der psychischen Gesundheit, einer gesunden Lebensweise und des körperlichen und emotionalen Wohlergehens (einschließlich der Bewältigung posttraumatischer Belastungen) und zur Verhinderung von Mobbing und Gewalt in der Schule vorantreiben wird, sowie Vorschläge für eine wirksame Übernahme erfolgreicher Verfahren in den Schulen und Empfehlungen für Sensibilisierungsmaßnahmen auf EU- und nationaler Ebene;

   1.3 Ermittlung und Austausch von erfolgreichen Verfahren (einschließlich Peer-Learning und Peer-Mentoring), Leitlinien und praktischen Instrumenten zur Unterstützung der Gestaltung, Umsetzung und Bewertung nationaler, regionaler und lokaler Strategien und Verfahren, einschließlich solcher, die sich an Lernende aus nachteiligen Verhältnissen richten, Nutzung der EU-Zusammenarbeitsinstrumente, -Online-Plattformen und -Gemeinschaften für die allgemeine und berufliche Bildung, einschließlich eTwinning, der neuen European School Education Platform, sowie von Erasmus+ Alumni, der Botschafter des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) zur Verhinderung früher Abgänge und des Learning Corner für mehrsprachige Online-Lernmaterialien zu europäischen Themen;

   1.4 Förderung der Nutzung von Möglichkeiten zur Stärkung, Unterstützung und Ermöglichung von Inklusion, Chancengleichheit und Wohlergehen in der allgemeinen und beruflichen Bildung im Rahmen von Finanzierungsinstrumenten der EU wie Erasmus+, der Aufbau- und Resilienzfazilität, dem Europäischen Sozialfonds Plus, dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung, den Programmen Digitales Europa und Horizont Europa, dem Instrument für technische Unterstützung, dem Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds usw., sowie Sensibilisierung für diese Möglichkeiten;

   1.5 Unterstützung der EU-weiten Forschungsarbeiten und Erhebungen; Förderung der Schaffung von Forschungsnetzen und Unterstützung des Dialogs zwischen Forschung und Politik sowie zwischen Forschung und Praxis;

   1.6 Berücksichtigung der Ergebnisse des strukturierten Dialogs über digitale Bildung und digitale Kompetenzen;

2. die Entwicklung und Verbreitung von Orientierungsmaterial und Ressourcen für den Bildungserfolg aller Lernenden (einschließlich für die Integration von Migrantinnen und Migranten und das Sprachenlernen) in Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten und zu deren freiwilliger Verwendung zu unterstützen, u. a. durch die Weiterentwicklung und Förderung des Europäischen Toolkits für Schulen zur Förderung der inklusiven Bildung und Verhinderung vorzeitiger Schulabgänge, des Kompendiums inspirierender Verfahren zur inklusiven und staatsbürgerlichen Bildung und des Cedefop-Toolkits für die Berufsbildung zur Verhinderung früher Abgänge (VET toolkit for tackling early leaving);

3. Weiterbildungsangebote für Bildungspersonal und andere Interessenträger zu unterstützen, und zwar durch Folgendes:

   3.1 den Austausch bewährter Verfahren des Personalaustauschs sowie von Projekten und Netzwerken im Rahmen von Erasmus+, u. a. über die eTwinning-Online-Community, die Erasmus+-Lehrkräfteakademien und die Zentren der beruflichen Exzellenz;

   3.2 Bereitstellung von offenen Online-Lehrveranstaltungen (Massive open online courses – MOOCs) und Bildungsmöglichkeiten, einschließlich Microcredentials, für fortlaufende berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte, Ausbildende, Schulleiterinnen und -leiter sowie die in der Lehrkräfteausbildung Tätigen auf der neuen European School Education Platform und Förderung der breiten Nutzung dieser Kurse;

4. die Umsetzung der Empfehlung des Rates im Rahmen bestehender Bestimmungen des europäischen Bildungsraums (u. a. aufgrund des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung) und des Europäischen Semesters (einschließlich des überarbeiteten sozialpolitischen Scoreboards) zu überwachen und darüber Bericht zu erstatten;
5. die Fortschritte im Hinblick auf die Ziele auf EU-Ebene zu überwachen und im Rahmen der Berichte über den europäischen Bildungsraum regelmäßig darüber Bericht zu erstatten; in enger Zusammenarbeit mit der Ständigen Arbeitsgruppe „Indikatoren und Benchmarks“ zu prüfen, wie die Überwachung auf EU-Ebene verbessert werden kann, insbesondere durch die Bewertung bestehender Indikatoren auf EU-Ebene und, gegebenenfalls und sofern erforderlich, das Vorschlagen neuer Indikatoren, insbesondere in Bezug auf Inklusion und Chancengleichheit.

Die Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011 zu Maßnahmen zur Senkung der Schulabbrecherquote wird durch die vorliegende Empfehlung ersetzt.

Geschehen zu Brüssel am 28. November 2022.

Im Namen des Rates
Der Präsident
V. BALAŠ

ANHANG

Ein politischer Rahmen für den Schulerfolg

In diesem Anhang wird ein politischer Rahmen vorgeschlagen, der als Referenzinstrument für nationale, regionale und lokale politische Entscheidungsträger sowie für die Praxis im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung dienen soll, das zu einem systemischen Ansatz bei den Maßnahmen zur Gewährleistung besserer Bildungsergebnisse für alle Lernenden anregen kann.

In diesem politischen Rahmen ist ein systematischer Ansatz zur Verbesserung des Schulerfolgs für alle Lernenden beschrieben, unabhängig von ihren persönlichen Merkmalen und ihrem familiären, kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund. Die wichtigsten Bedingungen und Maßnahmen zur Senkung des Anteils frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabgänger sowie unterdurchschnittlicher Leistungen bei den Grundkompetenzen auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse, bewährter Verfahren in den Mitgliedsstaaten und des neuesten Forschungsstands sind darin festgelegt. Er basiert auf einem umfassenden und integrativen Ansatz für den Schulerfolg, bei dem es nicht nur um akademische Leistungsbeurteilung geht, sondern auch Elemente wie die persönliche, soziale und emotionale Entwicklung und das Wohlergehen der Lernenden in der Schule berücksichtigt werden. Die Grundlage bilden übergeordnete Bedingungen (Nummern 1 und 2) sowie eine Reihe möglicher Maßnahmen, die auf Schul- und Systemebene entsprechend den jeweiligen nationalen Bildungssystemen gefördert werden sollen.

1. Das Streben nach schulischem Erfolg für alle Lernenden, unabhängig von persönlichen Merkmalen und familiärem, kulturellem und sozioökonomischem Hintergrund, erfordert eine **integrierte und umfassende Strategie für schulischen Erfolg** auf der geeigneten politischen Ebene (national, regional, lokal) entsprechend den nationalen Gegebenheiten und der Struktur des Schul- und Berufsbildungssystems. Eine solche Strategie sollte beispielsweise Folgendes beinhalten:

a) Gewährleistung der Koordinierung mit anderen Politikbereichen (z. B. Jugend, Gesundheit, Kultur, Sozialdienste, Beschäftigung, Wohnungswesen, Justiz, Inklusion von Flüchtlingen und anderen Migrantinnen und Migranten sowie Nichtdiskriminierung) und Schaffung einer nachhaltigen Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Verwaltungsebenen des Schul- und Berufsbildungssystems sowie eines systematischen Dialogs mit allen relevanten Akteuren (einschließlich der Lernenden, Eltern und Familien sowie von Vertretern der Interessen von marginalisierten Gruppen) von der Konzeptionsphase bis hin zur Umsetzung und Bewertung;

b) Bereitstellung eines ausgewogenen, kohärenten und koordinierten Bündels politischer Maßnahmen, das Prävention, Intervention und Kompensation kombiniert, wobei der Schwerpunkt auf Präventions- und Interventionsmaßnahmen liegt;

c) Integration nationaler, regionaler und lokaler strategischer Ansätze (je nach Bedarf) zur Verhinderung früher Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung mit solchen, die auf die Förderung von Grundkompetenzen, die Bekämpfung von Mobbing und Cybermobbing (unter anderem geschlechtsspezifisches Mobbing und sexuelle Belästigung) und die Förderung des Wohlergehens abzielen;

d) systematische Kombination von allgemeinen schulweiten Maßnahmen für alle Lernenden in einem inklusiven Umfeld mit gezielten Maßnahmen für einige Lernende oder Gruppen von Lernenden mit ähnlichen Bedürfnissen oder mäßigem Risiko und individuelleren Maßnahmen für Lernende mit komplexem oder chronischem Bedarf und höchstem Risiko;

e) besondere Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen, die von Benachteiligung oder Diskriminierung bedroht sind, Gewährleistung eines sektorübergreifenden Ansatzes und Einbeziehung geeigneter Maßnahmen für Risikogruppen, wie für Kinder aus sozioökonomisch nachteiligen Verhältnissen, mit Migrationshintergrund oder aus Roma-Gemeinschaften, Flüchtlinge, Lernende mit sichtbaren und nicht sichtbaren Behinderungen, einschließlich körperlicher, seelischer, geistiger Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder psychischen Problemen, in Zusammenarbeit mit Fachkräften im Sozial- und Gesundheitsbereich;

f) Aufmerksamkeit für das Erkennen von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in der allgemeinen und beruflichen Bildung, unter anderem durch eine verstärkte Beobachtung der Leistungen von Jungen und Mädchen, und gegebenenfalls Durchführung spezifischer Maßnahmen;

g) Berücksichtigung der Bedeutung nichtformalen und informellen Lernens für den Bildungserfolg und Einbeziehung aller relevanten Partner;

h) eine evidenzbasierte Vorgehensweise, auf der Grundlage solider Datenerhebungs- und Überwachungssysteme (siehe Nummer 2 im Folgenden) und gestützt auf die neuesten quantitativen und qualitativen Forschungsergebnisse, unter Berücksichtigung der Verfahren und Instrumente, die nachweislich zum Bildungserfolg aller Lernenden beitragen. Dazu gehört auch die Nutzung von auf europäischer Ebene bereitgestellten Ressourcen wie dem Europäischen Toolkit für Schulen, dem Kompendium inspirierender Verfahren für integrative und staatsbürgerliche Bildung und dem Cedefop-Toolkit für die Berufsbildung zur Verhinderung früher Abgänge (VET toolkit for tackling early leaving) sowie der Bestandsaufnahme der Systeme und Verfahren für lebensbegleitende Beratung des Cedefop (Inventory of lifelong guidance systems and practices);

i) Zuweisung angemessener Mittel, einschließlich der Verwendung nationaler und EU-Mittel, sowie weiterer Unterstützung für Reformen und Investitionen in Lehr- und Lernmittel, Infrastruktur und Pädagogik (insbesondere aus Erasmus+, der Aufbau- und Resilienzfazilität, dem Europäischen Sozialfonds Plus, dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung, den Programmen Digitales Europa und Horizont Europa, dem Instrument für technische Unterstützung, den Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds und aus der Fazilität „Connecting Europe“ (CEF2));

j) Bereitstellen eines Umsetzungsplans mit klaren Zielvorgaben und Meilensteinen und eines Überwachungs- und Bewertungsplans sowie Schaffung eines Koordinierungsmechanismus oder einer Struktur auf der den nationalen Gegebenheiten entsprechenden Ebene, um die Zusammenarbeit zu erleichtern, die Umsetzung zu unterstützen und die Überwachung, Bewertung und Überprüfung der politischen Maßnahmen zu ermöglichen.

2. Um wirksam zu sein, sollte sich eine integrierte Strategie auf robuste **Datenerhebungs- und Überwachungssysteme** in den Mitgliedsstaaten auf der den nationalen Gegebenheiten entsprechenden Ebene stützen, wobei für die Bildungseinrichtungen kein unnötiger zusätzlicher administrativer Aufwand entstehen sollte. Diese Systeme sollten beispielsweise Folgendes beinhalten:

a) Ermöglichung einer Analyse auf allen politischen Ebenen (national, regional und lokal) des Umfangs, der Häufigkeit und der möglichen Gründe für unterdurchschnittliche Leistungen und für frühe Abgänge von der allgemeinen und beruflichen Bildung, auch durch Einholung der Meinung von marginalisierten Lernenden und ihren Familien;

b) Nutzung für die Gestaltung und Steuerung der Politikentwicklung, zur Überwachung der Umsetzung und zur Bewertung der Wirksamkeit und Effizienz der getroffenen Maßnahmen;

c) Ermöglichung der frühzeitigen Erkennung und Identifizierung von Lernenden, bei denen die Gefahr eines frühen Abgangs von der allgemeinen oder beruflichen Bildung besteht, oder die die Schule oder Ausbildung bereits vorzeitig verlassen haben, damit diese Lernenden rechtzeitig und angemessen, ohne Etikettierung oder Stigmatisierung, unterstützt werden können;

d) Schaffung einer Grundlage für die Entwicklung wirksamer Beratung und Unterstützung für Schulen.

Die Daten und Informationen sollten idealerweise alle Schulstufen (frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) und Arten der allgemeinen und beruflichen Bildung abdecken, auf verschiedenen politischen Ebenen zur Verfügung stehen und den Rechtsvorschriften zum Schutz personenbezogener Daten entsprechen. Entsprechend den nationalen Gegebenheiten sollten quantitative und qualitative Informationen mit einem hohen Grad an Aufschlüsselung (z. B. nach Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund, Migrationshintergrund, regionalen Unterschieden etc.) sowie zu einem breiten Spektrum von Faktoren erhoben werden, die sich negativ oder positiv auf die Lernergebnisse auswirken (z. B. Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, Unterrichtsteilnahme, Beteiligung an Lernprozessen, Leistung bei den Grundkompetenzen, Wohlergehen in der Schule, psychische Gesundheit, Zugehörigkeitsgefühl, Verhaltensprobleme, Erfahrungen mit Diskriminierung usw.).

3. Zur Unterstützung der **Lernenden** wurden auf nationaler, regionaler, lokaler und schulischer Ebene, entsprechend den nationalen Gegebenheiten und der Struktur des Schul- und Berufsbildungssystems, die folgenden bewährten Verfahren ermittelt, deren erfolgreiche Umsetzung entscheidend vom Engagement aller einschlägigen Interessenträger (der Schulleiterinnen und -leiter, der Lehrkräfte, der Ausbildenden oder des sonstigen Bildungspersonals, der Familien sowie der Lernenden selbst) abhängt:

