

31.03.2005

- 1 [EUROPA](#) – **Scuola e istruzione religiosa nei paesi dell'Europa post-comunista**
Albania – Bulgaria – Croazia – Cechia – Estonia – Ungheria – Lettonia –
Lituania – Macedonia – Polonia – Romania – Russia – Serbia –
Slovacchia – Slovenia - Ucraina
- 11 [BELGIË](#) – **10 Challenges in the field of the InterReligious Learning (IRL)** *J.M.*
- 12 [BELGIQUE](#)-ESPAÑA – **Educazione alla cittadinanza democratica nei programmi
di religione islamica** *A.Pisci*
- 17 [DEUTSCHLAND](#) – **Die Ausbildung evangelischer Religionslehrer** *R. Biewald*
Der katholischer RU vor neuen Herausforderungen *G. Pünder*
- 21 [ESPAÑA](#) – **La formación del Profesorado de religión católica** *T.G. Regidor*
- 22 [FRANCE](#) – **Relier enseignement et fait religieux** *R. Nouailhat*
- 26 [GREAT](#) BRITAIN – **Catholic schools for Muslims** *M. Castelli*
- 27 [SCHWEIZ](#) – **Haben Theologische Fakultäten Zukunft in einem confessions-
neutralen Staat?** *A.Loretan*
- 31 [Newsflashes](#) Bari, Beirut, Berlin, Burnley, Madrid, Münster, Paris, Roma, Wien
- 33 [Books](#) R. Debray, Forum europeo dell'IR, H. Lombaerts-D. Pollefeyt
- 35 [Viewpoints](#) G. Bellieni, J. Habermas, A. Melloni, E. Morin, P. Stefani
- 36 [Links](#) Websites dei Ministeri dell'Istruzione dell'Unione Europea

• Questo numero è chiuso e spedito il 26 marzo 2005. Contiene 36 pagine di testo – Informazioni, articoli, documenti sono riprodotti, se possibile, nella lingua originale – Gli articoli sono pubblicati sotto l'esclusiva responsabilità degli autori che li firmano - EuForNews è inviato liberamente, oltre che ai Soci ordinari del Forum Europeo per l'istruzione religiosa nelle scuole pubbliche, anche a studiosi e docenti di religione che ne facciano personale richiesta email alla Redazione.

- EuForNews è disponibile gratuitamente anche nei websites: www.anir.it; www.lumenonline.net; www.olir.it; www.rivistadireligione.it.

• A questo numero 2005/1 hanno gentilmente collaborato con la Redazione: Roland Biewald (DE), Cyril DeSouza (IT), Teóduo García Regidor (ES), Adrian Loretan (CH), Jacques Michielssens (BE), René Nouailhat (FR), Alberto Pisci (IT), Godehard Pünder (DE).

EUROPA – Scuola e istruzione religiosa nei paesi dell' Europa post-comunista

EU12 - I sistemi educativi dei paesi dell'Europa centro-orientale faticano a delineare e collocare un modello di istruzione religiosa nella scuola pubblica, che risulti plausibile e funzionale su base nazionale. Le diverse leggi parlamentari sulla libertà di religione e di coscienza, la gamma di distinti rapporti di recente ristabiliti tra i singoli Stati e le Chiese territoriali, le riforme in corso dei sistemi scolastici e universitari, fanno da sfondo strutturale alle diverse strategie educative in ambito di educazione religiosa. Il tutto poi, come si sa, nell'alveo dell'onda lunga di tracce residuali, non sempre metabolizzate se non insorgenti, dei vecchi regimi

totalitari, che frenano il risveglio democratico delle società e inducono talora le organizzazioni religiose – dalle Chiese storiche alle neo-religioni - a rivendicare una presenza identitaria nello spazio pubblico della scuola. Allo stato attuale, il panorama delle situazioni resta quanto mai variegato e mobile: ci sono paesi che ancora non hanno introdotto alcuna forma organica di istruzione religiosa (Albania, Macedonia, Slovenia, Russia); altri che permettono alle Chiese o ad altri gruppi religiosi di offrire corsi confessionali facoltativi ai propri aderenti (Bulgaria, Croazia, Polonia, Slovacchia, Ungheria); altri ancora che, oltre a corsi confessionali, prevedono insegnamenti religiosi non confessionali (Estonia, Lituania) e altri infine dove vige un sistema di opzionalità obbligatoria tra corsi confessionali e corsi di etica o storia delle religioni (Cekia, Lettonia, o il caso dell'Ucraina con corsi isolati di sola etica).

*Le brevi informazioni che seguono sono desunte dai 16 rapporti nazionali offerti dal volume **Diritto e religione nell' Europa post-comunista**, a cura di Silvio Ferrari, W.Cole Durham jr., Elizabeth A.Sewell, Il Mulino, Bologna 2004, pp.526. Il cospicuo volume è il primo tentativo di descrivere in modo completo i rapporti tra Stato e Chiese nei paesi post-comunisti. I contributi sono strutturati secondo uno schema parallelo che mette in luce analogie e differenze dei diversi sistemi giuridici. Per ogni paese si analizzano i criteri di registrazione delle organizzazioni religiose, le modalità di finanziamento delle chiese, l'educazione nelle scuole pubbliche, il diritto di famiglia, del lavoro, ecc. Ringraziamo gli Autori e l'Editore per averci concesso gentilmente di estrarre e riprodurre (con qualche modifica formale) i dati relativi all'istruzione religiosa nei sistemi educativi dei singoli paesi.*

ALBANIA [AL01] – *L'istruzione.* La “Legge sul sistema di istruzione pre-universitaria” riconosce la presenza di due sistemi di istruzione, uno pubblico ed uno privato. Da un lato, stabilisce il carattere laico dell'istruzione pubblica pre-universitaria, ponendo il divieto di indottrinamento ideologico e religioso nelle scuole statali. Dall'altro, permette l'insegnamento religioso in seno agli istituti privati che offrono un'istruzione pre-universitaria. Lo Stato sottopone le scuole private che attivano corsi di religione ad un maggior controllo rispetto alle scuole pubbliche e in caso di violazione della legislazione statale in materia di istruzione, il Consiglio dei ministri ha diritto di revocare l'autorizzazione ad operare. Per quando riguarda le scuole private, il ministero dell'istruzione è l'organo competente a supervisionare l'insegnamento delle materie secolari mentre il Comitato dei culti presso il Consiglio dei ministri è chiamato a verificare la conformità dell'insegnamento religioso con il principio di coesistenza religiosa e con il divieto di propaganda contro le altre religioni. Attualmente esistono in Albania sette scuole musulmane (*madrase*), una scuola ortodossa (*seminario*) e una scuola cattolica (*seminario*).