Präventionsmaßnahmen

a) Gewährleistung einer frühzeitigen Erkennung von Risikofaktoren wie Lernschwierigkeiten, Entwicklungsprobleme, mangelnde Sprachkompetenzen und besondere pädagogische Bedürfnisse, einschließlich sozialer und emotionaler Schwierigkeiten, sowie einer frühzeitigen Erkennung von Lernenden, bei denen die Gefahr unterdurchschnittlicher Leistungen oder eines Schul- oder Ausbildungsabgangs besteht, bei gleichzeitiger Vermeidung von Etikettierung und Stigmatisierung;

b) Entwicklung von Lehrplänen, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellen und auf einer inklusiven und beziehungsorientierten Pädagogik beruhen und vielfältige und personalisierte Formen des Lehrens und Lernens ermöglichen. Die aktive Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen bei der Gestaltung von Lernmaterialien sollte gegebenenfalls in Betracht gezogen werden, insbesondere im Hinblick auf Ressourcen zur Prävention von Mobbing, zur sozialen und emotionalen Bildung, zur Konfliktlösung und zur Überwindung von Vorurteilen;

c) Aufnahme von sozialer und emotionaler Bildung, Prävention von Mobbing sowie Bildungsmaßnahmen zur geistigen und körperlichen Gesundheit in die Lehrpläne, von der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung bis hin zur Sekundarstufe II und der Berufsbildung;

d) Stärkung der Kompetenz in der/den Unterrichtssprache(n) bei gleichzeitiger Wertschätzung und Unterstützung der sprachlichen Vielfalt der Lernenden als pädagogische Ressource für weiteres Lernen und Bildungserfolg. Dazu können zum Beispiel die Bewertung der sprachlichen Vorkenntnisse gehören, ebenso wie eine starke Unterstützung in der Muttersprache (Erstsprache) der Lernenden und in der Unterrichtssprache, Zugang zu muttersprachlichem bzw. erstsprachlichem Unterricht, sowie gegebenenfalls Mechanismen zur Unterstützung des Übergangs zwischen Aufnahmeklassen und regulären Klassen in den verschiedenen Schulstufen;

e) Insbesondere sollte der Erwerb der Unterrichtssprache für Flüchtlinge und neu angekommene Migrantinnen und Migranten durch frühzeitiges Einbeziehen in den Unterricht und in die Lehrpläne des Regelschulsystems unterstützt werden, mit zusätzlicher individueller Unterstützung auf einem angemessenen Niveau, um das soziale und schulische Lernen zu beschleunigen. Kontinuierlicher Zugang zu sprachlicher und fachlicher Unterstützung und Berufsberatung auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung, interkulturelle Bildung und das Engagement der Eltern können ebenfalls eine wichtige Rolle spielen;

f) Förderung interaktiver und erfahrungsorientierter sowie kultur- und sprachsensibler pädagogischer Ansätze, um die Autonomie und Verantwortung der Lernenden für ihr Lernen zu stärken und sie zu befähigen, sich aktiv an der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu beteiligen. Solche Ansätze können Möglichkeiten für integriertes Lernen („Blended Learning"), einschließlich digitaler Ressourcen und Zugang zu Bibliotheken, Werkstätten, Museen, anderen kulturellen Einrichtungen wie Kunst- oder Musikschulen, Gemeindezentren und zur Natur) unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Lernenden mit Behinderungen oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen, die flexible und heterogene Organisation von Lernzeiten und -umgebungen, transdisziplinäres Lehren und Lernen, kooperatives Lernen und Unterstützung durch Mitschülerinnen und Mitschüler (Peer-Learning) sowie den Einsatz von unterstützenden Technologien für Lernende mit Behinderungen umfassen;

g) Förderung von Leistungsbeurteilungsverfahren, die die persönlichen Lernbedürfnisse und -wege berücksichtigen und entsprechend fördern, insbesondere durch den umfassenden Einsatz von formativen und kontinuierlichen Beurteilungen und durch die Kombination verschiedener digitaler und nichtdigitaler Formen und Methoden bzw. Instrumenten (z. B. Portfolios, Peer-Beurteilungen und Selbstbeurteilungen), die integrativ, kultursensibel und partizipativ sind;

Interventionsmaßnahmen

h) Bereitstellung von Rahmenbedingungen in Schulen, die allen Lernenden die Lernschwierigkeiten haben oder bei denen eine Gefahr unterdurchschnittlicher Leistung besteht, durch einen multidisziplinären und teambasierten Ansatz gezielte Unterstützung bieten (z. B. Programme zur Einbeziehung der Eltern im Wege ganzheitlicher Schulkonzepte, Mentorenprogramme, einschließlich Peer-Mentoring, Einstellung von Personal zur Unterstützung, zusätzliche Lernzeit während des Schuljahres und/oder der Ferien, Zugang zu zusätzlichen Lernumgebungen);

i) Anbieten verstärkter individueller Unterstützung in inklusiven und barrierefreien Umgebungen für Lernende mit vielschichtigen und komplexen Bedürfnissen, einschließlich sozialer, emotionaler und psychischer Bedürfnisse (z. B. persönliche Betreuung, individuelle Lernpläne, Interventionen durch spezialisierte emotionale Beratung, psychotherapeutische Interventionen, multidisziplinäre Teams, Unterstützung der Familie);

j) Bereitstellung von Lösungen auf Schulebene oder in Zusammenarbeit mit anderen Akteuren für Lernende, die aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds Mühe haben, ihre grundlegenden Bedürfnisse zu decken (z. B. Mangel an Lernmaterialien, Schwierigkeiten mit dem Schulweg, Hunger, Mangelernährung und Schlafmangel);

k) Gezielte finanzielle oder nicht finanzielle Unterstützung für benachteiligte Lernende, um ihnen den Übergang in die Sekundar- und Hochschuleben der allgemeinen und beruflichen Bildung und den erfolgreichen Abschluss auf Ebene der Sekundarstufe II, der zu relevanten Qualifikationen führt, zu erleichtern;

l) Bereitstellung von Finanzierungsregelungen für Flüchtlinge und neu angekommene Lernende mit Migrationshintergrund, um den Zugang zu Lernbetreuung oder Vorbereitungskursen zu gewährleisten und einen reibungslosen Einstieg in das Schul- und Berufsbildungssystem auf allen Stufen zu ermöglichen;

Kombinierte Interventions-/Kompensationsmaßnahmen:

m) Bereitstellung sozialer, emotionaler und psychologischer Unterstützung für Lernende, insbesondere für jene, die in ihrer Kindheit belastende Erfahrungen gemacht haben, traumatisiert sind oder erheblichen sozialen oder emotionalen Belastungen ausgesetzt sind, die ihre erfolgreiche Teilnahme am Unterricht beeinträchtigen. Dies könnte die Stärkung der Rolle von pädagogischem Personal mit Beratungs- und Mentoring-Aufgaben, die Erleichterung des Zugangs der Schülerinnen und Schüler zu psychologischen und psychosozialen Angeboten in der Schule und in ihrem Umfeld sowie eine frühzeitige Intervention bei Opfern und Tätern von Mobbing umfassen. Bereitstellung von Unterstützungsangeboten durch Peers und die Gemeinschaft, um Mobbing/Cybermobbing zu verhindern und jegliche Form von Diskriminierung zu bekämpfen;

n) Gewährleistung des Zugangs zu gerechter, schneller und angemessener Unterstützung für Flüchtlinge und neu angekommene Migrantinnen und Migranten, einschließlich sozialer, emotionaler und psychologischer Unterstützung, um ihnen bei der Bewältigung von Herausforderungen im Zusammenhang mit posttraumatischen Belastungen, der Migrations- oder der Integrationserfahrung zu helfen. Diese Unterstützung sollte in ein breiteres und sektorübergreifendes Konzept eingebettet sein, um alle spezifischen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen, und zwar in Zusammenarbeit mit Sozial- und Gesundheitsdiensten, psychosozialen Einrichtungen und allen anderen entsprechenden Diensten und Einrichtungen sowie unter enger Einbeziehung der Lernenden und ihrer Familien oder Betreuungspersonen;

o) Erleichterung des Zugangs zu außerschulischen Aktivitäten (Sport, Kunst, Freiwilligenarbeit, Jugendarbeit usw.) und Verbesserung der Dokumentation und Validierung der Lernergebnisse;

p) Stärkung der Bildungs- und Berufsberatung sowie der Berufsorientierung und des berufskundlichen Unterrichts, um den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen für die Karriere- und Berufsplanung zu fördern. Dazu gehören schulische und außerschulische Aktivitäten wie praxis- und berufsbezogenes Lernen, Betriebsbesichtigungen, praktische Lernerfahrungen (Job-Shadowing), Berufsspiele oder Schnupperkurse.

4. **Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte, Ausbildende und anderes Personal, auch** im Bereich der **frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung** spielen eine zentrale Rolle bei der Strategie. Für diese anspruchsvolle Aufgabe benötigen sie Unterstützung und das nötige Rüstzeug, um Chancenungleichheit im Bildungswesen, unterdurchschnittliche Leistung und Disengagement (inneren Rückzug) zu verstehen und dagegen anzugehen. Neben der Förderung des Erwerbs der erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen erfordert dies auch angemessene Arbeitsbedingungen in Bezug auf Zeit, Räumlichkeiten und Mittel. Es wurden folgende bewährte Verfahren ermittelt:

Präventionsmaßnahmen

a) Verankerung von Inklusion, Chancengleichheit und Vielfalt, Verstehen von unterdurchschnittlicher Leistung und Disengagement sowie Auseinandersetzung mit Wohlergehen, psychischer Gesundheit und Mobbing in allen gesetzlich vorgeschriebenen Programmen der Erstausbildung von Lehrkräften;

b) Gewährleistung einer qualitativ hochwertigen und forschungsbasierten Erstausbildung von Lehrkräften und einer fortlaufenden beruflichen Weiterbildung, in der Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte, Ausbildende und andere pädagogische Fachkräfte geschult werden,

— die Risiko- und Schutzfaktoren zu verstehen, die sich auf die schulischen Leistungen, Disengagement und den frühen Abgang von der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie auf sozial-emotionale und verhaltensbezogene Schwierigkeiten auswirken können,

— Aspekte wie Wohlergehen, Behinderungen und psychische Probleme, einschließlich posttraumatischer Belastungen, zu verstehen und die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Lernenden zu unterstützen,

— Kompetenzen für den Unterricht in mehrsprachigen und multikulturellen Umfeldern zu entwickeln,

— Geschlechterstereotypisierung beim Lehren und Lernen zu erkennen und zu hinterfragen (einschließlich Erwartungen betreffend niedrigere Leistungen bei Jungen sowie ein MINT-Geschlechtergefälle) und geschlechtersensible Lehrmethoden zu entwickeln, die die Motivation und das Engagement von Jungen und Mädchen fördern,

— verschiedene Arten von Lernschwierigkeiten zu erkennen und entsprechend anzugehen,

— kooperative Ansätze anzuwenden und in multidisziplinären Teams innerhalb der Schule sowie mit externen Partnern zusammenzuarbeiten,

— gegebenenfalls eine Vielzahl von Lernansätzen, -mitteln und -umgebungen zu nutzen und aktiv integriertes Lernen („Blended Learning“) umzusetzen, indem Indoor- und Outdoor-Aktivitäten, individualisiertes Lernen und Gruppenarbeit, digitale und nichtdigitale Ressourcen usw. miteinander kombiniert werden,

— formative Beurteilungsmethoden und -instrumente beim Lehren und Lernen einzusetzen,

— ein positives Lernklima zu fördern, indem Strategien zur Klassenführung, zur Verhinderung von Mobbing und zur Konfliktlösung angewendet und vertrauensvolle Beziehungen zu Lernenden, Eltern, Familien und Betreuungspersonen, insbesondere zu solchen aus nachteiligen Verhältnissen, aufgebaut werden;

c) Schaffung von Anreizen für Lehrkräfte, Ausbildende, Schulleiterinnen und -leiter und sonstiges Bildungspersonal, in Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sozioökonomisch nachteiligem Hintergrund zu arbeiten; Ermutigung von Lehramtsstudierenden, Praktika in solchen Schulen zu absolvieren;

d) Sicherstellung, dass sämtliches Personal, das in der Berufsbildung und in der Lern- oder Berufsberatung tätig ist, geschult und qualifiziert ist sowie Zugang zu Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen erhält;

e) Förderung des Wohlergehens von Lehrkräften, Ausbildenden, Schulleiterinnen und -leitern und sonstigem Schulpersonal und Verbesserung der Attraktivität des Lehrerberufs, u. a. durch Gewährleistung angemessener Arbeitsbedingungen, beruflicher Autonomie und aktiver Einbeziehung von Lehrkräften und Ausbildenden in das Schulmanagement, qualitativ hochwertiger Erstausbildung und fortlaufender beruflicher Weiterbildung, des Zugangs zu Hilfsangeboten und psychologischen Angeboten sowie durch Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung;

Interventionsmaßnahmen

f) Erleichterung des Personalaustauschs, des Peer-Learnings und der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen unter Lehrkräften, Ausbildenden und anderem Bildungspersonal sowie Fachleuten durch Vernetzung, Job-Shadowing, Seminare und berufsübergreifende Lerngemeinschaften sowie Zugang zu Kompetenzzentren und zu geeigneten Ressourcen, die dazu beitragen können, das Lehren und Lernen an die spezifischen Bedürfnisse aller Lernenden anzupassen; insbesondere Sicherstellung des Zugangs zu spezialisierten Ressourcenzentren oder Beratungsteams, die die notwendigen Instrumente und pädagogischen Methoden für die Unterstützung von Flüchtlingen und neu angekommenen Lernenden mit Migrationshintergrund bereitstellen und an mehreren Orten und Schulen arbeiten können;

g) sofern möglich, Untersuchung, wie alternative Wege in den Lehrerberuf eine größere Vielfalt unter den Lehrkräften begünstigen und den Lehrerberuf für Personen mit unterschiedlichem Hintergrund öffnen können, einschließlich solcher, die selbst sozioökonomische Benachteiligungen erfahren haben.

5. Zur Förderung des Bildungserfolgs aller Lernenden haben sich „**ganzheitliche Schulkonzepte**“ als besonders wirksam erwiesen, bei denen alle Mitglieder der Schulgemeinschaft (Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte, Ausbildende und sonstiges Bildungspersonal, Lernende, Eltern und Familien) sowie ein breites Spektrum von Akteuren (Sozial- und Gesundheitsdienste, Jugendämter, aufsuchende Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Psychologinnen und Psychologen, auf emotionale Probleme spezialisierte Psychologinnen und Psychologen bzw. Therapeutinnen und Therapeuten, Gesundheits- und Krankenpflegerinnen und -pfleger, Sprach- und Sprechtherapeutinnen und -therapeuten, Beratungsfachkräfte, Jugendarbeiterinnen und -arbeiter, lokale Behörden, NRO, Unternehmen, Gewerkschaften, Freiwillige usw.) und die Gemeinschaft als Ganzes aktiv und kooperativ zusammenarbeiten. Erfolgreiche Maßnahmen können Folgendes umfassen:

Präventionsmaßnahmen

a) Zulassen ausreichender Autonomie bei der Entscheidungsfindung für Schulleiterinnen und -leitern und Schulleitungsgremien, verbunden mit einer starken Rechenschaftspflicht;

b) Unterstützung der Einbettung des schulischen Erfolgs für alle und des Wohlergehens (einschließlich Prävention von Mobbing, Bekämpfung von Diskriminierung, Gendersensibilität und Gesundheitsfragen) in die schulischen Planungs- und Gestaltungsprozesse (Schulentwicklungspläne, Leitbilder, jährliche oder mehrjährige pädagogische Planungen usw.), und Ermutigung der Schulen, spezifische Pläne für Inklusion und Wohlergehen auszuarbeiten, zu überwachen und zu bewerten;

c) Unterstützung des schulischen Erfolgs aller Lernenden und des Wohlergehens in der Schule, als Teil eines Mechanismus zur internen und externen Qualitätssicherung, sowie der Aufnahme von Zielen und Indikatoren auch zu Themen wie Lernklima, Mobbing und Wohlergehen; Sicherstellen, dass durch externe Evaluierung bzw. Inspektion die inspizierten Schulen beraten und unterstützt, die Selbstevaluierung der Schulen gefördert und eine Kultur der Selbstreflexion und Verbesserung der Strategien und Verfahren in den Bereichen Inklusion und Wohlergehen unterstützt werden;

d) Bereitstellen beruflicher Weiterbildungsmöglichkeiten und Orientierungshilfen zur Unterstützung von Schulleiterinnen und -leitern bei der Bewältigung organisatorischer Veränderungen und der Förderung inklusiver Verfahren;

e) Fördern eines partizipativen und demokratischen Schulumfelds, das die Lernenden in die Entscheidungsfindung in der Schule und in der Klasse einbezieht und sich partizipativer Methoden bedient, die auf Kinder und Jugendliche, auch aus Randgruppen, zugeschnitten sind;

f) Fördern einer Schulkultur, die Vielfalt wertschätzt, das Wohlergehen der Lernenden fördert, ihr Zugehörigkeitsgefühl stärkt und ein sicheres Umfeld für den Dialog über kontroverse Themen schafft;