Università e facoltà religiose. In maniera simile a quanto previsto per le scuole dalla “Legge sul sistema d'istruzione pre-universitaria”, la “Legge sull'istruzione superiore” stabilisce il carattere laico dell'istruzione superiore pubblica ma, allo stesso tempo, non vieta l'apertura di università o facoltà religiose private. In conformità con tali disposizioni di legge, in Albania non è possibile attivare facoltà teologiche presso le università statali. Ad oggi, non esistono in Albania università religiose private anche se attualmente è al vaglio del ministero dell'istruzione l'apertura dell'Università cattolica albanese. [*Evis Karandrea*].

BULGARIA [BG01] – La Costituzione riconosce (art.53,1) il diritto all'istruzione presso scuole pubbliche oppure presso istituti o insegnanti privati. La religione costituisce una materia di insegnamento opzionale nelle scuole pubbliche. La “Legge sull'istruzione pubblica” (art.4) riconosce il carattere laico dell'istruzione pubblica primaria e secondaria. Pertanto l'imposizione di una religione o di una ideologia sugli studenti è vietata e l'insegnamento religioso è tenuto a promuovere lo studio degli aspetti culturali e storici (e non di quelli dogmatici) di una religione. Così l'insegnamento religioso è stato inserito come materia opzionale interdisciplinare nel programma scolastico dall'anno 1998-99. Il numero minimo di studenti richiesto per lo studio di una materia opzionale è di tredici. L'insegnamento religioso opzionale non conta ai fini dell'ottenimento del diploma finale. La lista dei libri di testo approvata dal ministero dell'istruzione deve includere i libri per l'insegnamento religioso. Il 18 dicembre 2000, detto ministero ha emanato un'ordinanza sull'insegnamento opzionale della religione musulmana, stabilendo che tale insegnamento sia impartito in lingua bulgara e sovvenzionato dalla Comunità musulmana. In risposta ad una interpellanza parlamentare, il ministro dell'istruzione ha affermato che l'obbligo di adozione della lingua bulgara non costituisce un trattamento discriminatorio in quanto l'articolo 8 della “legge sull'istruzione pubblica” riconosce il bulgaro come lingua ufficiale in tutte le scuole.

La questione del finanziamento alle scuole religiose costituisce uno dei punti principali della controversia sull'istruzione pubblica e privata e sul diritto dei genitori, garantito dall'art. 2 del primo protocollo della CEDU (Convenzione europea sui diritti dell'uomo), di scegliere per i figli un'istruzione religiosa conforme alle proprie convinzioni religiose. In seguito alla ratifica della CEDU, la Bulgaria ha firmato il primo protocollo della convenzione ponendo tuttavia una riserva relativamente agli aiuti finanziari agli istituti religiosi di istruzione.

[*Addendum* - “In Bulgaria, il problema dell'istruzione religiosa è quanto mai delicato. L'insegnamento della religione nelle scuole fu abolito diversi anni dopo la presa di potere dei comunisti nel 1944. A seguito dei mutamenti politici sopravvenuti nel 1989, la chiesa ortodossa bulgara ha invitato governo e parlamento a

ripristinare tale insegnamento. Dal 1989 a oggi (2003) otto governi si sono avvicendati alla guida del paese, ma nessuno si è detto disposto ad accogliere la richiesta della chiesa. Le ragioni addotte sono state molteplici: il sovraccarico dei curricoli di studio, la mancanza di insegnanti adeguatamente qualificati, l'eventualità che altre chiese rivendichino lo stesso diritto. In effetti la vera ragione del rifiuto sembra essere l'assenza tra i politici bulgari di un atteggiamento positivo nei confronti della fede cristiana, a dispetto dell'unanime preoccupazione per la scarsa moralità della società bulgara. Cresciuti in un'epoca di ateismo forzato e successivamente "rieducati" alla lotta per il potere, i politici bulgari non sono particolarmente interessati all'istruzione religiosa del popolo. Ciononostante, le autorità hanno concesso l'insegnamento della religione nelle scuole elementari per un totale di tre anni e a condizione che vi sia il consenso dei genitori. Il problema sta nel fatto che le lezioni di religione, essendo una aggiunta al normale curriculum di studi, impongono un carico supplementare ai bambini e di conseguenza rappresentano una scelta impopolare. Questo spiega perché l'insegnamento della religione a piccoli gruppi di bambini sia impartito soltanto nel 5 per cento delle scuole bulgare" – da *L'Ortodossia nella nuova Europa*, a cura di A. Pacini, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2003, p. 295].

Università. Le università bulgare godono di autonomia accademica e possono istituire facoltà di diritto canonico. Il certificato di battesimo rilasciato dalla Chiesa ortodossa bulgara costituisce un prerequisito per l'ammissione alla facoltà di teologia dell'Università di Sofia. Tuttavia, ai sensi dell'art. 22,3 della legge sull'istruzione superiore, la costituzione di organizzazioni religiose in seno all'università rappresenta una violazione del principio di autonomia accademica. [*Jenia Peteva*].

CROAZIA [HR04] - La questione dell'istruzione religiosa confessionale nelle scuole pubbliche è connessa ai seguenti principi e disposizioni costituzionali: la garanzia del diritto e della libertà dei genitori di decidere in maniera indipendente circa l'educazione dei propri figli (art. 63,1); il diritto di fondare scuole private (art. 66); la definizione della Repubblica croata come stato sociale (art. 1,1); la possibilità per lo Stato di assistere finanziariamente le comunità religiose (art. 41,2). In seguito alla richiesta avanzata dalla Chiesa cattolica nel giugno 1990 circa l'introduzione dell'insegnamento religioso confessionale nelle scuole e nei mass media pubblici, nel gennaio 1991 il ministero dell'istruzione ha deciso di attivare nelle scuole primarie e secondarie corsi opzionali a contenuto religioso confessionale. Con l'adozione del "programma di educazione e insegnamento religiosi", le comunità cattolica, ortodossa, musulmana, ebraica, avventista, mormone ed evangelica sono state autorizzate dal Ministero ad attivare corsi religiosi confessionali nelle scuole statali. Secondo il Programma del Ministero, una scuola pubblica può attivare un corso di religione su richiesta di 7 studenti di una stessa classe (in genere composta da circa 30 alunni). Il "Trattato sulla cooperazione nel settore dell'istruzione e della cultura" (TCIC) garantisce il diritto della Chiesa cattolica di promuovere l'insegnamento della propria dottrina (artt. 2 e 3), riconoscendo una pratica già consolidata all'interno del paese. Nel 1999, per dare attuazione al TCIC, il governo della Croazia e la CVC (Conferenza dei vescovi) hanno firmato il "Contratto sull'istruzione confessionale cattolica nelle scuole pubbliche e sull'istruzione religiosa negli istituti prescolastici pubblici". Nel 1998 e 1999, il 91% (360.899 su 393.182) degli alunni delle scuole primarie e il 74% (135.930 su 183.086) degli studenti delle scuole secondarie hanno frequentato l'insegnamento della religione cattolica. La Comunità musulmana ha attivato corsi di religione in circa 115 scuole primarie (di cui 50 a Zagabria) per circa 3500 alunni e in 18 scuole secondarie per circa 320 studenti. La Chiesa ortodossa serba ha offerto insegnamenti di religione nelle scuole di Gorski Kotar e della Slavonia dell'est, mentre la Chiesa protestante ha attivato corsi di religione in alcune scuole di Baranya. Dal canto loro i Testimoni di Geova non sono interessati a fornire un'istruzione religiosa nelle scuole pubbliche, mentre le altre comunità religiose non sono abbastanza grandi per offrire tale servizio.

In seguito al radicale cambiamento di orientamento politico avvenuto a livello governativo agli inizi del 2000, il nuovo primo ministro ha comunicato al presidente della CVC di essere favorevole a limitare nuovamente l'istruzione religiosa alle scuole e agli istituti religiosi. La CVC ha reagito con una dichiarazione che metteva in rilievo il ruolo importante svolto dall'insegnamento religioso confessionale nelle scuole statali per lo sviluppo e il rispetto delle identità religiose, culturali e nazionale del paese. Tenuto conto delle basi costituzionali e della prassi, è corretto affermare che l'istruzione religiosa confessionale nelle scuole pubbliche costituisce in Croazia un diritto costituzionale o almeno un interesse costituzionalmente protetto di ogni cittadino.

Non esiste invece consenso sull'insegnamento religioso confessionale in seno alla scuola materna. La facoltà di filosofia dell'università di Zagabria ha messo in discussione la costituzionalità di una clausola del TCIC che prevede l'insegnamento della dottrina cattolica nelle scuole materne pubbliche per i bambini i cui genitori hanno espresso tale volontà (art. 1,2). Il Partito social-democratico, a cui appartiene il primo ministro, si è dichiarato contrario all'introduzione dell'insegnamento religioso confessionale nelle scuole materne. Nonostante ciò, la "Legge sulla posizione giuridica delle comunità religiose" (adottata nel 1978, e rivista nel 2002) contiene la seguente disposizione (art. 13,1): "I programmi per l'educazione negli istituti d'istruzione prescolastica devono includere l'istruzione religiosa se richiesta dai genitori o da chi ne fa le veci. L'istruzione religiosa deve essere organizzata in conformità con la legge e con il contratto stipulato tra una comunità religiosa ed il governo della Repubblica croata". [*Ivan Padjen*]

CEKIA [CZ02] - *Scuole primarie e secondarie*. Le scuole ceche possono essere divise in tre categorie: scuole comunali, regionali e statali; scuole religiose (istituite da centri nazionali religiosi, diocesi, ordini religiosi o parrocchie); scuole private. Tutte le scuole sono tenute a registrarsi presso il ministero dell'istruzione. La distinzione tra scuole religiose e scuole private è importante perché a differenza delle seconde, le prime ricevono piena copertura statale delle loro spese. In generale, la Chiesa che istituisce una scuola religiosa provvede a trovare gli edifici e nomina il preside della scuola. L'ammissione non si basa sull'appartenenza religiosa ma sul merito. Sebbene non sia richiesta agli insegnanti l'appartenenza alla Chiesa che ha fondato la scuola in cui essi insegnano, è comunque dato per implicito il rispetto di certi valori di fondo della chiesa fondatrice. Questa flessibilità del sistema scolastico religioso è particolarmente bene accolta alla popolazione ceca che è in grande maggioranza laica. In generale le scuole religiose sono molto popolari in seno alla società ceca. A riprova: durante il periodo comunista, chi professava una religione non era ammesso agli studi di pedagogia per diventare insegnante; nonostante ciò, il numero di scuole religiose nella Repubblica Ceca è particolarmente elevato. Attualmente funzionano 88 scuole cattoliche, 22 protestanti, 2 ebraiche e 2 ortodosse orientali.

Istruzione religiosa. Le Chiese hanno diritto di organizzare classi opzionali di religione all'interno delle scuole statali. Gli insegnanti sono tenuti ad avere l'autorizzazione delle Chiese ma sono pagati dalle scuole. Tutti gli studenti hanno diritto di frequentare queste classi a prescindere dalla loro religione di appartenenza e dalle loro convinzioni. Lo svantaggio di questo sistema consiste nella mancanza di corsi alternativi all'insegnamento religioso per cui quest'ultimo è offerto solo durante l'unica mezza giornata libera della settimana (in genere, il mercoledì pomeriggio). Anche nelle scuole religiose l'insegnamento religioso è opzionale e, in genere, è prevista una classe alternativa di etica o di storia delle religioni. Questo modello funziona bene e dovrebbe essere adottato anche nelle scuole statali. Infine, le scuole private sono libere di attivare classi di religione (opzionali o obbligatorie) oppure di non offrire alcun corso di religione.