Kombinierte Präventions- und Interventionsmaßnahmen:

g) Fördern kooperativer und multidisziplinärer Ansätze in der Schule und Zusammenarbeit mit lokalen Einrichtungen, Jugendarbeiterinnen und -arbeitern, Fachleuten des Sozial- und Gesundheitswesens, Unternehmen und der Gemeinschaft im Allgemeinen;

h) Fördern von Schulen als Gemeinschaftszentren des lebenslangen Lernen, in denen die allgemeine und berufliche Bildung und das gesellschaftliche Leben eng mit der lokalen Gemeinschaft verflochten sind und in denen die gesamte Gemeinschaft Verantwortung für die Schule als Raum zum Lernen übernimmt;

i) Fördern der Vernetzung zwischen Schulen sowie des Aufbaus berufsübergreifender Lerngemeinschaften auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene, um das Lernen voneinander zu unterstützen; Ermutigen der Schulen, die Ressourcen zu nutzen, die im Europäischen Toolkit für Schulen, im Kompendium inspirierender Verfahren zur inklusiven und staatsbürgerlichen Bildung und im Cedefop-Toolkit für die Berufsbildung zur Verhinderung früher Abgänge zur Verfügung stehen;

j) Fördern eines „Sprachenbewusstseins“ in der Schule und im Umfeld der Schule, indem Lernende dazu ermutigt werden, über Normen, Werte und Einstellungen im Hinblick auf Sprachenvielfalt und kulturelle Vielfalt nachzudenken, u. a. durch die Feststellung und Berücksichtigung aller in der Schulgemeinschaft gesprochenen Sprachen, die Einbeziehung von Eltern und Familien, Betreuungspersonen und der breiteren Gemeinschaft in den Sprachunterricht, die Einrichtung von Bibliotheken mit Ressourcen in verschiedenen Sprachen oder die Förderung außerschulischer Sprachenangebote;

k) Unterstützung der Schulen bei der Einführung wirksamer Strategien in jeder Phase des „Sprachlernprozesses“ neu angekommener Migrantinnen und Migranten (darunter Flüchtlinge), einschließlich der Aufnahme und Leistungsbeurteilung (z. B. durch eine umfassende und mehrdimensionale Leistungsbeurteilung im Bereich der Lese-, Schreib-, Sprach- und anderer Schlüsselkompetenzen), der Einstufung und Aufnahme (z. B. gegebenenfalls, sofern erforderlich, durch Bereitstellung zeitlich begrenzter erster Vorbereitungsklassen und durch die Einrichtung von sozialen und schulischen Unterstützungsmaßnahmen, um einen reibungslosen Übergang in die regulären Klassen zu erleichtern) und des Monitoring (zur Vermeidung der geografischen Segregation von Lernenden mit Migrationshintergrund durch Aufnahme- und Zulassungskriterien);

l) Fördern einer effektiven Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern, Erziehungsberechtigten und Familien in Bezug auf die schulischen Fortschritte und das Wohlergehen ihrer Kinder, auch mithilfe von Kulturmittlern aus der lokalen Gemeinschaft; Einbeziehen von Eltern, Familien und Erziehungsberechtigten in schulische und außerschulische Aktivitäten (z. B. Freiwilligenarbeit in der Klasse, Lese- und Hausaufgabenclubs, Lernbetreuung in der Schulbibliothek und außerschulische Programme sowie Jobclubs, Jobmessen, Betriebsbesichtigungen, Besuche von Berufszentren usw.);

m) Fördern der aktiven Beteiligung von Eltern und Familien an der Entscheidungsfindung der Schule, u. a. in Bezug auf Lehrpläne, Planung und Leistungsbeurteilung, Programme für Wohlergehen und psychische Gesundheit, soziale und emotionale Erziehung, Berufsberatung, Förderung und Unterstützung der Beteiligung von Eltern aus sozioökonomischen Randgruppen;

n) Unterstützung der Beteiligung der Eltern am Kompetenzerwerb ihrer Kinder in den Bereichen frühes Lesen und Mathematik, z. B. durch Programme für Heimbücher, Initiativen zum Erwerben von Kompetenzen für Familien usw.; Verbesserung der Möglichkeiten für das Lernen in der Familie und die Bildung von Eltern, insbesondere für Personen mit niedrigem Bildungsniveau und von Armut bedrohte Personen, in Partnerschaft mit lokalen Diensten und NRO;

o) zusätzliche Unterstützung für Schulen in sozioökonomisch benachteiligten Gebieten mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Randgruppen. Dies könnte bei Bedarf eine Herabsetzung der Schüler-Lehrer-Quote für solche Schulen sowie die gezielte Bereitstellung von Material, Ausstattung und Infrastruktur umfassen.

6. Um den Bildungserfolg aller Lernenden zu fördern, ist es von entscheidender Bedeutung, auf Systemebene tätig zu werden – denn Faktoren auf dieser Ebene können sich auf unterschiedliche Weise auf die Chancengleichheit und Inklusion auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung auswirken – sowie die sektorübergreifende Zusammenarbeit zu stärken. Die folgenden Strukturmaßnahmen können bei der Entwicklung einer integrierten und umfassenden Strategie in Betracht gezogen werden:

a) Gewährleistung eines gleichberechtigten Zugangs zu erschwinglicher, qualitativ hochwertiger und mit ausreichend Personal ausgestatteter frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung, die das Wohlergehen und die kognitive sowie die breitere soziale und emotionale Entwicklung der Kinder fördern und ihnen die notwendigen Grundlagen für den Schulerfolg und ein erfülltes Leben bieten kann;

b) Stärkung einer qualitativ hochwertigen, attraktiven und flexiblen Berufsbildung, die den Erwerb beruflicher Fertigkeiten und Fähigkeiten mit dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen verbindet;

c) Förderung aktiver Maßnahmen zur Bekämpfung der Segregation, insbesondere durch die Einführung von Aufnahmebestimmungen, die eine heterogene Zusammensetzung der Schulen ermöglichen, und von Strategien, die den Schwerpunkt auf die Qualität des Lernens legen, sowie durch die Sensibilisierung für die Vorteile von Vielfalt in der Klasse zur Verbesserung der Bildungsergebnisse für alle Lernenden;

d) Unterstützung der Inklusion von Lernenden mit Behinderungen und/oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regelschulen, mit wirksamer Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte und anderes pädagogisches Personal bzw. Beraterinnen und Berater oder Fachkräfte im Gesundheitswesen. Dies sollte mit der Beseitigung physischer Hindernisse im schulischen Umfeld, der Bereitstellung von Lernmaterialien in geeigneten Formaten und der Verwendung diversifizierter und individualisierter Lehr- und Lernmethoden einhergehen;

e) weitestgehender Verzicht auf Wiederholung von Schulstufen und Förderung eines Instrumentariums zur Beobachtung und frühzeitigen Erkennung des Lernbedarfs und der Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen, denen gegebenenfalls gezielte und stärker individualisierte Unterstützung angeboten werden sollte;

f) Prüfen von Alternativen zur frühzeitigen Trennung der Bildungswege, um positive Interaktionen zwischen Lernenden mit unterschiedlichem Leistungsniveau in heterogenen Gruppen zu fördern und die durch schulische Segregation hervorgerufenen Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Leistungen der Lernenden zu verringern;

g) größere Flexibilität und Verbesserung der Durchlässigkeit der Bildungswege, z. B. durch eine modulare Gliederung von Lerninhalten, Anbieten von berufsorientierten Kursen oder die Förderung von Flexibilität bei der Dauer und bei den Einstiegsmöglichkeiten; Erleichterung der Übergänge zwischen Stufen und Formen der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie zwischen Schule und künftiger Beschäftigung, unter anderem durch Anerkennungs- und Validierungsregelungen, Berufsberatung durch qualifizierte Fachkräfte und aktive Zusammenarbeit mit Interessenträgern, einschließlich Unternehmen;

h) Anbieten von Möglichkeiten des Wiedereinstiegs in die reguläre Schul- oder Berufsausbildung und Gewährleistung des kostenlosen Zugangs zu hochwertigen Programmen für eine zweite Chance für frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger, wobei dies auch als Teil der verstärkten Jugendgarantie vorgeschlagen werden könnte.

II

(Mitteilungen)

MITTEILUNGEN DER ORGANE, EINRICHTUNGEN UND SONSTIGEN STELLEN DER EUROPÄISCHEN UNION

EUROPÄISCHE KOMMISSION

Keine Einwände gegen einen angemeldeten Zusammenschluss

(Sache M.10431 — ALI GROUP / WELBILT)

(Text von Bedeutung für den EWR)

(2022/C 469/02)

Am 17. Juni 2022 hat die Kommission nach Artikel 6 Absatz 1 Buchstabe b in Verbindung mit Artikel 6 Absatz 2) der Verordnung (EG) Nr. 139/2004 des Rates ([1]) entschieden, keine Einwände gegen den oben genannten angemeldeten Zusammenschluss zu erheben und ihn für mit dem Binnenmarkt vereinbar zu erklären. Der vollständige Wortlaut der Entscheidung ist nur auf Englisch verfügbar und wird in einer um etwaige Geschäftsgeheimnisse bereinigten Fassung auf den folgenden EU-Websites veröffentlicht:

— der Website der GD Wettbewerb zur Fusionskontrolle (http://ec.europa.eu/competition/mergers/cases/). Auf dieser Website können Fusionsentscheidungen anhand verschiedener Angaben wie Unternehmensname, Nummer der Sache, Datum der Entscheidung oder Wirtschaftszweig abgerufen werden,

— der Website EUR-Lex (http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=de). Hier kann diese Entscheidung anhand der Celex-Nummer 32022M10431 abgerufen werden. EUR-Lex ist das Internetportal zum Gemeinschaftsrecht.

([1]) ABl. L 24 vom 29.1.2004, S. 1.

BEKANNTMACHUNG DER KOMMISSION

über die Anwendung von Ökodesign-Anforderungen an den Netzteil-Wirkungsgrad in Servern und Datenspeicherprodukten und von Ökodesign-Anforderungen an die Energieeffizienz der Stromquelle von Schweißgeräten

(Text von Bedeutung für den EWR)

(2022/C 469/03)

Die Verordnung (EU) 2019/424 der Kommission ([1]) zur Festlegung von Ökodesign-Anforderungen an Server und Datenspeicherprodukte gilt ab dem 1. März 2020. Insbesondere enthält Anhang II Nummer 1.1 der Verordnung Anforderungen an die Mindesteffizienz von Netzteilen, die in Servern und Datenspeicherprodukten verwendet werden. Eine erste, in Anhang II Nr. 1.1.1 festgelegte Mindestanforderung trat am 1. März 2020 in Kraft. Ab dem 1. Januar 2023 gilt ein strengerer Wert (im Vergleich zu den derzeit geltenden Werten) für die Mindesteffizienz von Netzteilen.

Die Verordnung (EU) 2019/1784 der Kommission ([2]) zur Festlegung von Anforderungen an die umweltgerechte Gestaltung von Schweißgeräten gilt seit dem 1. Januar 2021. Anhang II Nummer 1 der Verordnung enthält Mindestanforderungen an die Effizienz der Stromquelle, die durch Schweißgeräte erreicht werden muss. Diese Anforderungen gelten ab 1. Januar 2023.

Um die Energieeffizienz der Netzteile von Servern und Datenspeicherprodukten sowie die Energieeffizienz der Stromquellen von Schweißgeräten im Einklang mit den neuen Anforderungen zu verbessern, müssen die Hersteller Bauteile mit neuen Leiterplatten installieren. Diese neuen Leiterplatten werden unter Verwendung von Halbleiterchips hergestellt. Aufgrund der anhaltenden weltweiten Versorgungskrise, die infolge der COVID-19-Pandemie bezüglich Halbleiterchips entstand, sind die Hersteller von Leiterplatten jedoch nicht in der Lage, die wachsende Nachfrage zu befriedigen. Dies hat zur Folge, dass die Kunden für die Lieferung dieser wesentlichen Bauteile mit viel längeren Vorlaufzeiten als ursprünglich erwartet konfrontiert sind.

Aufgrund dieser außergewöhnlichen Umstände können die Hersteller nicht sicherstellen, dass die Produkte, die ab dem 1. Januar 2023 in Verkehr gebracht werden sollen, die neuen Energieeffizienzanforderungen erfüllen. Die Bedeutung der Auswirkungen der weltweiten Chipknappheit auf die verarbeitende Industrie wurde in Berichten aus jüngerer Zeit, darunter der europäischen Chip-Umfrage ([3]), veranschaulicht und war eine wichtige Triebfeder für den jüngsten Vorschlag der Kommission für ein europäisches Chip-Gesetz. Es wird davon ausgegangen, dass diese Situation kurzfristiger Natur ist und vor dem 1. Januar 2024 weitgehend behoben sein dürfte.

Mehrere Mitgliedstaaten haben der Kommission mitgeteilt, dass sie sich der Schwierigkeiten der Industrie bewusst sind und Verständnis für die Probleme der Industrie mit der Einhaltung ihrer Verpflichtungen haben. Zudem haben sich verschiedene Industrieverbände an die Kommission gewandt und die bestehenden Schwierigkeiten dargelegt. Dazu gehören Branchen, die Produkte für eine Reihe wichtiger Wirtschaftszweige wie Datenspeicherung, Bankwesen und Baugewerbe liefern.

Für die Überwachung und Durchsetzung der Einhaltung von EU-Harmonisierungsvorschriften wie den Ökodesign-Anforderungen sind gemäß den Artikeln 11 und 14 bis 20 der Verordnung (EU) 2019/1020 des Europäischen Parlaments und des Rates über Marktüberwachung und die Konformität von Produkten ([4]) die Marktüberwachungsbehörden der Mitgliedstaaten zuständig.

([1]) Verordnung (EU) 2019/424 der Kommission vom 15. März 2019 zur Festlegung von Ökodesign-Anforderungen an Server und Datenspeicherprodukte gemäß der Richtlinie 2009/125/EG des Europäischen Parlaments und des Rates und zur Änderung der Verordnung (EU) Nr. 617/2013 der Kommission (ABl. L 74 vom 18.3.2019, S. 46).

([2]) Verordnung (EU) 2019/1784 der Kommission vom 1. Oktober 2019 zur Festlegung von Anforderungen an die umweltgerechte Gestaltung von Schweißgeräten gemäß der Richtlinie 2009/125/EG des Europäischen Parlaments und des Rates (ABl. L 272 vom 25.10.2019, S. 121).

([3]) Siehe https://digital-strategy.ec.europa.eu/de/library/european-chips-survey.

([4]) Verordnung (EU) 2019/1020 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 20. Juni 2019 über Marktüberwachung und die Konformität von Produkten sowie zur Änderung der Richtlinie 2004/42/EG und der Verordnungen (EG) Nr. 765/2008 und (EU) Nr. 305/2011 (ABl. L 169 vom 25.6.2019, S. 1).

Da die Einhaltung der Verpflichtungen hinsichtlich der Ökodesign-Anforderungen an den Netzteil-Wirkungsgrad in Servern und Datenspeicherprodukten und an die Energieeffizienz der Stromquelle von Schweißgeräten den Herstellern voraussichtlich Schwierigkeiten bereitet, nennt die Kommission nachstehend einige Aspekte, die im Zusammenhang mit der Durchsetzung dieser Verpflichtungen berücksichtigt werden sollten.

Erstens ist zu beachten, dass die Marktüberwachungsbehörden der Mitgliedstaaten ihre Verpflichtung zur Überwachung der Einhaltung kontinuierlich erfüllen müssen, ohne dass dies an ein bestimmtes Datum nach dem Geltungsbeginn der Verpflichtungen am 1. Januar 2023 gebunden ist.

Zweitens weist die Kommission hinsichtlich der Gewährleistung einer wirksamen Marktüberwachung darauf hin, dass die Marktüberwachungsbehörden gemäß Artikel 14 Absatz 2 der Verordnung (EU) 2019/1020 ihre Befugnisse effizient und effektiv und im Einklang mit dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit ausüben müssen.

Die Kommission weist darauf hin, dass weder sie noch irgendein Mitgliedstaat im Unionsrecht festgelegte verbindliche Fristen oder andere Anforderungen außer Acht lassen kann, außer wenn diese Fristen oder Anforderungen mit den jeweils geeigneten Verfahren geändert werden.

Bei der Durchsetzung des Unionsrechts müssen die Mitgliedstaaten jedoch dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit angemessen Rechnung tragen. Vor diesem Hintergrund wird den Mitgliedstaaten empfohlen, alle folgenden Gegebenheiten zu berücksichtigen, wenn sie EU-Recht anwenden und die in den betreffenden Verordnungen festgelegten Anforderungen durchsetzen:

— die außergewöhnlichen und unvorhergesehenen Umstände der durch die COVID-19-Pandemie verursachten weltweiten Versorgungskrise bezüglich Halbleiterchips, die – wie die Hersteller dargelegt haben – Hersteller daran hindern können, die einschlägigen Ökodesign-Anforderungen rechtzeitig zu erfüllen;

— die begrenzte Dauer des Problems angesichts des relativ kurzen Zeitraums, in dem die Hersteller weiterhin Produkte in Verkehr bringen könnten, die den neuen Anforderungen an die Energieeffizienz noch nicht entsprechen;

— die Notwendigkeit, dass die Hersteller ihre Produkte weiterhin in Verkehr bringen können, auch angesichts der Bedeutung einer gesicherten Versorgung mit regulierten Produkten für das Funktionieren einer Reihe wichtiger Wirtschaftszweige.