Università e istituti superiori. Secondo la legislazione attualmente in vigore, le università sono istituzioni pubbliche autonome fondate dallo Stato oppure da soggetti privati. Tuttavia le Chiese non possono istituire università private. Ad oggi, vi sono 5 facoltà teologiche associate ad università pubbliche. In particolare: l'Università Carolina di Praga ha 3 facoltà teologiche (una cattolica, una evangelica e una della Chiesa cecoslovacca hussita); l'Università di Olomuc e quella di České Budejovice hanno pure una facoltà di teologia. Le Chiese hanno fondato vari istituti superiori e scuole professionali offrendo specializzazioni in teologia e in altre materie (la Chiesa cattolica ha 5 istituti superiori, le Chiese protestanti ne hanno 6). Queste scuole accettano solo studenti che hanno superato l'esame di maturità. Pur avendo un carattere simile a quelle delle università pubbliche, esse non rilasciano titoli accademici e sono orientate alla formazione di insegnanti di religione, operatori sociali, assistenti spirituali, giornalisti ecc. [*Jiri Raimund Tretera*]

ESTONIA [EST01] - L'articolo 37 della Costituzione disciplina il sistema scolastico estone e afferma, *inter alia*, che l'istruzione è impartita secondo la supervisione dello Stato. Tale sistema è composto in prevalenza da scuole statali. Attualmente esistono solo due piccole scuole private (una scuola cattolica e la 'Scuola della parola della congregazione della vita'. Pertanto le scuole pubbliche costituiscono il luogo principale di istruzione religiosa. La disciplina legislativa dell'istruzione religiosa nelle scuole statali può essere considerata come una prova della non rigidità del principio di separazione tra Stato e Chiesa in Estonia. L'art. 4 della legge sull'istruzione afferma che l'insegnamento e l'apprendimento della religione nelle scuole statali è volontario e non-confessionale. La legge sulle scuole elementari e medie dispone che l'insegnamento religioso diventi materia obbligatoria su domanda di almeno quindi alunni. Prima dell'adozione di questa disposizione spettava ad ogni scuola decidere se offrire l'insegnamento religioso a prescindere dalla richiesta da parte dei genitori.

I principi e il contenuto dell'insegnamento religioso sono definiti da un programma di studio predisposto dal Ministero dell'istruzione. In generale, l'insegnamento religioso costituisce una materia facoltativa ed è diretto alla conoscenza del contributo dato dalle differenti religioni allo sviluppo dell'umanità. Nelle scuole primarie spetta ai genitori la decisione sull'istruzione religiosa dei propri figli, mentre nelle scuole secondarie agli studenti stessi. Gli insegnati di religione devono avere una preparazione teologica e pedagogica adeguata. L'insegnamento confessionale è, invece, fornito dalle scuole domenicali e dalle scuole di religione gestite dalle congregazioni. Il programma di religione definisce i principi fondamentali dell'insegnamento religioso nei seguenti termini:

1. L'istruzione religiosa (=ir) è fondata sulla Dichiarazione delle Nazioni unite sui diritti dell'uomo.
2. L'ir nelle scuole estoni è ecumenica (questo principio è radicato nella storia dell'insegnamento religioso in Estonia e costituiva un fattore importante già durante la riforma dell'ir dei primi anni Venti. Il carattere ecumenico dell'ir nelle scuole è atto ad evitare che l'insegnamento religioso si trasformi in influenza religiosa).
3. Lo scopo dell'ir è quello di far conoscere la religione come base per una migliore comprensione del mondo, della cultura e del ruolo della dimensione religiosa nella vita umana.
4. L'ir è un importante elemento di identità nazionale.
5. L'ir costituisce un fattore importante per lo sviluppo morale degli alunni.

6. L'ir insegna il valore morale (distinzione tra bene e male), quello della tolleranza, dello stare-insieme tra persone diverse e il senso di responsabilità personale, necessari per vivere in un mondo pluralistico e in cambiamento.

7. L'ir può creare le precondizioni necessarie per compiere scelte religiose personali.

8. Particolare attenzione deve essere data ai problemi quotidiani e alle domande degli alunni.

9. Le lezioni di religione devono essere svolte in un'atmosfera aperta e confidenziale.

Ad oggi non esiste un insegnamento alternativo per gli alunni che non si avvalgono di quello religioso. Si è discusso sulla possibilità di rendere obbligatoria l'istruzione religiosa intesa come studio del cristianesimo e delle altre religioni. La posizione contraria all'obbligatorietà dell'istruzione religiosa si basa sull'esperienza negativa del periodo immediatamente successivo alla conquista dell'indipendenza. In quella fase le scuole introdussero l'insegnamento religioso ma l'incompetenza pedagogica e professionale di molti insegnanti fece sì che, a volte, l'insegnamento avesse una natura confessionale. In verità ciò avvenne solo in alcuni casi particolari ma fu purtroppo usato come pretesto per una critica generalizzata al sistema di istruzione religiosa.

Facoltà di teologia – La Facoltà di teologia dell'università di Tartu, fondata nel 1632, fu chiusa dalle autorità sovietiche nel 1940. L'occupazione tedesca nel 1941 non portò alla riapertura del dipartimento di teologia ma rese possibile l'istituzione di una 'Commissione teologica di esame' presso il Concistoro con la facoltà di rilasciare i diplomi superiori. Dopo la seconda guerra mondiale la Commissione fu trasformata nell'Istituto teologico della Chiesa luterana evangelica estone, tutt'ora esistente. Nel 1991 fu riaperta anche la facoltà di teologia dell'università di Tartu, che offre un'istruzione teologica superiore ma non rilascia automaticamente l'abilitazione a svolgere ruoli religiosi. Essendo parte del sistema universitario pubblico, la facoltà di teologia è totalmente finanziata da fondi statali. Gli scopi principali della facoltà di teologia sono: 1) formare un gruppo di teologi altamente qualificati per la Chiesa luterana evangelica estone, per il sistema di istruzione estone e per attività nel settore sociale; 2) studiare teologia, storia delle religioni, cultura mediorientale e storia avvalendosi di esperti riconosciuti internazionalmente; 3) aiutare il pensiero teologico cristiano a svolgere il ruolo che gli compete nella cultura estone. [*Merlin Kiviorg*]

UNGHERIA [HU02] - *Istruzione religiosa nelle scuole pubbliche*. Le Chiese hanno diritto di fornire un'educazione religiosa nelle scuole pubbliche su richiesta degli studenti o dei loro genitori. Allo stesso tempo, le scuole pubbliche devono mantenere un carattere neutrale ed essere accessibili a tutti senza "un onere eccessivo" (Decisione 4/1993). Il rispetto del principio di neutralità implica il divieto di promuovere una determinata religione o ideologia, l'obbligo di fornire informazioni oggettive sulle varie religioni e convinzioni filosofiche ed una istruzione etica di base (legge 79/1993, 4). L'insegnamento pubblico o statale *sulla* religione e l'insegnamento *della* religione da parte delle Chiese hanno una natura essenzialmente diversa. In Ungheria l'insegnamento religioso non fa parte del programma curricolare delle scuole pubbliche, l'insegnante di religione non è membro del personale scolastico, i voti non sono inseriti nella pagella e le Chiese sono libere di decidere il contenuto ed il livello di controllo delle lezioni di religione. Gli insegnanti di religione sono assunti dalle Chiese, ma la loro attività didattica è sovvenzionata dallo Stato. La scuola è tenuta solo a fornire un orario adeguato per le lezioni di religione (questione che in molti casi pone problemi) e le necessarie strutture di insegnamento. Le Chiese sono poi libere di decidere il contenuto di queste lezioni senza l'obbligo di fornire un'istruzione neutrale. L'insegnamento di una religione non fa parte del compito educativo delle scuole pubbliche (nel quale rientra, invece, l'insegnamento sulle varie religioni), perché è considerato una mera forma di introduzione alla vita e al credo di una particolare comunità religiosa.

Nelle scuole religiose. Il diritto ungherese non usa il termine "scuole religiose" ma "scuole delle Chiese". Non essendo legate al principio di neutralità, le scuole private possono avere carattere religioso oppure decidere di escludere l'insegnamento religioso dal loro programma. Secondo un accordo adottato durante il periodo di transizione, alcune scuole comunali, così come alcune classi di scuole pubbliche, avevano un carattere religioso. Le scuole religiose sono libere di identificarsi con gli insegnamenti di una determinata religione. È interessante notare che il numero di istituti religiosi di istruzione (dalle materne alle secondarie) è aumentato da 10 scuole medie esistenti nel 1989 a 262 istituti nel 1998-99, e 396 nel 2001-02. La percentuale di alunni iscritti alle scuole religiose è tuttora in aumento e i posti sono tutti esauriti, ma è improbabile che la percentuale di iscritti in esse superi il 10% rimanendo così al di sotto di quella degli effettivi credenti praticanti e della richiesta sociale.

Istituti di istruzione superiore. Prima delle elezioni del 1990, la legge sull'istruzione fu modificata in modo da riconoscere come tali gli istituti teologici di istruzione superiore e da definire le facoltà teologiche esistenti come università teologiche. Ciò non ha mutato il carattere essenzialmente ecclesiastico di questi istituti. Le istituzioni religiose – inclusi gli istituti di istruzione superiore – ottengono sussidi statali in modo simile alle istituzioni pubbliche. Nel 1990 fu pubblicata nella Gazzetta ufficiale una lista degli istituti teologici la quale, aggiornata più volte, costituisce oggi un allegato della legge sull'istruzione superiore. Quest'ultima richiede l'accREDITAMENTO degli istituti teologici ma il contenuto dei corsi non è sottoposto a controllo statale. Inoltre lo Stato riconosce i diplomi rilasciati da questi istituti. Oltre alla formazione del clero, una delle principali attività

di questi istituti consiste nella preparazione dei catecumeni. Le Chiese hanno inoltre il diritto di fondare università ed altri istituti di istruzione superiore che offrono corsi di formazione in settori diversi da quello teologico (...). Dopo che la Chiesa riformata ebbe fondato una scuola superiore professionalizzante per la formazione degli insegnanti, l'università teologica cattolica di Budapest è stata ampliata ed è diventata l'Università cattolica Péter Pazmany. Questa università comprende una facoltà di teologia, una di scienze umanistiche, una di informazione tecnologica, una di giurisprudenza e scienze politiche ed un istituto di diritto canonico 'ad instar facultatis' riconosciuto dalla Congregazione vaticana per l'educazione cattolica. Alcuni mesi dopo la fondazione dell'università cattolica, anche la Chiesa riformata ha istituito una università, aggiungendo una facoltà di scienze umanistiche alla originaria facoltà di teologia (in seguito l'università si è ulteriormente ampliata includendo una facoltà di giurisprudenza ed una scuola professionale per la formazione degli insegnanti). Da notare che non esistono facoltà teologiche presso le università statali ungheresi. Il principio di separazione e quello di neutralità escludono la creazione di istituti religiosi fondati e sovvenzionati dallo Stato. Negli istituti scolastici statali si possono certamente tenere corsi *sulla* religione ma non corsi *di* religione. [Balazs Schanda]

LETTONIA [LV01] - Mentre dal 1945 al 1990 il Codice penale della Repubblica sovietica di Lettonia (art.137) considerava l'insegnamento religioso come un reato, la "legge sulle organizzazioni religiose" adottata poco prima della restaurazione dello Stato indipendente di Lettonia nel 1990 autorizza l'insegnamento religioso individuale o di gruppo in istituti religiosi di istruzione, scuole domenicali, campi estivi, e, su base volontaria, nei programmi del dopo-scuola degli istituti di istruzione pubblici e privati. Seconda la suddetta legge gli alunni delle scuole private e statali possono studiare la storia, le origini e gli insegnamenti delle diverse religioni. A differenza di quanto stabilito dal testo originario, la versione attuale della legge sulle organizzazioni religiose autorizza solo l'insegnamento religioso nelle scuole statali e comunali impartito da insegnanti luterani, cattolici, ortodossi, battisti o membri della Chiesa degli Antichi credenti a condizione che almeno dieci studenti chiedano l'insegnamento di una di queste religioni. Detta legge riconosce inoltre il diritto individuale e collettivo di ricevere un insegnamento religioso presso gli istituti di istruzione delle organizzazioni religiose. Nelle scuole statali e in quelle comunali l'insegnamento religioso è impartito alle persone che hanno prestato per iscritto il proprio consenso. Nel caso di minori di 14 anni la richiesta è avanzata dai genitori o da chi ne fa le veci. Al di sopra dei 14 anni gli studenti possono farne richiesta personalmente con il consenso dei genitori o dei tutori. Gli insegnanti di religione sono nominati dalla direzione delle Chiese e autorizzati dal Ministero dell'istruzione e della scienza. I requisiti per gli insegnanti sono stabiliti dall'ordinanza "sui requisiti per gli insegnanti assunti a tempo determinato" (1996), che disciplina solo l'insegnamento della religione cristiana, a causa della predominanza storica del cristianesimo in Lettonia. Tuttavia, si tratta solo di attendere il momento in cui gli studenti faranno richiesta per l'insegnamento di religioni non-cristiane. Il problema non ha raggiunto ancora dimensioni rilevanti considerato che in Lettonia si sono solo pochi alunni musulmani ed ebrei. Altre organizzazioni religiose, includenti i 'pagani lettoni', i metodisti, gli avventisti del settimo giorno e le congregazioni di Whitsunday hanno espresso l'intenzione di introdurre nelle scuole statali l'insegnamento delle loro religioni. I rappresentanti delle confessioni cristiane stanno attualmente sviluppando programmi scolastici religiosi uguali per tutte le confessioni e approvati dal Centro di controllo sui contenuti e sugli esami di istruzione scolastica del Ministero dell'istruzione. Nel 1998 è stato introdotto il finanziamento statale per l'insegnamento religioso e per quello alternativo di "etica non-confessionale". Le scuole religiose appartenenti a minoranze sono sottoposte alla supervisione del governo statale e di quello locale e sono soggette a speciali procedure. In queste scuole, su richiesta dei genitori, il Ministero può autorizzare l'insegnamento della religione richiesta. In tal modo gli ebrei, la cui religione non è menzionata nella legge sulle organizzazioni religiose, possono attivare l'insegnamento della religione ebraica per i propri figli. La più grande scuola ebraica in Lettonia si trova nel luogo dove sorgeva il ghetto ebraico. La Comunità ebraica americana e l'organizzazione di Habad Lubavich, registrata in Lettonia come istituzione religiosa della Comunità ebraica di Riga, sostengono finanziariamente la scuola.