Wenn die nationalen Marktüberwachungsbehörden entsprechend diesen Gegebenheiten die Ökodesign-Anforderungen an die Energieeffizienz der Netzteile von Servern und Datenspeicherprodukten und an die Energieeffizienz der Stromquelle von Schweißgeräten ab dem 1. Januar 2023 nicht durchsetzen, wird die Kommission davon absehen, Vertragsverletzungsverfahren einzuleiten, solange diese mangelnde Durchsetzung nicht über das erforderliche Maß hinausgeht und vom 1. Januar 2023 bis zum 1. Januar 2024 befristet ist.

Dieser Ansatz sollte für alle einzelnen Einheiten eines Produktmodells gelten, die innerhalb des angegebenen Zeitraums in Verkehr gebracht werden. Dies bedeutet auch, dass für den Fall, dass die Marktüberwachungsbehörden nach dem 1. Januar 2024 auf eine nichtkonforme Produkteinheit stoßen, die aber vor diesem Datum in Verkehr gebracht wurde, dieselben Erwägungen gelten.

IV

(Informationen)

INFORMATIONEN DER ORGANE, EINRICHTUNGEN UND SONSTIGEN STELLEN DER EUROPÄISCHEN UNION

RAT

Schlussfolgerungen des Rates über die Förderung des Wohlergehens in der digitalen Bildung

(2022/C 469/04)

DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION —

UNTER HINWEIS AUF

1. die politischen Beratungen während des Sozialgipfels von Göteborg im Jahr 2017, auf dem betont wurde, dass 44 % der Europäerinnen und Europäer über keine grundlegenden digitalen Kompetenzen verfügen, dass 90 % der Arbeitsplätze in Zukunft digitale Kompetenzen und Fähigkeiten erfordern werden und dass 40 % der europäischen Unternehmen Schwierigkeiten haben, IKT-Fachleute einzustellen. Eine der Ideen, die die europäischen Führungsspitzen bei dieser Gelegenheit erörtert haben, war, mit einer Reflexion über die Zukunft des Lernens zu beginnen, um auf künftige Trends und die digitale Revolution, einschließlich der künstlichen Intelligenz (KI), zu reagieren;

2. den ersten Grundsatz der europäischen Säule sozialer Rechte, der besagt, dass jede Person das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form hat, damit sie Kompetenzen bewahren und erwerben kann, die es ihr ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen;

3. die Mitteilung der Kommission über die Vollendung des europäischen Bildungsraums bis 2025, in der die Notwendigkeit hervorgehoben wird, ein unterstützendes Lernumfeld für Gruppen, bei denen die Gefahr von Leistungsdefiziten besteht, zu schaffen und das Wohlergehen in der Schule zu fördern;

4. die Entschließung des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf den europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021-2030), in der betont wird, dass die allgemeine und berufliche Bildung eine entscheidende Rolle dabei spielt, die Zukunft Europas zu gestalten in einer Zeit, in der es unerlässlich ist, dass die Bürgerinnen und Bürger ihre persönliche Entfaltung und ihr Wohlergehen finden, darauf vorbereitet sind, sich an einen sich wandelnden Arbeitsmarkt anzupassen und dort Leistung zu erbringen und Teil einer aktiven und verantwortungsbewussten Bürgerschaft zu sein;

5. den Aktionsplan für digitale Bildung (2021-2027), in dem das Konzept eines leistungsstarken digitalen Bildungsökosystems skizziert und die Bedeutung der Entwicklung digitaler Kompetenzen und Fähigkeiten für das tägliche Leben hervorgehoben wird;

6. den laufenden strukturierten Dialog mit den Mitgliedstaaten über digitale Bildung und Kompetenzen, den die Kommission 2021 eingeleitet hat, und ihren ressortübergreifenden Ansatz für digitale Bildung;

7. die Empfehlung (EU) 2021/1004 des Rates vom 14. Juni 2021 zur Einführung einer Europäischen Garantie für Kinder, mit der soziale Ausgrenzung verhindert und bekämpft und Chancengleichheit gewährleistet werden soll, indem Kindern in prekären Verhältnissen kostenloser Zugang zur Bildung garantiert wird. In diesem Zusammenhang wird in der Empfehlung betont, wie wichtig es ist, digitale Lehrmittel, Hochgeschwindigkeitsverbindungen, digitale Dienste und angemessene Ausrüstung bereitzustellen, die digitalen Kompetenzen zu verbessern und die digitale Kluft in allen ihren Formen anzugehen;

8. die Strategie für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2021-2030, aus der hervorgeht, dass es für eine wirksame Nutzung digitaler Technologien erforderlich ist, Zugangsbarrieren für Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und in ihre digitalen Kompetenzen zu investieren;

9. die Empfehlung des Rates über Wege zum schulischen Erfolg, mit der die Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011 zu Maßnahmen zur Senkung der Schulabbrecherquote aufgehoben werden soll und die darauf abzielt, bessere Bildungsergebnisse für alle jungen Europäerinnen und Europäer unabhängig von ihren persönlichen Merkmalen sowie ihrem familiären, kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund zu fördern, und in der das Wohlergehen in der Schule sowie die physische und psychische Gesundheit als Schlüsselfaktoren für den schulischen Erfolg hervorgehoben werden;

10. die informelle Expertengruppe der Kommission zu unterstützenden Lernumgebungen für Gruppen, bei denen ein Risiko unterdurchschnittlicher Leistungen besteht, und zur Förderung des Wohlergehens in der Schule, die gegenwärtig eingesetzt wird;

11. die Empfehlung des Rates vom 29. November 2021 zu Blended Learning-Ansätzen für eine hochwertige und inklusive Primar- und Sekundarschulbildung, in der betont wird, wie wichtig die Priorisierung des physischen und psychischen Wohlergehens ist, und in der vorgeschlagen wird, Maßnahmen zum Wohlergehen der Lernenden und zur Bekämpfung von Mobbing in die schulischen Zielsetzungen einzubeziehen, und die zunehmende Ausrichtung auf das Wohlergehen und die Qualität des Berufslebens von Lehrkräften und Ausbildenden, Schulleiterinnen und Schulleitern und anderem Bildungspersonal, um Stress zu vermindern und einem Burnout vorzubeugen, empfohlen wird;

12. die Empfehlung des Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz, in der auf eine für die digitale Wirtschaft geeignete Berufsbildungspolitik abgestellt wird;

13. die Osnabrücker Erklärung zur beruflichen Bildung als Motor für den Wiederaufbau und den gerechten Übergang zu einer digitalen und ökologischen Wirtschaft, die darauf abzielt, die Digitalisierung der Berufsbildung in einer neuen Kultur des lebenslangen Lernens weiterzuentwickeln;

14. die Schlussfolgerungen des Rates zur digitalen Bildung in Europas Wissensgesellschaften, in denen betont wird, dass bei der digitalen Bildung das Wohlergehen aller am Lernprozess beteiligten Akteure berücksichtigt werden sollte;

15. den Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung 2021, dessen Schwerpunkt auf dem Thema Wohlergehen in der Bildung liegt;

16. die Mitteilung der Kommission mit dem Titel „Eine digitale Dekade für Kinder und Jugendliche: die neue europäische Strategie für ein besseres Internet für Kinder (BIK+)“, die sich mit der Verbesserung des Wohlergehens von Kindern im Online-Umfeld befasst;

17. den von der Kommission erstellten aktualisierten „Referenzrahmen für digitale Kompetenzen der Bürgerinnen und Bürger“ (DigComp 2.2), in dem der Schwerpunkt auf Sicherheit gelegt wird, z. B. im Zusammenhang mit der Förderung von Wohlergehen und Gesundheit sowie dem Verständnis und der Bekämpfung von Cybermobbing;

18. den Europäischen Referenzrahmen für die digitale Kompetenz von Lehrkräften (DigCompEdu), in dem die Bedeutung von Maßnahmen hervorgehoben wird, mit denen das physische, psychische und soziale Wohlergehen der Lernenden bei der Nutzung digitaler Technologien sichergestellt werden soll —

STELLT FOLGENDES FEST:

19. Für die Zwecke dieser Schlussfolgerungen des Rates ist „Wohlergehen in der digitalen Bildung“ ein Gefühl physischer, kognitiver, sozialer und emotionaler Zufriedenheit, das es allen Menschen ermöglicht, sich positiv in allen digitalen Lernumgebungen zu bewegen, unter anderem durch digitale Instrumente und Methoden der allgemeinen und beruflichen Bildung, und ihr Potenzial und ihre Selbstverwirklichung zu maximieren, das ihnen dabei hilft, im Internet sicher zu handeln, und das ihre Befähigung im Online-Umfeld fördert ([1]). Der Schwerpunkt dieser Schlussfolgerungen des Rates liegt auf dem digitalen Wohlergehen in und mittels der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II, einschließlich der Berufsbildung.

20. Für die Zwecke dieser Schlussfolgerungen des Rates umfasst der Begriff „Lernende“ alle Schüler und Auszubildenden, die die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II der formalen Erstbildung, einschließlich der beruflichen Erstausbildung, besuchen.

([1]) Kognitives Wohlergehen kann definiert werden als „erfolgreiche Teilhabe der Lernenden an der Gesellschaft in einer Vielzahl von Rollen – als lebenslang Lernende, als produktive Arbeitskräfte, als aktive Bürgerinnen und Bürger“. Diese Teilhabe wird unter anderem durch ihr Wissen und ihre Kompetenzen ermöglicht. Physisches Wohlergehen kann als die Gesundheit von Einzelnen und ihre Fähigkeit, gesund zu leben, verstanden werden. Soziales Wohlergehen umfasst die Interaktion der Lernenden mit anderen sowie ihre Wahrnehmung des digitalen Lernumfelds. Psychisches Wohlergehen bezieht sich auf die Meinungen und Gefühle der Lernenden über ihr eigenes Leben und die persönlichen Ziele, die sie sich selbst gesetzt haben (Panesi, S., Bocconi, S. und Ferlino, L.: *Promoting Students' Well-Being and Inclusion in Schools Through Digital Technologies: Perceptions of Students, Teachers, and School Leaders in Italy Expressed Through SELFIE Piloting Activities*; Frontiers in Psychology, 2020).

21. Für die Zwecke dieser Schlussfolgerungen des Rates umfasst der Begriff „Lehrkräfte“ Lehrer, Schulleiter, Ausbilder und sonstige pädagogische Mitarbeiter, die an der Unterrichtung von Lernenden auf der Primarstufe und den Sekundarstufen der Systeme der formalen Erstbildung, einschließlich der beruflichen Erstausbildung, beteiligt sind.

22. Digitale Technologien haben radikal verändert, wie Menschen lernen, arbeiten, Informationen nutzen und kommunizieren. Der digitale Wandel bringt neue Herausforderungen und Chancen für die Lernenden mit sich und wirkt sich auf ihr kognitives, physisches, soziales und emotionales Leben aus.

23. Die COVID-19-Pandemie und der Übergang zu Fern- und Onlineunterricht und Fern- und Online-Lernen als Ausnahmesituation haben die digitalen Lernumgebungen vor viele Herausforderungen gestellt. Die Art und Weise, in der digitale Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, einschließlich Lernender und Lehrkräfte und anderer relevanter Akteure, auf diese Herausforderungen reagiert haben, kann als nützliche Erfahrung und Lehre für die Entwicklung von Konzepten für das Wohlergehen in der digitalen Bildung dienen.

24. Eine hochwertige und inklusive allgemeine und berufliche Bildung sollte die Chancen, die der digitale Wandel bietet, verbessern, um das Wohlergehen von Lernenden und Lehrkräften in digitalen Lernumgebungen zu fördern. Dies sollte in allen Bereichen des digitalen Bildungsökosystems ([2]) systematisch unterstützt und gefördert werden.

25. Die Verbesserung des Wohlergehens der Lernenden im Rahmen der digitalen Bildung ist ein wechselseitiger Prozess. Digitale Umgebungen können einige Herausforderungen mit sich bringen, auch im Kontext der digitalen Bildung, z. B. Cybermobbing, die sich negativ auf das Wohlergehen auswirken können, insbesondere wenn einige Elemente dieser Umgebungen schlecht konzipiert oder eingesetzt werden. Im Gegensatz dazu können gut konzipierte digitale Bildungsökosysteme, die wirksam und inklusiv sind, die Entwicklung des Wohlergehens der Lernenden fördern und ihre Bildungs-, Lebens- und Arbeitsaussichten verbessern.

26. Die digitale Kluft stellt eine ernsthafte Bedrohung für das Wohlergehen in der allgemeinen und beruflichen digitalen Bildung sowohl für Lernende als auch für Lehrkräfte dar und führt häufig zur Verstärkung bestehender Ungleichheiten oder Schaffung neuer Ungleichheiten. Die Schulsysteme auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene sollten auf Probleme des unzureichenden Zugangs, ungeeigneter Ausrüstung oder unbefriedigender Lernbedingungen reagieren können, mit denen Lernende konfrontiert sind, insbesondere benachteiligte Lernende, einschließlich Menschen mit Behinderungen und/oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen und Lernender, die vor Herausforderungen im Zusammenhang mit der digitalen Kluft zwischen den Geschlechtern stehen.

27. Mit neuen Lernmodellen, einschließlich solcher, bei denen zugängliche und auffindbare digitale Instrumente eingesetzt werden, werden benachteiligte Lernende besser erreicht, einschließlich Lernender mit Behinderungen und/oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Lernender, die aufgrund einer gesundheitlichen Beeinträchtigung vorübergehend nicht zur Schule gehen können, und Lernender in isolierten Gebieten, Inselgebieten oder entlegenen Gebieten, wie den Regionen in äußerster Randlage der EU. Sie fördern auch eine größere Motivation und den Willen, Online-Erfahrungen zu nutzen, und tragen zusammen mit auf die Lernenden ausgerichteten Ansätzen dazu bei, die digitale Kluft zu verringern.

28. Bei Lernenden mit Migrationshintergrund und/oder Lernenden, deren erste Sprache nicht die Unterrichtssprache ist, können digitale Instrumente und hochwertige Bildungsinhalte die Kontinuität ihrer allgemeinen und beruflichen Bildung erleichtern und ihnen dabei helfen, ihren Bezug zu ihrer Sprache und ihrer Herkunftskultur zu wahren und mögliche traumatische Erfahrungen und neue Herausforderungen zu bewältigen.

29. Mit häufigerem und größerem Zugang zu digitalen Umgebungen und deren Nutzung können Lernende eines größeren Risikos von Bedrohungen in der digitalen Welt, z. B. Cybermobbing und/oder Isolation, ausgesetzt sein. Es müssen Anstrengungen unternommen werden, um sicherzustellen, dass Lernende aufgeklärt werden und dass Lehrkräfte angemessen geschult werden und mit anderen einschlägigen Fachkräften zusammenarbeiten, damit wirklich ein sicheres digitales Lernumfeld gefördert wird.

30. Kritisches Denken, Medienkompetenz und digitale Kompetenz sowie Resilienz gegenüber Desinformation und Falschinformation sollten in den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung gestärkt werden, um Lernende mit den Kompetenzen auszustatten, die sie benötigen, um auf potenzielle Bedrohungen und Herausforderungen zu reagieren, und um eine sicherere und positivere Online-Erfahrung zu ermöglichen.

([2]) Das digitale Bildungsökosystem umfasst digitale Bildungsinfrastruktur, Konnektivität und Ausstattung (einschließlich barrierefreier und unterstützender Technologien), hochwertige digitale Bildungsinhalte, Lernende und Lehrkräfte mit dem Know-how zur Integration digitaler Technologien in den pädagogischen Prozess und den Erwerb digitaler Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen sowie der Voraussetzungen für zwischenmenschliche Beziehungen in digitalen Lernumgebungen.

31. Lehrkräfte spielen zusammen mit Verwaltungs- und Führungskräften eine wichtige und unersetzliche Rolle bei der Weiterentwicklung des Umfelds der allgemeinen und beruflichen Bildung ([3]) und bei der Förderung des Wohlergehens der Lernenden. Sie sollten ihre digitalen Kompetenzen weiterentwickeln und stärken und ihr Wissen über die Vorteile und Herausforderungen der Nutzung digitaler Instrumente in der allgemeinen und beruflichen Bildung verbessern, z. B. im Rahmen ihrer Erstausbildung, Einarbeitung und fortlaufenden beruflichen Weiterentwicklung, sowie darüber, wie wichtig es ist, die Entwicklung von IKT-Kompetenzen für Mädchen unter anderem durch gleichstellungsorientierte Ansätze für die Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen attraktiver zu machen.