L'insegnamento religioso in seno alle scuole delle minoranze è stato oggetto di critiche sulla base, tra l'altro, delle statistiche che mostrano la scarsa domanda per tale insegnamento. Nell'anno scolastico 1996-97, l'insegnamento religioso era offerto in solo 202 scuole, mentre in solo 39 delle 376 scuole secondarie gli studenti potevano studiare storia delle religioni come materia opzionale alternativa. Nel 1997-98, l'insegnamento religioso era offerto in 194 scuole e 13.766 studenti si sono iscritti a corsi di insegnamento religioso alternativo. Nello stesso anno scolastico solo il 4% di tutti gli alunni, per lo più delle scuole elementari) scelse l'insegnamento delle religioni confessionali. Una critica generale mette poi in dubbio la costituzionalità dell'insegnamento religioso nelle scuole statali: Nonostante quanto stabilito dal regolamento "sul finanziamento statale dell'insegnamento della religione cristiana", l'insegnamento religioso nelle scuole statali e comunali è contrario all'art.99 della Costituzione. Il finanziamento statale dell'insegnamento religioso confessionale nelle scuole pubbliche è contrario ai principi fondamentali della separazione tra Stato e Chiesa (...). Di conseguenza, le disposizioni della "legge sull'istruzione religiosa confessionale" violano la Costituzione lettone. Se la legge non sarà emendata, la sua costituzionalità sarà posta in causa dalla Corte costituzionale lettone.

Facoltà di teologia. Istituita presso l'Università di Lettonia nel 1920 e soppressa nel 1940 sotto l'occupazione sovietica, la Facoltà di teologia fu riaperta alla fine degli anni Ottanta durante l'ultima fase del regime sovietico. Oggi essa è diventata una istituzione multiconfessionale capace di offrire il più alto livello di istruzione teologica. Sebbene gli istituti di istruzione e i seminari dei cattolici, degli ortodossi e dei luterani offrano un'istruzione di alto livello, essi non sono accreditati dallo Stato e i diplomi da essi rilasciati non sono riconosciuti. [*Ringolds Balodis*]

LITUANIA [LT02] - *L'istruzione religiosa.* a) Secondo la Costituzione, l'art. 40 della Costituzione stabilisce il carattere laico degli istituti di istruzione statali e locali. Il principio di istruzione laica implica che tutte le scuole siano tolleranti, aperte e disponibili nei confronti dei membri di tutte le religioni e delle persone che non professano alcuna religione, e richiede inoltre che l'ottica generale che ispira i programmi scolastici sia essenzialmente imparziale. La Corte ha affermato inoltre che, ad eccezione degli insegnanti di religione, è vietato stabilire requisiti riguardanti le convinzioni personali o religiose degli insegnanti. b) Secondo la "Legge sulle Comunità e sulle Associazioni religiose" (LCAR), adottata nel 1995: nonostante che tutte le scuole pubbliche siano tenute ad offrire, su richiesta dei genitori, classi di religione (tra il 1999 e il 2000, il 58% di tutti gli studenti delle scuole elementari, medie e superiori ha frequentato le classi di religione), secondo l'art.9 della LCAR e l'art. 20 della legge sull'istruzione, solo le religioni delle comunità tradizionali possono essere insegnate nelle scuole statali. Uno degli obiettivi principali del sistema di istruzione consiste nel "garantire ai membri delle comunità religiose tradizionali, nel rispetto delle loro convinzioni, gli stessi diritti e opportunità degli altri cittadini. Gli alunni che non frequentano le classi di religione possono frequentare classi opzionali di etica. Gli studenti con più di 15 anni hanno il diritto di prendere una decisione indipendente sulla scelta tra classi di religione e di etica. I bambini sotto custodia statale o comunale possono scegliere di ricevere un insegnamento religioso conforme alla religione professata dalla loro famiglia.

Facoltà di teologia. Esistono 4 seminari: il Dipartimento di teologia evangelica, la facoltà teologica cattolica, la facoltà di catechetica cattolica e il collegio teologico di Vilnius (quest'ultimo appartenente all'Unione delle chiese pentecostali in Lituania). Secondo la Costituzione, il sistema lituano di istruzione superiore è autonomo e lo Stato non interferisce nella elaborazione delle materie di studio e dei programmi; ciononostante ha il compito di valutare la qualità dei programmi e di approvare i programmi universitari, compresi quelli riguardanti l'insegnamento della religione. L'approvazione di questi ultimi è affidata al centro di valutazione della qualità dello studio. Lo Stato concede aiuti finanziari alle scuole di formazione degli insegnanti di religione cattolica e alle università statali con facoltà di teologia cattolica e dipartimenti di studi religiosi ai sensi dell'art. 10 dell'accordo "sulla cooperazione nel settore dell'istruzione e della cultura". I diplomi di istruzione superiore rilasciati dai seminari sono riconosciuti dallo Stato, a patto che siano rispettati i requisiti statali in vigore per gli altri istituti di istruzione superiore. I professori e gli studenti dei seminari hanno gli stessi diritti e doveri di quelli degli altri istituti di istruzione. [*Jolanta Kuznecoviene*]