32. Digitale Technologien sollen die physische Präsenz und die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden in Präsenzform nicht ersetzen. Ziel der Integration digitaler Technologien in Bildungsprozesse ist es, die Arbeit von Lehrkräften zu unterstützen und zu erleichtern und die Lernerfahrung der Lernenden zu verbessern;

ERKLÄRT FOLGENDES:

Das Wohlergehen von Lernenden und Lehrkräften im Kontext der allgemeinen und beruflichen digitalen Bildung kann unterstützt werden durch:

A. **Erwerb von Kenntnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten, die für die Förderung des Wohlergehens in der allgemeinen und beruflichen digitalen Bildung erforderlich sind**

33. Menschen bewegen sich während ihres gesamten persönlichen, beruflichen und staatsbürgerlichen Lebens in einem digitalen Umfeld. Die Entwicklung digitaler Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten kann ihr emotionales Wohlergehen und ihre emotionale Zufriedenheit sowie ihre Fähigkeit fördern, angemessen auf die Herausforderungen und Gefahren zu reagieren, die es sowohl in der digitalen als auch in der physischen Welt gibt.

34. Strategien und Maßnahmen zum Erwerb digitaler Fähigkeiten und Kompetenzen sollten unter gebührender Berücksichtigung des Wohlergehens der Lernenden und ihrer individuellen Bedürfnisse konzipiert werden, wobei besonders auf benachteiligte Gruppen zu achten ist. Sie sollten auch darauf abzielen, ihre Resilienz und ihre Befähigung zu stärken. Digitale Kompetenz ([4]) erfordert einen selbstsicheren, kritischen, verantwortungsvollen, ethischen und sichereren Umgang mit digitalen Technologien. Digitale Kompetenzen wie informatisches Denken, IKT-Problemlösung und Datenkompetenz sind sowohl in den Anfangsphasen der allgemeinen und beruflichen Bildung als auch lebenslang erforderlich, damit Einzelne besser in die Gesellschaft integriert und leichter Zugang zu Beschäftigungsmöglichkeiten erhalten können.

35. Digitale Technologien beeinflussen, wie Lernende lernen und Informationen suchen und austauschen und wie sie miteinander interagieren und Kontakt pflegen. Lernende stehen einer großen Bandbreite von Informationen gegenüber, darunter Desinformation und Falschinformation, weshalb die Entwicklung von digitaler Kompetenz und Medienkompetenz, kritischem Denken und Problemlösungskompetenzen von entscheidender Bedeutung ist.

36. Lernende sollten die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben und entwickeln, die zur ungefährlichen, sicheren und ethischen Nutzung digitaler Instrumente beitragen, einschließlich Cybersicherheitskompetenzen und Wissen über die Grenzen von KI-Algorithmen. Dies könnte erhebliche Auswirkungen auf das Wohlergehen und die Resilienz der Lernenden haben.

37. Die Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen kann Lernenden dabei helfen, digitale soziale Netzwerke mit einem geringeren Risiko emotionaler oder sozialer Schädigung zu nutzen und ihr Bewusstsein für die Risiken einer übermäßigen Nutzung digitaler Technologien zu schärfen.

38. Lernende sollten die Möglichkeit haben, die Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten zu erwerben, die sie benötigen, um digitale Inhalte zu erstellen, auszutauschen und zu nutzen, und sollten sich der Regeln hinsichtlich geistigen Eigentums bewusst sein.

39. Für die Entwicklung von IKT-Produkten und -Diensten und fortgeschrittenen digitalen Technologien werden fortgeschrittene und spezielle Kompetenzen benötigt, einschließlich solcher, die sich positiv auf das Wohlergehen von Menschen auswirken können, z. B. Menschen mit Behinderungen und/oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen.

([3]) Verschiedene Faktoren können sich auf das allgemeine Wohlergehen der Lehrkräfte auswirken, z. B. übermäßige Arbeitsbelastung, subjektiv wahrgenommener Mangel an Anerkennung und Achtung des Lehrerberufs, übergroße Klassen, mangelnde Unterstützung für Schulen mit unkontrollierbarem Fehlverhalten von Schülern und in einigen Ländern unzureichende oder ungleiche Finanzierung (Viac, C. und Fraser, P.: *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*; OECD Education Working Paper No. 213; OECD Publishing: Paris, 2020).

([4]) Siehe beispielsweise Europäische Kommission, Gemeinsame Forschungsstelle, Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y.: *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*; 2022, und die Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (ABl. C 189 vom 4.6.2018, S. 1).

40. Lehrkräfte sollten beim Erwerb und der Weiterentwicklung ihrer digitalen Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten unterstützt werden, z. B. im Rahmen ihrer Erstausbildung, Einarbeitung und fortlaufenden beruflichen Weiterentwicklung, und sollten über die Vorteile und Herausforderungen der Nutzung digitaler Instrumente und die sich aus ihrer Nutzung ergebenden Möglichkeiten in der allgemeinen und beruflichen Bildung gut informiert sein. Lehrkräfte sollten die Lernenden dabei unterstützen, Technologie auf sichere, verantwortungsvolle und kreative Weise zu nutzen.

B. **Die Gestaltung von Lehr- und Lernkonzepten und digitalen Umgebungen, die das Wohlergehen der Lernenden verbessern**

41. Lehr- und Lernkonzepte, die Lehr- und Lernmethoden sowie organisatorische Aspekte umfassen, sollten die Relevanz und Wirksamkeit des Prozesses der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie die Zufriedenheit und das Selbstvertrauen der Lernenden in allen Lernumgebungen verbessern. In diesem Zusammenhang sind Zugänglichkeit, Sicherheit und Qualität der digitalen Infrastruktur und der digitalen Technologien von entscheidender Bedeutung. Die Entwicklung und Nutzung fortgeschrittener digitaler Technologien in der allgemeinen und beruflichen Bildung kann förderlich sein, insbesondere für benachteiligte Lernende, einschließlich Menschen mit Behinderungen und/oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen.

42. Bei der Gestaltung von Maßnahmen im Bereich der digitalen Bildung sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

— *das Umfeld*, in dem Lernen stattfindet, unter Berücksichtigung des sozioökonomischen, kulturellen und familiären Hintergrunds der Lernenden sowie anderer relevanter Umstände;

— *die eingesetzten Instrumente und Geräte*, deren Nutzung auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zuzuschneiden ist (z. B. in Bezug auf Gesundheitszustand, besondere pädagogische Bedürfnisse und sozioökonomischen Hintergrund):

— Digitale Bildungsökosysteme sollten die Arbeit mit innovativen Bildungsinstrumenten unterstützen, zu denen Spielifizierung, Bildungslösungen auf der Grundlage z. B. von Technologien der erweiterten Realität wie erweiterte/virtuelle Realität, KI, Lernanalyse und soziale Netzwerke gehören könnten und die einen ethischen und transparenten Ansatz, Datenschutz und Nichtdiskriminierung durch Technikgestaltung berücksichtigen, wobei Vorteile und potenzielle Risiken zu berücksichtigen sind ([5]).

— Die digitalen Lösungen sollten so konzipiert sein, dass sie die Fähigkeit der Anpassung an Zwecke der digitalen Bildung ermöglichen und fördern und den unterschiedlichen Hintergründen und Bedürfnissen aller Menschen, insbesondere von Lernenden aus benachteiligten Gruppen, Rechnung tragen. Gegebenenfalls sollte die Interoperabilität digitaler Lösungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung gefördert werden.

— Fortgeschrittene und spezialisierte digitale Technologien (z. B. KI, erweiterte/virtuelle Realität, Internet der Dinge, digitale Zwillinge usw.) können die Zugänglichkeit und Qualität von Lern- und Ausbildungsumgebungen verbessern und nicht-digitale Lehr- und Lernkonzepte synergetisch ergänzen. Die Integration innovativer digitaler Lösungen kann die Fertigkeit der Lernenden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung fördern.

— Der Einsatz digitaler Technologien nimmt unter Umständen Zeit in Anspruch, die für andere gesundheitsfördernde Tätigkeiten wie körperliche Betätigung oder Schlaf genutzt werden könnte. Daher sollten das Gleichgewicht zwischen der Zeit am Bildschirm und der Zeit weg vom Bildschirm sowie das Zeitmanagement beachtet werden;

— *die Lernaufgaben*, die im Bildungsprozess eingesetzt werden, der zu den angestrebten Lernergebnissen führt.

— Die Verwendung hochwertiger digitaler Bildungsinhalte, die zu einem soliden pädagogischen Zweck konzipiert und auf moderne, zugängliche und leicht zu handhabende Weise bereitgestellt werden ([6]).

— Unterstützung von auf die Lernenden ausgerichteten Ansätzen, einschließlich der Förderung der Autonomie der Lernenden;

— *Lehrkräfte*, die gut ausgebildet und in der Lage sein sollten, Lernende bei der angemessenen Nutzung digitaler Technologien zu beraten, einschließlich einer klugen und ausgewogenen Einteilung von Zeit am Bildschirm und weg vom Bildschirm. Gut ausgebildete Lehrkräfte sind in der Lage, den Besonderheiten verschiedener digitaler Lernumgebungen Rechnung zu tragen, mit innovativen digitalen Instrumenten, Lehr- und Lernkonzepten zu arbeiten und sie in einem pädagogischen Kontext umzusetzen, wobei sie die Risiken der übermäßigen Nutzung digitaler Technologien berücksichtigen.

([5]) Dazu gehören z. B. Internetsucht, übermäßig viel Bildschirmzeit, Computerspielsucht und gesundheitsbezogene Fragen wie z. B. sedentäres Verhalten, das zu Übergewicht führt.

([6]) In Bezug auf Bildungsinhalte könnte der künftige Rahmen für digitale Bildungsinhalte der Kommission nützliche Orientierungshilfen bieten.

C. **Zwischenmenschliche Beziehungen im digitalen Bildungsökosystem**

43. Digitale Bildungsökosysteme gründen nicht nur auf digitaler Infrastruktur sowie digitalen Instrumenten und Inhalten, sondern auch auf sozialen Interaktionen zwischen den beteiligten Personen – d. h. Lernenden, Lehrkräften und anderen Akteuren, die technologische Mittel für die Kommunikation und die Schaffung von Inhalten und Netzwerken nutzen – und auf ihrem jeweiligen physischen und sozialen Umfeld. Diese sozialen Interaktionen müssen bei der Gestaltung digitaler Bildungsökosysteme unbedingt berücksichtigt werden.

44. Der technologische Fortschritt hat die Kommunikationsformen verändert und neue Möglichkeiten der Befähigung zur Selbstbestimmung, des Selbstausdrucks und der digitalen Bürgerschaft ([7]) eröffnet, einschließlich der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft über Online-Instrumente.

45. Digitale Interaktionen können beim Erwerb sozialer Kompetenzen helfen und soziale Verbindungen stärken. Lernende und Lehrkräfte können jedoch auch digitalen Risiken ([8]) ausgesetzt sein (z. B. Cybermobbing, Hetze, Falschmeldungen, Verletzungen der Privatsphäre, Online-Betrug, Echokammern ([9]) usw.) ([10]), die ihr Wohlergehen beeinträchtigen ([11]). Lernende, Lehrkräfte und Eltern müssen sich des Ausmaßes und der Vielfalt dieser Risiken bewusst sein und wissen, wie sie vermieden und/oder verhindert werden können, wo Unterstützung zu finden ist und wie Resilienz aufgebaut werden kann. Ferner ist es wichtig, zur Bewältigung digitaler Risiken in digitalen Lernumgebungen Interaktionen sowie Lehr- und Lernansätze zu nutzen.

46. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und die Schulen sollten Möglichkeiten zur Stärkung des Wohlergehens in der digitalen Bildung sondieren und das Bewusstsein für digitale Risiken und deren Prävention sowie ganzheitliche Schulpolitik fördern, einschließlich Schulverfahren organisatorischer Art, Unterstützung sicherer digitaler Bildungsumgebungen und Antworten auf die mit digitalen Risiken verbundenen Herausforderungen.

47. In der Online-Welt entstandene soziale Vergleiche können sich negativ auf die psychische Gesundheit und das Selbstwertgefühl auswirken, insbesondere im Jugendalter. Sorgen der Lernenden wegen ihres Körperbilds und das Gefühl der sozialen Entfremdung können ausgelöst oder verstärkt werden, wenn sie „idealen" Bildern in den sozialen Medien ausgesetzt sind. Die Nutzung sozialer Medien ist auch mit dem Phänomen verbunden, das als „Angst, etwas zu verpassen" bekannt ist. Lehrkräfte in digitalen Lernumgebungen sollten sich dieser Risiken bewusst sein, das Bewusstsein für die negativen Auswirkungen dieser Phänomene schärfen und diese negativen Auswirkungen angehen und den Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung dieser Probleme bei den Lernenden fördern.

48. Lehrkräfte sollten die Motivation der Lernenden fördern, zu lernen und sich so zu entwickeln, dass sie ihr volles Potenzial ausschöpfen, und ihnen so dabei helfen, zu kohärenten, reifen Persönlichkeiten heranzuwachsen, die sich ihrer Stärken, Schwächen, Lebensziele und Bestrebungen bewusst sind und die ein positives Selbstbild unter Achtung anderer und ihrer individuellen Bedürfnisse entwickelt haben. Dieses Verhalten ist ein Schlüsselfaktor für das Wohlergehen in der digitalen Bildung.

49. Eine kluge Digitalerziehung und ein unterstützendes familiäres Umfeld sollten Teil eines digitalen Bildungsökosystems sein, wobei der familiäre Hintergrund zu berücksichtigen ist. Die Schulen sollten sich der Bedeutung der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern oder Betreuungspersonen zu den Chancen, Vorteilen und Herausforderungen der digitalen Bildung, der digitalen Risiken sowie der Bedeutung des Zeitmanagements bei der Nutzung digitaler Instrumente für Bildungs- und Ausbildungszwecke bewusst sein;

([7]) Laut Europarat ist ein digitaler Bürger jemand, der, indem er ein breites Spektrum von Schlüsselkompetenzen erworben hat, in der Lage ist, sich aktiv, positiv und verantwortungsvoll in Gemeinschaften sowohl online als auch offline zu engagieren, sei es auf lokaler, nationaler oder globaler Ebene (Richardson, J., Milovidov, E.: *Digital citizenship education handbook: being online, well-being online, rights online*; Europarat, 2019).

([8]) Digitale Risiken können z. B. mit übermäßiger oder unangemessener Nutzung digitaler Technologien oder mit der Interaktion von Lernenden mit der digitalen Welt verbunden sein.

([9]) Die Bezeichnung „Echokammer" bezieht sich auf eine Situation in sozialen Medien und in Online-Diskussionsgruppen, in der Überzeugungen durch Kommunikation und Wiederholung innerhalb eines geschlossenen, isolierten Systems verstärkt oder bekräftigt werden. Die Teilnehmenden erhalten in der Regel Informationen, die ihre bestehenden Ansichten stärken, ohne auf Gegenmeinungen zu stoßen (Vuorikari, R., Kluzer, S. und Punie, Y.: *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*; Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union: Luxemburg, 2022).

([10]) In einer OECD-Studie aus dem Jahr 2019 werden die verschiedenen Arten von Risiken definiert: Kontaktrisiken, inhaltliche Risiken, Risiken für die Privatsphäre und Verbraucherrisiken (Burns, T., Gottschalk, F. (Hrsg.): *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation; OECD Publishing: Paris, 2019).

([11]) Zum Beispiel kann Cybermobbing sogar noch schädlicher sein als gewöhnliche Formen des Mobbings, da die Demütigung online ein größeres Publikum erreicht und Worte und Bilder online auf unbestimmte Zeit bestehen bleiben können.

ERSUCHT DIE MITGLIEDSTAATEN, ENTSPRECHEND IHREN NATIONALEN GEGEBENHEITEN UND DEM GRUNDSATZ DER SUBSIDIARITÄT

50. bei der Gestaltung der nationalen Politik und nationaler Strategien im Bereich der digitalen Bildung den Schwerpunkt auf die Stärkung des Wohlergehens von Lernenden und Lehrkräften zu legen;

51. die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf das Wohlergehen der Lernenden zu unterstützen und gegebenenfalls eine enge Zusammenarbeit zwischen digitalen Bildungsökosystemen und den Fachkräften und Diensten im Bereich der psychischen und psychosozialen Gesundheit zu fördern;

52. Lehr- und Lernprozesse, die auf einem auf den Lernenden ausgerichteten Ansatz basieren, zu fördern, z. B. durch die Einbeziehung fortgeschrittener digitaler Technologien, die ethische Nutzung von KI und Daten ([12]), mit besonderem Schwerpunkt auf der Unterstützung des Wohlergehens benachteiligter Lernender und derjenigen in prekären Situationen, einschließlich Menschen mit Behinderungen und/oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen, sowie begabter Lernender, und auf die Beseitigung der digitalen Kluft zwischen den Geschlechtern;

53. das Bewusstsein von Lernenden und Lehrkräften dafür zu schärfen, dass die Zeit am Bildschirm und weg vom Bildschirm wohlausgewogen verteilt sein muss, und nach Möglichkeit die Schulen bei der Entwicklung eines angemessenen Zeitmanagements für Unterricht und Lernen in digitaler Form und in Präsenzform zu entwickeln;

54. zu prüfen, wie die Gestaltung und Umsetzung von Lehr- und Lernprozessen und die Nutzung digitaler Technologien in der allgemeinen und beruflichen Bildung unterstützt werden können, um die Integration von Lernenden mit Migrationshintergrund und/oder von Lernenden, deren erste Sprache nicht die Unterrichtssprache ist, in die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung der Mitgliedstaaten zu erleichtern und ihnen zugleich die Möglichkeit zu geben, ihre Verbindung zu ihrer jeweiligen Muttersprache und ihrer jeweiligen Kultur zu wahren;

55. bei gleichzeitiger Unterstützung des Datenschutzes und der Privatsphäre im Internet das Bewusstsein der Lernenden für potenzielle Bedrohungen in der digitalen Welt und die Entwicklung ihrer Resilienz zu fördern ([13]), um die Risiken zu verringern und jungen Menschen sichere Online-Möglichkeiten zu bieten;

56. Möglichkeiten zu sondieren, wie Lehrkräfte bei der Förderung des kritischen Denkens, der Medienkompetenz und der digitalen Kompetenz der Lernenden sowie bei der Arbeit mit Daten und Informationen unterstützt werden können, einschließlich eines fundierten Ansatzes zum Thema Falschinformation und Desinformation ([14]);

57. die Schulen gegebenenfalls dazu zu ermutigen, ganzheitliche Schulkonzepte anzuwenden, mit denen das Wohlergehen in der digitalen Bildung auf Primar-, Sekundar- und Berufsschulebene systematisch gefördert würde, einschließlich flexibler Strategien, mit denen Prävention und Resilienz unterstützt und Herausforderungen wie digitale Risiken bewältigt würden, sowie organisatorischer Schulverfahren;

58. die Nutzung der Möglichkeiten zu prüfen, die die bestehenden EU-Instrumente (der Europäische Sozialfonds Plus, Erasmus+, das Instrument für technische Unterstützung usw.) zur Förderung von Strategien im Bereich der digitalen Bildung mit Schwerpunkt auf dem Wohlergehen von Lernenden und Lehrkräften in digitalen Lernumgebungen bieten;

ERSUCHT DIE KOMMISSION, IM EINKLANG MIT DEN VERTRÄGEN UND UNTER UNEINGESCHRÄNKTER WAHRUNG DER SUBSIDIARITÄT,

59. Forschung über die Auswirkungen der Nutzung digitaler Technologien auf das Wohlergehen von Lernenden und Lehrkräften über alle Mitgliedstaaten hinweg zu unterstützen und eine evidenzbasierte Studie über den aktuellen Stand der Bedürfnisse in Bezug auf das Wohlergehen in digitalen Bildungsumgebungen zu erstellen; ein Modell für effiziente Verfahren zur Verbesserung des Wohlergehens in digitalen Lernökosystemen und letztlich Kriterien für ein „Schulmodell für digitales Wohlergehen", das Schulen als mögliches Beispiel dienen und von den Mitgliedstaaten auf freiwilliger Basis genutzt werden kann, zu entwickeln; beim Entwickeln dieses Modells eine Bestandsaufnahme der Arbeit der informellen Expertengruppe der Kommission zu unterstützenden Lernumgebungen für Gruppen, bei denen ein Risiko unterdurchschnittlicher Leistungen besteht, und zur Förderung des Wohlergehens in der Schule vorzunehmen, die derzeit eingerichtet wird;

60. die Entwicklung und den Austausch hochwertiger Inhalte für Lehrkräfte und andere einschlägige Fachkräfte zu fördern, mit dem Ziel, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, auf den Lernenden ausgerichtete pädagogische Ansätze und die Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen von Lernenden weiter zu verbessern;

([12]) Die von der Kommission ausgearbeiteten ethischen Leitlinien für Lehrkräfte über die Nutzung von künstlicher Intelligenz (KI) und Daten für Lehr- und Lernzwecke können in dieser Hinsicht als nützliche Orientierungs- und Unterstützungsquelle angesehen werden.

([13]) Beispielsweise über das bestehende, von der EU kofinanzierte Netz der Safer-Internet-Zentren in den Mitgliedstaaten und die Plattform betterinternetforkids.eu, die als europaweite Drehscheibe für die Online-Sicherheit von Kindern dient und Material für Lehrkräfte, Eltern und Kinder in allen Amtssprachen der EU enthält.

([14]) Die von der Kommission ausgearbeiteten ethischen Leitlinien für Lehrkräfte und Erzieher zur Bekämpfung von Desinformation und zur Förderung der digitalen Kompetenz durch allgemeine und berufliche Bildung können in dieser Hinsicht als nützliche Orientierungs- und Unterstützungsquelle angesehen werden.

61. die Förderung des Wohlergehens in der digitalen Bildung als Teil des jährlichen Hackathons im Bereich digitale Bildung zu prüfen;

62. alle einschlägigen Interessenträger, z. B. die Entwickler digitaler Instrumente und Dienste wie etwa die Bildungstechnologiebranche (EdTech) und die für Cybersicherheit Zuständigen, für die Integration benutzerfreundlicher Ansätze und Lösungen, die das Wohlergehen von Lernenden und Lehrkräften in der digitalen Bildung unterstützen würden, zu sensibilisieren; alle einschlägigen Interessenträger, die digitale Bildungsinhalte entwickeln, für die Einbeziehung des Aspekts des Wohlergehens nicht nur in die Inhalte selbst, sondern auch in die Lehr- und Lernprozesse zu sensibilisieren;

63. die Nutzung von EU-Programmen wie Erasmus+, dem Europäischen Sozialfonds Plus, dem Europäischen Solidaritätskorps, Horizont Europa und dem Programm „Digitales Europa“ zur Förderung des Wohlergehens von Lernenden und Lehrkräften in digitalen Lernumgebungen sowie die Nutzung fortgeschrittener digitaler Technologien, z. B. für Lernende mit Behinderungen und/oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen, sowie die Entwicklung, Erprobung und Einführung von Spielifizierung, Bildungslösungen auf der Grundlage von KI und Technologien der erweiterten Realität, etwa erweiterte/virtuelle Realität für pädagogische Zwecke, zu unterstützen;

64. der Notwendigkeit eines ganzheitlichen, integrierten und nachhaltigen digitalen Bildungsökosystems in den Mitgliedstaaten Rechnung zu tragen, das Qualität und Inklusion unterstützt und das Wohlergehen in der digitalen Bildung bei der laufenden Umsetzung des Aktionsplans für digitale Bildung (2021-2027) und in den anstehenden Vorschlägen für eine Empfehlung des Rates zu den Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche digitale Bildung sowie für eine Empfehlung des Rates für eine bessere Vermittlung digitaler Kompetenzen in der allgemeinen und beruflichen Bildung fördert.

ANHANG

HINTERGRUNDDOKUMENTE

Europäischer Rat

— Schlussfolgerungen des Europäischen Rates vom 14. Dezember 2017 (Dok. EUCO 19/1/17 REV 1).

Rat der Europäischen Union

— Schlussfolgerungen des Rates zur EU-Kinderrechtsstrategie (Dok. 10024/22).

— Empfehlung des Rates zu Blended-Learning-Ansätzen für eine hochwertige und inklusive Primar- und Sekundarbildung (ABl. C 504 vom 14.12.2021, S. 21).

— Empfehlung (EU) 2021/1004 des Rates vom 14. Juni 2021 zur Einführung einer Europäischen Garantie für Kinder (ABl. L 223 vom 22.6.2021, S. 14).

— Schlussfolgerungen des Rates zu Chancengleichheit und Inklusion auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Förderung des Bildungserfolgs für alle (ABl. C 221 vom 10.6.2021, S. 3).

— Entschließung des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf den europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021-2030) (ABl. C 66 vom 26.2.2021, S. 1).

— Empfehlung des Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz (ABl. C 417 vom 2.12.2020, S. 1).

— Schlussfolgerungen des Rates zur digitalen Bildung in europäischen Wissensgesellschaften (ABl. C 415 vom 1.12.2020, S. 22).

— Schlussfolgerungen des Rates zur Bewältigung der COVID-19-Krise im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (ABl. C 212 I vom 26.6.2020, S. 9).

— Schlussfolgerungen des Rates zu europäischen Lehrkräften und Ausbildenden für die Zukunft (ABl. C 193 vom 9.6.2020, S. 11).

— Schlussfolgerungen des Rates zur Ökonomie des Wohlergehens, ABl. C 400 vom 26.11.2019, S. 9.

— Entschließung des Rates zur Weiterentwicklung des europäischen Bildungsraums im Hinblick auf die Unterstützung zukunftsorientierter Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung (ABl. C 389 vom 18.11.2019, S. 1).

— Schlussfolgerungen des Rates zum Thema „Eine Vision für einen europäischen Bildungsraum entwickeln“ (ABl. C 195 vom 7.6.2018, S. 7).

— Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (ABl. C 189 vom 4.6.2018, S. 1).

Erklärungen

— Osnabrücker Erklärung zur beruflichen Bildung als Motor für den Wiederaufbau und den gerechten Übergang zu einer digitalen und ökologischen Wirtschaft (30. November 2020).

Europäische Kommission

— Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine digitale Dekade für Kinder und Jugendliche: die neue europäische Strategie für ein besseres Internet für Kinder (BIK+) (COM(2022) 212 final).

— Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Aktionsplan zur europäischen Säule sozialer Rechte (COM(2021) 102 final).

— Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Union der Gleichheit: Strategie für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2021-2030 (COM(2021) 101 final).

— Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über die Vollendung des europäischen Bildungsraums bis 2025 (COM(2020) 625 final).

— Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Aktionsplan für digitale Bildung 2021-2027 – Neuaufstellung des Bildungswesens für das digitale Zeitalter (COM(2020) 624 final).

— Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz (COM(2020) 274 final).

— Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine Union der Gleichheit: Strategie für die Gleichstellung der Geschlechter 2020-2025 (COM(2020) 152 final).

— Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur – Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017 (COM(2017) 673 final).

Interinstitutionelle Akte

— Interinstitutionelle Proklamation zur europäischen Säule sozialer Rechte (ABl. C 428 vom 13.12.2017, S. 10).

Studien

— Vuorikari, R., Kluzer, S. und Punie, Y.: *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*; Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union: Luxemburg, 2022).

— Weber, H., Elsner, A., Wolf, D., Rohs, M., und Turner-Cmuchal, M. (Hrsg.): *Inclusive Digital Education, European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Odense, 2022.

— Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur: *Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung 2021: Bildung und Wohlergehen*, 2021.

— Panesi, S., Bocconi, S. und Ferlino, L.: *Promoting Students' Well-Being and Inclusion in Schools Through Digital Technologies: Perceptions of Students, Teachers, and School Leaders in Italy Expressed Through SELFIE Piloting Activities*. Frontiers in Psychology, 2020.

— Punie, Y., Herausgeber, Redecker, C.: *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union: Luxemburg, 2017.

— Viac, C. und Fraser, P.: *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Paper No. 213. OECD Publishing: Paris, 2020.

— Europäische Kommission, Generaldirektion Kommunikationsnetze, Inhalte und Technologien: *Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI*. Amt für Veröffentlichungen, 2019.

— Richardson, J., Milovidov, E.: *Digital citizenship education handbook: being online, well-being online, rights online*. Europarat, 2019.

— OECD: *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*. OECD Publishing: Paris, 2019.

— Burns, T., Gottschalk, F. (Hrsg.): *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing: Paris, 2019.

— OECD: *The Protection of Children Online: Risks Faced by Children Online and Policies to Protect Them*, OECD Digital Economy Papers, No. 179. OECD Publishing: Paris, 2011.

Mitteilung an die Personen, die den restriktiven Maßnahmen nach dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates, geändert durch den Beschluss (GASP) 2022/2412 des Rates, und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates, durchgeführt durch die Verordnung (EU) 2022/2401, über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo unterliegen

(2022/C 469/05)

Den in Anhang II des Beschlusses 2010/788/GASP des Rates ([1]), geändert durch den Beschluss (GASP) 2022/2412 des Rates ([2]), und in Anhang Ia der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates ([3]), durchgeführt durch die Verordnung (EU) 2022/2401 des Rates ([4]), über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo aufgeführten Personen wird Folgendes mitgeteilt:

Der Rat der Europäischen Union hat beschlossen, dass die in den genannten Anhängen aufgeführten Personen weiterhin in der Liste der Personen und Organisationen aufzuführen sind, auf die die in dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates und in der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo festgelegten restriktiven Maßnahmen Anwendung finden. Die Gründe für die Benennung dieser Personen sind in den jeweiligen Einträgen in den genannten Anhängen aufgeführt.

Die betroffenen Personen werden darauf hingewiesen, dass sie bei den zuständigen Behörden des jeweiligen Mitgliedstaats/der jeweiligen Mitgliedstaaten (siehe Websites in Anhang II der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates) beantragen können, dass ihnen die Verwendung der eingefrorenen Gelder zur Deckung ihrer Grundbedürfnisse oder für bestimmte Zahlungen genehmigt wird (vgl. Artikel 3 der Verordnung).

Die betroffenen Personen können beim Rat bis zum 1. September 2023 unter Vorlage von entsprechenden Nachweisen beantragen, dass der Beschluss, sie in die genannte Liste aufzunehmen, überprüft wird; entsprechende Anträge sind an folgende Anschrift zu richten:

Rat der Europäischen Union
Generalsekretariat
RELEX.1
Rue de la Loi 175/Wetstraat 175
1048 Bruxelles/Brussel
BELGIQUE/BELGIË

E-Mail: sanctions@consilium.europa.eu

Den eingegangenen Bemerkungen wird bei der nächsten gemäß Artikel 9 des Beschlusses 2010/788/GASP durchzuführenden Überprüfung durch den Rat Rechnung getragen.

Die betroffenen Personen werden ferner darauf aufmerksam gemacht, dass sie den Beschluss des Rates unter den in Artikel 275 Absatz 2 und Artikel 263 Absätze 4 und 6 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union genannten Voraussetzungen vor dem Gericht der Europäischen Union anfechten können.

([1]) ABl. L 336 vom 21.12.2010, S. 30.
([2]) ABl. L 317 vom 9.12.2022, S. 122.
([3]) ABl. L 193 vom 23.7.2005, S. 1.
([4]) ABl. L 317 vom 9.12.2022, S. 32.

Mitteilung an die betroffenen Personen, die den restriktiven Maßnahmen nach dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo unterliegen

(2022/C 469/06)

Die betroffenen Personen werden gemäß Artikel 16 der Verordnung (EU) 2018/1725 des Europäischen Parlaments und des Rates ([1]) auf Folgendes hingewiesen:

Rechtsgrundlagen für die Verarbeitung sind der Beschluss 2010/788/GASP des Rates ([2]), geändert durch den Beschluss (GASP) 2022/2412 des Rates ([3]), und die Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates ([4]), durchgeführt durch die Verordnung (EU) 2022/2401 des Rates ([5]), über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo.