MACEDONIA [MAK01] – La Costituzione della Repubblica macedone del 1991 prevede che l'istruzione sia completamente secolare e non prevede la religione tra le materie di studio nelle scuole statali (cf. artt.19, 44, 45). La Costituzione, il sistema politico, quello giuridico e quello socio-educativo non riconoscono alcun sostegno statale all'istruzione religiosa. Tuttavia, secondo l'attuale diritto macedone, le comunità e i gruppi religiosi hanno il diritto di istituire scuole confessionali e di costruire pensionati per gli studenti di tali scuole. L'iscrizione a scuole fondate da comunità religiose è aperta a coloro che hanno completato l'istruzione elementare statale obbligatoria. Ai fini della formazione religiosa dei propri membri, la Chiesa ortodossa macedone ha fondato una scuola secondaria di teologia e una facoltà di teologia, i cui insegnanti sono tenuti ad osservare i principi della fede ortodossa (oltre a essere in possesso dei requisiti richiesti per l'insegnamento). Inoltre la Chiesa ortodossa macedone organizza, nei propri luoghi di culto, al termine delle funzioni religiose, lezioni di religione aperte e facoltative, spesso in concomitanza con festività religiose. Dal canto suo la Comunità musulmana macedone gestisce scuole secondarie (*madrassa*) ed un istituto di istruzione superiore. L'istruzione religiosa è una delle attività principali promosse dalla Comunità ed è particolarmente sviluppata per la fascia d'età dai 7 ai 14 anni. E' difficile stabilire il numero esatto degli alunni che frequentano le scuole religiose per la mancanza di dati. L'istruzione religiosa è garantita come parte del diritto di espressione religiosa. La "legge sulle comunità religiose e sui gruppi religiosi" (luglio 1997) stabilisce che l'insegnamento religioso è permesso solo in seno a "strutture pubbliche adibite alla celebrazione di cerimonie e allo svolgimento di attività religiose" (art. 24). Per quanto riguarda l'insegnamento religioso ai minori, tale legge richiede, per i minori di 10 anni, l'autorizzazione da parte dei genitori e per quelli oltre i 10 anni anche il loro personale consenso. Infine, questa legge prevede che l'insegnamento religioso sia impartito al di fuori del regolare orario scolastico. [*Stefan Kostovski*]

POLONIA [PL02] - *Istruzione religiosa nelle scuole pubbliche.* Fino al 1989 l'insegnamento della religione era un affare interno delle confessioni religiose ed era svolto al di fuori delle istituzioni scolastiche. L'introduzione nel 1990 dell'ora di religione nelle scuole pubbliche con una circolare del Ministro dell'educazione suscitò un vivo dibattito. Attualmente tale insegnamento è disciplinato dalla Costituzione, dal Concordato, da leggi ordinarie e da decreti ministeriali. L'apprendimento della religione è volontario. Può avvalersene ogni alunno su decisione dei genitori nel rispetto della libertà di coscienza dei figli e delle loro

convinzioni in materia di fede (art.48,1 della Costituzione). La legge sul sistema educativo del 1991 ritiene sufficientemente maturi per co-decidere in materia gli alunni delle scuole medie superiori, ma il Concordato del 1993 ha negato il diritto alla co-decisione agli alunni cattolici. La dichiarazione in merito al rifiuto o alla volontà di avvalersi dell'insegnamento della religione viene rilasciata alle autorità scolastiche e non a quelle religiose, violando la norma costituzionale che garantisce il diritto al silenzio (art.53,7). Il diritto all'insegnamento della religione spetta a tutte le confessioni legalmente attive in Polonia. Un decreto ministeriale subordina l'organizzazione delle lezioni di religione alla presenza di almeno 7 alunni appartenenti alla stessa confessione. Pertanto, nonostante una norma del decreto preveda che questo limite possa essere raggiunto riunendo gruppi di almeno 3 alunni provenienti da scuole diverse, il decreto non rispetta pienamente il principio di uguaglianza di tutte le confessioni e di tutti gli studenti.

L'insegnamento della religione segue i programmi e adopera i manuali elaborati e approvati dalle autorità delle confessioni religiose, in maniera del tutto indipendente dal programma delle materie 'laiche' predisposto dalle autorità scolastiche. Gli insegnanti di religione sono abilitati su licenza delle competenti autorità confessionali. Il ritiro della licenza comporta la perdita del diritto all'insegnamento e la disdetta del contratto di lavoro. Lo studio della materia è strutturato in due ore settimanali. Il voto viene riportato sulla pagella senza precisare la religione insegnata e risulta ininfluenza ai fini della promozione. Sulla pagella non possono essere registrati – alla luce di una sentenza della Corte costituzionale – voti conseguiti in corsi svolti al di fuori delle istituzioni scolastiche a causa della presenza di un numero insufficiente di alunni. E' questa un'ennesima discriminazione nei confronti degli appartenenti a piccole confessioni religiose.

Le norme sull'insegnamento della religione privilegiano i cattolici. Anche gli alunni appartenenti ad altre confessioni sufficientemente numerose riescono ad avvalersi del diritto all'insegnamento se raggiungono i livelli prefissati. Invece le confessioni legalizzate dopo il 1989 non possono usufruirne e insegnano religione nei propri centri. Temendo l'intolleranza dei compagni e i sospetti che susciterebbe la mancanza del voto di religione sulla pagella, molti alunni che appartengono alle nuove confessioni frequentano le lezioni di religione cattolica. E' comprensibile che i membri di queste confessioni minoritarie siano favorevoli all'insegnamento della religione fuori della scuola.

Formazione dei religiosi. La legislazione assicura alle confessioni il diritto di istituire in piena libertà scuole di formazione religiosa e di fissarne i programmi. Le leggi che disciplinano la situazione giuridica delle singole confessioni religiose equiparano i seminari alle scuole professionali autorizzate a rilasciare la laurea breve ed i docenti, dipendenti e studenti di tali centri di formazione religiosa hanno lo statuto giuridico dei loro colleghi degli atenei statali. Il clero della Chiesa cattolica completa gli studi in corsi di laurea dell'Accademia pontificia di teologia di Cracovia, dell'Università cattolica di Lublino, dell'Università Card. Stefan Wyszyński (in cui si è trasformata ultimamente l'Accademia di teologia cattolica di Varsavia), delle Pontificie facoltà di teologia e inoltre presso le Facoltà di teologia ripristinate o istituite in questi anni nelle università statali di Opole, Poznan, Breslavia e Olsztyn. Le altre Chiese formano i propri pastori nei corsi di laurea dell'Accademia cristiana di teologia di Varsavia. Nel 2000 nelle scuole superiori di teologia studiavano 20mila studenti e insegnavano 1395 docenti. [*Michał Pietrzak*]