Der für diese Verarbeitung Verantwortliche ist der Rat der Europäischen Union, vertreten durch den Generaldirektor der Generaldirektion RELEX (Außenbeziehungen) des Generalsekretariats des Rates, und die mit der Verarbeitung betraute Stelle ist das Referat RELEX.1, das unter folgender Anschrift kontaktiert werden kann:

Rat der Europäischen Union
Generalsekretariat
RELEX.1
Rue de la Loi 175/Wetstraat 175
1048 Bruxelles/Brussel
BELGIQUE/BELGIË

E-Mail: sanctions@consilium.europa.eu

Der Datenschutzbeauftragte des Generalsekretariats des Rates kann folgendermaßen kontaktiert werden:

Der/Die Datenschutzbeauftragte

data.protection@consilium.europa.eu

Ziel der Verarbeitung ist die Erstellung und Aktualisierung der Liste der Personen, die gemäß dem Beschluss 2010/788/GASP, geändert durch den Beschluss (GASP) 2022/2412, und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005, durchgeführt durch die Verordnung (EU) 2022/2401, restriktiven Maßnahmen unterliegen.

Die betroffenen Personen sind die natürlichen Personen, die die Kriterien für die Aufnahme in die Liste gemäß dem Beschluss 2010/788/GASP und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 erfüllen.

Die erhobenen personenbezogenen Daten umfassen die zur korrekten Identifizierung der betroffenen Person erforderlichen Daten sowie die Begründung und andere diesbezügliche Daten.

Die erhobenen personenbezogenen Daten können soweit erforderlich mit dem Europäischen Auswärtigen Dienst und der Europäischen Kommission ausgetauscht werden.

Unbeschadet der in Artikel 25 der Verordnung (EU) 2018/1725 vorgesehenen Einschränkungen wird den Rechten der betroffenen Personen wie dem Auskunftsrecht sowie dem Recht auf Berichtigung oder Widerspruch gemäß der Verordnung (EU) 2018/1725 entsprochen.

Die personenbezogenen Daten werden fünf Jahre lang ab dem Zeitpunkt der Streichung der betroffenen Person von der Liste der Personen, die restriktiven Maßnahmen unterliegen, oder ab dem Ende der Gültigkeitsdauer der Maßnahme oder für die Dauer von eventuell begonnenen Gerichtsverfahren gespeichert.

([1]) ABl. L 295 vom 21.11.2018, S. 39.
([2]) ABl. L 336 vom 21.12.2010, S. 30.
([3]) ABl. L 317 vom 9.12.2022, S. 122.
([4]) ABl. L 193 vom 23.7.2005, S. 1.
([5]) ABl. L 317 vom 9.12.2022, S. 32.

Unbeschadet gerichtlicher, verwaltungsrechtlicher oder außergerichtlicher Rechtsbehelfe können betroffene Personen gemäß der Verordnung (EU) 2018/1725 Beschwerde beim Europäischen Datenschutzbeauftragten (edps@edps.europa.eu) einlegen.

Mitteilung an die Personen, die den restriktiven Maßnahmen nach dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates, durchgeführt durch den Durchführungsbeschluss (GASP) 2022/2398 des Rates, und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates, durchgeführt durch die Durchführungsverordnung (EU) 2022/2397 des Rates, über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo unterliegen

(2022/C 469/07)

Den in Anhang II des Beschlusses 2010/788/GASP des Rates ([1]), geändert durch den Beschluss (GASP) 2022/2398 des Rates ([2]), und in Anhang Ia der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates ([3]), durchgeführt durch die Verordnung (EU) 2022/2397 des Rates ([4]), über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo aufgeführten Personen wird Folgendes mitgeteilt:

Der Rat der Europäischen Union hat beschlossen, dass acht Personen in die Liste der Personen und Organisationen aufgenommen werden sollten, auf die die in dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates und in der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo festgelegten restriktiven Maßnahmen Anwendung finden. Die Gründe für die Benennung dieser Personen sind in den jeweiligen Einträgen in den genannten Anhängen aufgeführt.

Die betroffenen Personen werden darauf hingewiesen, dass sie bei den zuständigen Behörden des jeweiligen Mitgliedstaats/der jeweiligen Mitgliedstaaten (siehe Websites in Anhang II der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates) beantragen können, dass ihnen die Verwendung der eingefrorenen Gelder zur Deckung ihrer Grundbedürfnisse oder für bestimmte Zahlungen genehmigt wird (vgl. Artikel 3 der Verordnung).

Die betroffenen Personen können beim Rat bis zum 1. September 2023 unter Vorlage von entsprechenden Nachweisen beantragen, dass der Beschluss, sie in die genannte Liste aufzunehmen, überprüft wird; entsprechende Anträge sind an folgende Anschrift zu richten:

Rat der Europäischen Union
Generalsekretariat
RELEX.1
Rue de la Loi 175/Wetstraat 175
1048 Bruxelles/Brussel
BELGIQUE/BELGIË

E-Mail: sanctions@consilium.europa.eu

Den eingegangenen Bemerkungen wird bei der nächsten gemäß Artikel 9 des Beschlusses 2010/788/GASP durchzuführenden Überprüfung durch den Rat Rechnung getragen.

Die betroffenen Personen werden ferner darauf aufmerksam gemacht, dass sie den Beschluss des Rates unter den in Artikel 275 Absatz 2 und Artikel 263 Absätze 4 und 6 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union genannten Voraussetzungen vor dem Gericht der Europäischen Union anfechten können.

([1]) ABl. L 336 vom 21.12.2010, S. 30.
([2]) ABl. L 316 I vom 8.12.2022, S. 7.
([3]) ABl. L 193 vom 23.7.2005, S. 1.
([4]) ABl. L 316 I vom 8.12.2022, S. 1.

Mitteilung an die betroffenen Personen, die den restriktiven Maßnahmen nach dem Beschluss 2010/788/GASP des Rates und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo unterliegen

(2022/C 469/08)

Die betroffenen Personen werden gemäß Artikel 16 der Verordnung (EU) 2018/1725 des Europäischen Parlaments und des Rates ([1]) auf Folgendes hingewiesen:

Rechtsgrundlagen für die Verarbeitung sind der Beschluss 2010/788/GASP des Rates ([2]), durchgeführt durch den Durchführungsbeschluss (GASP) 2022/2398 des Rates ([3]), und die Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 des Rates ([4]), durchgeführt durch die Durchführungsverordnung (EU) 2022/2397 des Rates ([5]), über restriktive Maßnahmen angesichts der Lage in der Demokratischen Republik Kongo.

Der für diese Verarbeitung Verantwortliche ist der Rat der Europäischen Union, vertreten durch den Generaldirektor der Generaldirektion RELEX (Außenbeziehungen) des Generalsekretariats des Rates, und die mit der Verarbeitung betraute Stelle ist das Referat RELEX.1, das unter folgender Anschrift kontaktiert werden kann:

Rat der Europäischen Union
Generalsekretariat
RELEX.1
Rue de la Loi 175/Wetstraat 175
1048 Bruxelles/Brussel
BELGIQUE/BELGIË

E-Mail: sanctions@consilium.europa.eu

Der Datenschutzbeauftragte des Generalsekretariats des Rates kann folgendermaßen kontaktiert werden:

Der/Die Datenschutzbeauftragte

data.protection@consilium.europa.eu

Ziel der Verarbeitung ist die Erstellung und Aktualisierung der Liste der Personen, die gemäß dem Beschluss 2010/788/GASP, durchgeführt durch den Durchführungsbeschluss (GASP) 2022/2398, und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005, durchgeführt durch die Durchführungsverordnung (EU) 2022/2397, restriktiven Maßnahmen unterliegen.

Die betroffenen Personen sind die natürlichen Personen, die die Kriterien für die Aufnahme in die Liste gemäß dem Beschluss 2010/788/GASP und der Verordnung (EG) Nr. 1183/2005 erfüllen.

Die erhobenen personenbezogenen Daten umfassen die zur korrekten Identifizierung der betroffenen Person erforderlichen Daten sowie die Begründung und andere diesbezügliche Daten.

Die erhobenen personenbezogenen Daten können soweit erforderlich mit dem Europäischen Auswärtigen Dienst und der Europäischen Kommission ausgetauscht werden.

Unbeschadet der in Artikel 25 der Verordnung (EU) 2018/1725 vorgesehenen Einschränkungen wird den Rechten der betroffenen Personen wie dem Auskunftsrecht sowie dem Recht auf Berichtigung oder Widerspruch gemäß der Verordnung (EU) 2018/1725 entsprochen.

([1]) ABl. L 295 vom 21.11.2018, S. 39.
([2]) ABl. L 336 vom 21.12.2010, S. 30.
([3]) ABl. L 316 I vom 8.12.2022, S. 7.
([4]) ABl. L 193 vom 23.7.2005, S. 1.
([5]) ABl. L 316 I vom 8.12.2022, S. 1.

Die personenbezogenen Daten werden fünf Jahre lang ab dem Zeitpunkt der Streichung der betroffenen Person von der Liste der Personen, die restriktiven Maßnahmen unterliegen, oder ab dem Ende der Gültigkeitsdauer der Maßnahme oder für die Dauer von eventuell begonnenen Gerichtsverfahren gespeichert.

Unbeschadet gerichtlicher, verwaltungsrechtlicher oder außergerichtlicher Rechtsbehelfe können betroffene Personen gemäß der Verordnung (EU) 2018/1725 Beschwerde beim Europäischen Datenschutzbeauftragten (edps@edps.europa.eu) einlegen.

EUROPÄISCHE KOMMISSION

Euro-Wechselkurs ([1])

8. Dezember 2022

(2022/C 469/09)

1 Euro =

	Währung	Kurs		Währung	Kurs
USD	US-Dollar	1,0519	CAD	Kanadischer Dollar	1,4307
JPY	Japanischer Yen	143,75	HKD	Hongkong-Dollar	8,1889
DKK	Dänische Krone	7,4382	NZD	Neuseeländischer Dollar	1,6547
GBP	Pfund Sterling	0,86258	SGD	Singapur-Dollar	1,4256
SEK	Schwedische Krone	10,9060	KRW	Südkoreanischer Won	1 387,06
CHF	Schweizer Franken	0,9889	ZAR	Südafrikanischer Rand	18,0225
ISK	Isländische Krone	149,50	CNY	Chinesischer Renminbi Yuan	7,3324
NOK	Norwegische Krone	10,4880	HRK	Kroatische Kuna	7,5553
BGN	Bulgarischer Lew	1,9558	IDR	Indonesische Rupiah	16 423,92
CZK	Tschechische Krone	24,324	MYR	Malaysischer Ringgit	4,6257
HUF	Ungarischer Forint	417,66	PHP	Philippinischer Peso	58,233
PLN	Polnischer Zloty	4,6853	RUB	Russischer Rubel	
RON	Rumänischer Leu	4,9131	THB	Thailändischer Baht	36,559
TRY	Türkische Lira	19,6114	BRL	Brasilianischer Real	5,4880
AUD	Australischer Dollar	1,5590	MXN	Mexikanischer Peso	20,6989
			INR	Indische Rupie	86,6755

([1]) *Quelle*: Von der Europäischen Zentralbank veröffentlichter Referenz-Wechselkurs.

V

(Bekanntmachungen)

SONSTIGE RECHTSHANDLUNGEN

EUROPÄISCHE KOMMISSION

Veröffentlichung einer Mitteilung über die Genehmigung einer Standardänderung der Produktspezifikation eines Namens im Weinsektor gemäß Artikel 17 Absätze 2 und 3 der Delegierten Verordnung (EU) 2019/33 der Kommission

(2022/C 469/10)

Die Veröffentlichung der vorliegenden Mitteilung erfolgt gemäß Artikel 17 Absatz 5 der Delegierten Verordnung (EU) 2019/33 der Kommission ([1]).

MITTEILUNG ÜBER DIE GENEHMIGUNG EINER STANDARDÄNDERUNG

„Vicomté d'Aumelas"

PGI-FR-A1107-AM01

Datum der Mitteilung: 19.9.2022

BESCHREIBUNG UND BEGRÜNDUNG DER GENEHMIGTEN ÄNDERUNG

1. **Organoleptische Beschreibung der Erzeugnisse**

Kapitel I Nummer 3.3 „Organoleptische Beschreibung der Weine" – der Produktspezifikation der geschützten geografischen Angabe „Vicomté d'Aumelas" wird geändert, um die organoleptischen Eigenschaften der jeweiligen Weinfarbe zu ergänzen.

Folgende Präzisierungen werden unter dem Punkt „Beschreibung des Weines/der Weine" in das Einzige Dokument aufgenommen.

„Die Weine spiegeln die besonderen Umweltgegebenheiten des mittleren Hérault-Tals wider, in dem der Fluss eine wichtige Rolle für die Regulierung der Temperaturen spielt.

Die Rotweine sind im Allgemeinen fruchtig und elegant und weisen Tannine von großer Finesse auf. Sie werden aus den Rebsorten Merlot, Cabernet Sauvignon, Syrah, Carignan, Grenache und Mourvèdre gewonnen, deren Trauben im richtigen Reifestadium geerntet werden, und hauptsächlich als Cuvée ausgebaut. Sie weisen eine kräftige, glänzend rubinrote Farbe auf und präsentieren sich mit ausdrucksstarken Noten von Brombeere, Heidelbeere, Himbeere, Lakritze und Pfeffer.

Die sortenrein oder als Cuvée ausgebauten Weißweine werden hauptsächlich aus den Rebsorten Chardonnay, Sauvignon, Grenache blanc, Vermentino und Viognier gewonnen. Sie bestechen durch ihre Frische und amylische Aromen in Verbindung mit Noten von Holunder- und Akazienblüten sowie weißen und exotischen Früchten. Sie sind lebhaft und füllig am Gaumen und präsentieren sich mit einem leichten Bitterton, jedoch ohne Rauheit oder Trockenheit.

Die Roséweine werden aus den Rebsorten Cinsaut, Grenache, Syrah, Carignan, Cabernet Sauvignon oder Mourvèdre gewonnen. Sie zeichnen sich durch eine blassrosa, leicht lachsfarbene Robe und eine angenehme Frische sowie kräftige und nuancenreiche Aromen von Blüten, exotischen Früchten oder schwarzer Johannisbeere aus."

2. **Rebsortenbestand**

Kapitel I Nummer 5 der Produktspezifikation der geschützten geografischen Angabe „Vicomté d'Aumelas" wird geändert.

([1]) ABl. L 9 vom 11.1.2019, S. 2.

Die folgenden 17 Rebsorten werden zu der Liste der Rebsorten, die für die Herstellung von Weinen mit der geschützten geografischen Angabe „Vicomté d'Aumelas" verwendet werden, hinzugefügt:

Artaban N, Bronner B, Cabernet Blanc B, Cabernet Cortis N, Floreal B, Johanniter B, Monarch N, Muscaris B, Pinotin N, Prior N, Saphira B, Sauvignac B, Solaris B, Soreli B, Souvignier gris B, Vidoc N, Voltis B.

Die in die Produktspezifikation aufgenommenen Rebsorten weisen eine bessere Widerstandsfähigkeit gegen Pilzkrankheiten auf und sind zudem besser an den Klimawandel angepasst. Die Rebsorten entsprechen dem Profil der Weine mit der g. g. A.

Die folgenden 19 Rebsorten werden, da sie nicht in dem Weinbaugebiet angebaut werden, aus der Liste der Rebsorten, die für die Herstellung von Weinen mit der geschützten geografischen Angabe „Vicomté d'Aumelas" verwendet werden, gestrichen:

„Auxerrois B, Baco blanc B, Clairette rose Rs, Clarin B, Couderc noir N, Gamay de Chaudenay N, Jurançon blanc B, Landal N, Lival N, Maréchal Foch N, Müller-Thurgau B, Muscadelle B, Muscat à petits grains rouges Rg (Roter Muskateller), Muscat à petits grains Rosés Rs (Rosenmuskateller), Ravat blanc b, Rayon d'or B, Savagnin Rose Rs, Valérien B, Villard noir N."

Diese Änderungen hinsichtlich des Rebsortenbestands werden unter dem Punkt „Keltertraubensorten" des Einzigen Dokuments aufgenommen.

3. **Zusammenhang mit dem geografischen Gebiet**

In Kapitel I Nummer 7.1 „Besonderheit des geografischen Gebiets" – der Produktspezifikation der geschützten geografischen Angabe „Vicomté d'Aumelas" werden am Ende des ersten Absatzes die folgenden Worte eingefügt, um eine bessere Beschreibung des geografischen Gebiets und der Lage der g. g. A. „Vicomté d'Aumelas" im Departement Hérault zu geben.

„…die sich im Norden über den Fluss Hérault erhebt."

Diese Präzisierung wurde unter dem Punkt „Zusammenhang mit dem geografischen Gebiet" des Einzigen Dokuments aufgenommen.

4. **Zuständige Kontrollbehörde**

In Kapitel 3 der Produktspezifikation der geschützten geografischen Angabe „Vicomté d'Aumelas" wurde die Formulierung der Angaben zur zuständigen Kontrollbehörde aktualisiert, sie beinhaltet jedoch keine Änderungen.

Diese Aktualisierung wird bei den Kontaktdaten der Kontrollbehörde in das Einzige Dokument aufgenommen.

EINZIGES DOKUMENT

1. **Name(n)**

Vicomté d'Aumelas

2. **Art der geografischen Angabe**

g. g. A. – geschützte geografische Angabe

3. **Kategorien von Weinbauerzeugnissen**

1. Wein

4. **Beschreibung des Weines/der Weine**

KURZBESCHREIBUNG

Die geschützte geografische Angabe „Vicomté d'Aumelas" ist stillen Rot-, Rosé- und Weißweinen vorbehalten. Die Weine mit der geschützten geografischen Angabe „Vicomté d'Aumelas" haben einen vorhandenen Alkoholgehalt von mindestens 9 %. Der (minimale bzw. maximale) Gesamtalkoholgehalt, Gesamtsäuregehalt, Gehalt an flüchtiger Säure und Gesamtschwefeldioxidgehalt entsprechen den EU-Rechtsvorschriften.

Die Weine spiegeln die besonderen Umweltgegebenheiten des mittleren Hérault-Tals wider, in dem der Fluss eine wichtige Rolle für die Regulierung der Temperaturen spielt.

Die Rotweine sind im Allgemeinen fruchtig und elegant und weisen Tannine von großer Finesse auf. Sie werden aus den Rebsorten Merlot, Cabernet Sauvignon, Syrah, Carignan, Grenache und Mourvèdre gewonnen, deren Trauben im richtigen Reifestadium geerntet werden, und hauptsächlich als Cuvée ausgebaut. Sie weisen eine kräftige, glänzend rubinrote Farbe auf und präsentieren sich mit ausdrucksstarken Noten von Brombeere, Heidelbeere, Himbeere, Lakritze und Pfeffer.

Die sortenrein oder als Cuvée ausgebauten Weißweine werden hauptsächlich aus den Rebsorten Chardonnay, Sauvignon, Grenache blanc, Vermentino und Viognier gewonnen. Sie bestechen durch ihre Frische und amylische Aromen in Verbindung mit Noten von Holunder- und Akazienblüten sowie weißen und exotischen Früchten. Sie sind lebhaft und füllig am Gaumen und präsentieren sich mit einem leichten Bitterton, jedoch ohne Rauheit oder Trockenheit.

Die Roséweine werden aus den Rebsorten Cinsaut, Grenache, Syrah, Carignan, Cabernet Sauvignon oder Mourvèdre gewonnen. Sie zeichnen sich durch eine blassrosa, leicht lachsfarbene Robe und eine angenehme Frische sowie kräftige und nuancenreiche Aromen von Blüten, exotischen Früchten oder schwarzer Johannisbeere aus.

Allgemeine Analysemerkmale	
Maximaler Gesamtalkoholgehalt (in % vol)	
Minimaler vorhandener Alkoholgehalt (in % vol)	
Mindestgesamtsäure	
Maximaler Gehalt an flüchtiger Säure (in Milliäquivalent pro Liter)	
Maximaler Gesamtgehalt an Schwefeldioxid (in mg/l)	

5. **Weinbereitungsverfahren**

5.1. ***Spezifische önologische Verfahren***

1.

Spezifisches önologisches Verfahren

Die Weine müssen hinsichtlich der önologischen Verfahren sämtliche Vorgaben auf EU-Ebene und des französischen Gesetzbuchs über Landwirtschaft und Seefischerei (Code rural et de la pêche maritime) erfüllen.

5.2. ***Höchsterträge***

1.

120 hl/ha

6. **Abgegrenztes geografisches Gebiet**

Traubenlese, Weinbereitung und Ausbau der Weine mit der geschützten geografischen Angabe „Vicomté d'Aumelas" erfolgen auf dem Gebiet der folgenden Gemeinden im Departement Hérault: Aumelas, Bélarga, Campagnan, Saint-Pons-de-Mauchiens, Saint-Pargoire, Tressan, Puilacher, Plaissan, Le Pouget, Vendémian, Pouzols, Popian, Saint-Bauzille-de-la-Sylve und Gignac (Katastersektionen D, E, F).

7. **Keltertraubensorte(n)**

Alicante Henri Bouschet N

Alphonse Lavallée N

Altesse B

Alvarinho – Albariño

Aramon N

Aramon blanc B

Aramon gris G

Aranel B

Arinarnoa N

Artaban N

Arvine B – Petite Arvine

Aubun N – Murescola

Bourboulenc B – Doucillon blanc

Bronner B

Cabernet Blanc B

Cabernet Cortis N

Cabernet franc N

Cabernet Sauvignon N

Caladoc N

Cardinal Rg

Carignan N

Carignan blanc B

Carmenère N

Chambourcin N

Chardonnay B

Chasan B

Chasselas B

Chasselas rose Rs

Chenanson N

Chenin B

Cinsaut N – Cinsault

Clairette B

Clarin B

Colombard B

Cot N – Malbec

Counoise N

Danlas B

Egiodola N

Fer N – Fer Servadou, Braucol, Mansois, Pinenc

Floreal B

Gamay N

Gewurztraminer Rs

Grenache N

Grenache blanc B

Grenache gris G

Gros Manseng B

Johanniter B

Listan B – Palomino

Lledoner pelut N

Macabeu B – Macabeo

Marsanne B

Marselan N

Mauzac B

Merlot N

Meunier N

Monarch N

Mondeuse N

Morrastel N – Minustellu, Graciano

Mourvèdre N – Monastrell

Muscardin N

Muscaris B

Muscat d'Alexandrie B – Muscat, Moscato

Muscat de Hambourg N – Muscat, Moscato

Muscat à petits grains blancs B – Muscat, Moscato

Nielluccio N – Nielluciu

Négrette N

Parrellada B

Petit Manseng B

Petit Verdot N

Picardan B – Araignan

Pinot gris G

Pinot noir N

Pinotin N

Piquepoul blanc B

Piquepoul gris G

Piquepoul noir N

Plant droit N – Espanenc

Portan N

Pior N

Riesling B

Rivairenc N – Aspiran noir

Rivairenc blanc B – Aspiran blanc

Roussanne B

Rubilande Rs

Saphira B

Sauvignac

Sauvignon B – Sauvignon blanc

Sauvignon gris G – Fié gris

Sciaccarello N

Sémillon B

Servant B

Seyval B

Solaris B

Soreli B

Souvignier gris Rs

Sylvaner B

Syrah N – Shiraz

Tannat N

Tempranillo N

Terret blanc B

Terret gris G

Terret noir N

Ugni blanc B

Verdelho B

Vermentino B – Rolle

Vidoc N

Villard blanc B

Viognier B

Voltis B

8. **Beschreibung des Zusammenhangs bzw. der Zusammenhänge**

8.1.

Im Herzen des Languedoc zwischen Montpellier und Béziers sowie nördlich von Sète liegt das Weinbaugebiet Vicomté d'Aumelas in einem kleinen hügeligen Gebiet an der Nordflanke der Hochebene von Aumelas, die sich im Norden über den Fluss Hérault erhebt.

Von den kalksteinhaltigen Garrigues von Aumelas erstreckt sich das Weinbaugebiet in nach Westen hin abfallenden Stufen auf Schotterböden aus Kalkstein oder Kalkmergel aus dem Erdmittelalter und dem Tertiär, in seinem unteren tiefer liegenden Teil hingegen auf den verschiedenartigen Ablagerungen, die im Tal des Hérault angeschwemmt wurden.

Alle diese Bodengruppen decken ein breites Spektrum an Weinbaueigenschaften ab und reichen von fruchtbaren jüngeren Schwemmland- und Kolluvialböden über sandig-steinige Böden alter Schwemmlandterrassen bis zu Hanglagen mit Kalkböden.

In Verbindung mit den lokalen Bioklimata bieten diese verschiedenen Bodentypen ein enormes Weinbaupotenzial, das sich für den Anbau zahlreicher Rebsorten eignet.

Es herrscht ein typisches Mittelmeerklima mit einer sehr ausgeprägten Regenflaute im Sommer.

Diese Einheitlichkeit bei der gleichzeitigen Vielfalt des Gebiets der g. g. A. „Vicomté d'Aumelas" wird durch den landschaftlichen Charakter des Erzeugungsgebiets betont, das vollständig im Bereich des mittleren Hérault-Tals gelegen ist. Die Weine der g. g. A. „Vicomté d'Aumelas" stammen aus einem Erzeugungsgebiet, in dem die Weinbautradition seit Jahrhunderten verankert ist.

Die Eignung dieses Gebiets für den Weinbau war seit der Römerzeit anerkannt und fand im Mittelalter ihre Bestätigung. Der Wein stand auf den Tischen des Adels und des Bürgertums, er erreichte das Volk in den Tavernen und wurde von den Trouvères gepriesen.

Im Mittelalter wurde der Weinbau von den benachbarten religiösen Gemeinschaften der Klöster von Aniane und Saint-Guilhem-le-Désert bewahrt und weiterentwickelt. Im 10. Jahrhundert eroberte die Dynastie von Guilhem de Montpellier (Wilhelm von Montpellier) das Gebiet der Vizegrafschaft Vicomté d'Aumelas. Die Familie, die Verbindungen zum englischen und niederländischen Königshaus hatte, exportierte die Weine aus der Vicomté d'Aumelas nach ganz Nordeuropa.

Wie von Professor Galtier dokumentiert, besaß die Vicomté d'Aumelas in jener Zeit Weinberge. Die Adligen beanspruchten auf ihrem Lehen ein Viertel der Ernte. In Artikel 547 des Folio 178v zeigt diese Entwicklung deutlich auf, denn daraus geht hervor, dass Guillaume d'Aumelas am 4. November 1121 Bertrand de l'Estang die Belehnung der zu seinem Besitz gehörenden Flächen mit Reben und Feldern bis zum Hérault bestätigte.

Der Canal du Midi erleichterte im 18. Jahrhundert den Transport der Weine zu den am Meer gelegenen Häfen, von wo aus sie nach Nordeuropa und Amerika exportiert wurden. Gleichzeitig begünstigte die verstärkte Aktivität im Hafen von Sète den Export in südlich gelegene Länder.

Im 19. Jahrhundert nahm das Weinbaugebiet sein heutiges Erscheinungsbild an und profitierte von der Entwicklung des Schienenverkehrs, durch den wichtige neue Märkte erschlossen werden konnten. Die Spezialisierung auf die Erzeugung der besonders geschätzten Tafeltrauben führte dazu, dass dieses Gebiet den bezeichnenden Namen „Vallée Dorée“ („Goldenes Tal“) erhielt.

Die Anerkennung des Weins als „Vin de Pays“ (Landwein) am 5. April 1982 ermöglichte es den Winzern, Weine herzustellen, die den Verbraucherwünschen entsprachen.

Derzeit werden insgesamt 10 000 hl erzeugt, davon sind 50 % Rotweine. Die anderen 50 % verteilen sich zu gleichen Teilen auf Rosé- und Weißweine.

Die mediterranen Rebsorten, die schon seit Langem in dem Gebiet der g. g. A. angebaut werden, wurden durch Rebsorten anderer Regionen ergänzt, wie z. B. Cabernet Sauvignon und Merlot bei den Rotweinen sowie Chardonnay und Sauvignon bei den Weißweinen.

Die Weine werden teilweise als Cuvée (v. a. Rotweine) und teilweise als sortenreine Weine mit Angabe der Rebsorte (insbesondere Weißweine) ausgebaut.

Für die Bereitung der Weine der g. g. A. „Vicomté d'Aumelas“, die durch eine einzigartige Verflechtung von Boden und Geschichte entstanden sind, werden sowohl das gesamte über Generationen hinweg erworbene Know-how als auch fortschrittlichste Technologien genutzt.

Das Streben der Winzer nach stetiger Verbesserung ließ fruchtige und elegante Weine entstehen. Diese Genussweine sind Ausdruck einer angepassten Weinbereitung, bei der bevorzugt schonende Extraktionstechniken eingesetzt werden.

Die Flaschenabfüllung der Weine, die im Wesentlichen in Frankreich und den nordeuropäischen Ländern verkauft werden, erfolgt nahezu ausschließlich in dem geografischen Gebiet, was eine optimale Kontrolle des Erzeugnisses und eine Aufwertung der Erzeugungsorte ermöglicht.

8.2. **Ursächlicher Zusammenhang zwischen der Besonderheit des geografischen Gebiets und der Besonderheit des Erzeugnisses**

Das Gebiet Vicomté d'Aumelas, das von dem Schloss von Aumelas – Wahrzeichen und Landmarke für alle Einwohner und Winzer der umliegenden Dörfer – überragt wird, ist durch eine einheitliche Lebensweise geprägt. Hier lebt man für den Weinbau und man merkt es dem Wein an, dass in ihm das ganze Herzblut der Winzer steckt.

Die Winzer haben eine ganz besondere Verbindung zu den Weinbergen im „Vallée Dorée“ („Goldenes Tal“). Diesen Namen erhielt die Region wegen der dortigen Erzeugung von Tafeltrauben (Chasselas und Servant), die aufwendig ausgebeert werden mussten und die Winzer dazu veranlassten, eine optimale Traubenqualität anzustreben.

Gestützt auf diese Erfahrung arbeiten die Winzer seit mehr als 30 Jahren gemeinsam daran, das Weinbaugebiet umzustellen und moderne önologische Technologien zu entwickeln.

Die Weine spiegeln dies wider und sind stark von den besonderen Umgebungsbedingungen des mittleren Hérault-Tals geprägt, in dem der Fluss eine wichtige Rolle für die Regulierung der Temperaturen spielt und somit manch extreme Witterung im Sommer abmildert. Diese Bedingungen ermöglichen es, elegante Rotweine und frische, fruchtbetonte Weißweine herzustellen.

Heute leben in den kleinen Dörfern im Gebiet Vicomté d'Aumelas, die oftmals an den Standorten alter römischer „Villen“ errichtet wurden, Winzerfamilien, die ihre Leidenschaft für Wein und Reben und ihr Know-how von Generation zu Generation weitergeben. Das Ansehen der Weine der g. g. A. „Vicomté d'Aumelas“ beruht auf diesem kulturellen Erbe. Die Geschichte und die Kultur dieser Region, Dörfer und Menschen sind untrennbar mit ihrer Weinbaugeschichte verflochten.

9. **Weitere wesentliche Bedingungen (Verpackung, Kennzeichnung, sonstige Anforderungen)**

Rechtsrahmen:

Nationale Rechtsvorschriften

Art der weiteren Bedingung:

Zusätzliche Bestimmungen für die Kennzeichnung

Beschreibung der Bedingung:

Die geschützte geografische Angabe „Vicomté d'Aumelas“ kann durch den Namen einer oder mehrerer Rebsorten ergänzt werden.

Die geschützte geografische Angabe „Vicomté d'Aumelas“ kann durch den Zusatz „Primeur“ oder „Nouveau“ ergänzt werden.

Die geschützte geografische Angabe „Vicomté d'Aumelas" kann, entsprechend den Bedingungen in der Produktspezifikation, durch den Namen der kleineren geografischen Einheit „Vallée Dorée" ergänzt werden.

Das EU-Zeichen für g. g. A. ist auf der Kennzeichnung anzubringen, wenn die Angabe „Indication géographique protégée" (geschützte geografische Angabe) durch den traditionellen Begriff „Vin de pays" (Landwein) ersetzt wird.

Link zur Produktspezifikation

https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/document_administratif-64343752-4555-476e-ae05-308e26acd116

ISSN 1977-088X (elektronische Ausgabe)
ISSN 1725-2407 (Papierausgabe)

Amt für Veröffentlichungen
der Europäischen Union
L-2985 Luxemburg
LUXEMBURG

DE