ROMANIA [RO03] - La Costituzione romena del 1991 delinea la struttura fondamentale dei rapporti tra religione e istruzione (artt. 6,29,32). Le norme poste da queste disposizioni costituzionali operano congiuntamente con quelle stabilite dalla legge sull'istruzione del 1995 (emendata nel 1999). Queste norme affermano l'obbligatorietà della presenza dell'insegnamento della religione nelle scuole romene come materia di base. L'art. 9 della legge del 1995 lascia liberi gli studenti di decidere la religione da studiare così come scegliere se frequentare o meno detto insegnamento. Secondo questo sistema, il contenuto dei corsi religiosi viene stabilito dai vari gruppi religiosi, autorizzato dalla Segreteria di Stato per le religioni ed approvato dal Ministero dell'istruzione. Per quanto riguarda gli studenti che decidono di non frequentare le lezioni di religione, la legge sull'istruzione del 1995 prevede che i genitori o chi ne fa le veci presentino una dichiarazione scritta a giustificazione della richiesta di esenzione. Fin dalla adozione di questa legge nel 1995 è stata posta in discussione la costituzionalità delle disposizioni di legge che prevedono l'insegnamento religioso nelle scuole elementari e medie (l'art. 9 stabilisce che la religione è obbligatoria nelle elementari e facoltativa nelle classi medie V-VIII e nelle superiori). Basando la sua controversa pronuncia sulle disposizioni costituzionali in materia, la Corte costituzionale romena ha affermato che "il diritto di decidere include la possibilità di non prendere una decisione in materia religiosa... e il carattere obbligatorio dell'insegnamento religioso nelle elementari dovrebbe essere inteso nel senso che è obbligatorio fornire un insegnamento religioso rimanendo intatto il diritto dei genitori o dei tutori di scegliere la religione specifica oggetto di insegnamento" (decisione del 18 luglio 1995).

Se tale soluzione è accettabile per i membri delle 15 religioni ufficialmente riconosciute, i quali hanno la possibilità di scelta tra classi religiose alternative, rimane, comunque, una questione aperta quella riguardante gli alunni delle scuole elementari (dai 6 ai 10 anni) che appartengono a gruppi religiosi non registrati. A causa della mancanza di risorse umane questi bambini non ricevono alcun tipo di istruzione religiosa.

Oltre al programma delle lezioni di religione, l'influenza della religione sull'istruzione in Romania si fa sentire in molti altri settori. Solo le confessioni registrate possono ottenere da parte del Ministero il permesso di organizzare corsi di formazione per il personale religioso e missionario. Solo tali religioni possono fondare

scuole e istituti privati di istruzione. L'insegnamento nelle scuole elementari è impartito da ecclesiastici e, in loro mancanza, da laureati di istituti superiori di teologia oppure da insegnanti. Gli ecclesiastici che lavorano come insegnanti sono retribuiti alla stregua degli impiegati statali. Lo Stato finanzia le scuole religiose medie, superiori e professionali e l'istruzione (vitto e alloggio inclusi) presso queste scuole del personale e dei sacerdoti della Chiesa ortodossa. Come i preti con incarico di insegnamento, anche gli altri insegnanti di queste scuole sono retribuiti come impiegati statali. Le università pubbliche di Bucarest, Alba e Arad includono istituti superiori teologici ortodossi così come istituti superiori teologici di assistenza sociale con un ordinamento simile. Queste università godono, sotto la supervisione del ministero dell'istruzione, della loro autonomia accademica nella assegnazione degli incarichi di insegnamento e nella elaborazione dei programmi di studio. A livello universitario, i programmi accademici sono stati secolarizzati. In tal modo le questioni religiose sono affrontate nei vari corsi delle facoltà di arte, filologia, filosofia, storia e giurisprudenza. A Bucarest esistono, inoltre, due istituti universitari gestiti, rispettivamente, dalla Chiesa cattolica e da quella battista. [*Romanita E. Iordache*]

RUSSIA [RUS02] – La legislazione russa presenta alcune contraddizioni in tema di istruzione religiosa nelle scuole statali. Infatti, la “legge sull’istruzione” (1996) sancisce il principio di separazione tra le Chiese ed il sistema scolastico statale, mentre la legge federale “sulla libertà di coscienza e sulle associazioni religiose” del 1997 (art.5, 4) riconosce il diritto di ricevere l’istruzione religiosa in seno a scuole statali e comunali. In pratica si è giunti ad una soluzione di compromesso: il diritto di ricevere l’istruzione religiosa, individualmente o in gruppo, stabilito dalla legge federale del 1997, è considerato un principio fondamentale. Tuttavia, per rispettare la natura laica dell’istruzione, l’insegnamento della religione non è incluso nel normale programma scolastico ed è attivato su richiesta dei genitori con il consenso dei figli e su autorizzazione della autorità locali. Gli studenti con più di 14 anni non hanno bisogno dell’autorizzazione dei genitori per decidere di frequentare tale insegnamento. Le organizzazioni religiose centrali hanno il diritto esclusivo di fondare centri di formazione religiosa per il proprio personale. Le altre organizzazioni religiose possono fondare istituti di istruzione generale come scuole elementari, medie e licei. Coloro che seguono corsi di formazione religiosa presso istituti riconosciuti statalmente hanno il diritto di fare domanda per ottenere il rinvio del servizio militare. Ad oggi, l’organizzazione religiosa più attiva nel settore dell’istruzione religiosa è la Chiesa ortodossa russa, il cui sistema di istruzione include istituti superiori di istruzione teologica, scuole superiori e scuole parrocchiali domenicali.[*Lev Simkim*]

SERBIA [SB01] – La reintroduzione dell’insegnamento religioso nelle scuole pubbliche rappresenta una delle questioni più controverse delle relazioni tra Stato e Chiesa in Serbia. La decisione del Governo serbo e del Ministero per le credenze religiose di reintrodurre l’insegnamento religioso nelle scuole pubbliche dopo cinquant’anni di assenza è stata accolta da una forte opposizione nel paese. Le proteste provengono soprattutto dal Comitato per i diritti umani di Helsinki in Serbia, secondo il quale “l’introduzione dell’istruzione religiosa costituisce un ritorno della chiesa dalla vita privata a quella pubblica”. Nonostante le critiche, il Ministero per le credenze religiose ha rivendicato il dovere per lo Stato di tutelare il diritto dei contribuenti a ricevere l’istruzione religiosa e morale per i propri figli nelle scuole pubbliche. Nel luglio 2001 il Governo serbo ha emanato un decreto sull’insegnamento religioso nelle scuole pubbliche per calmare il dibattito che nel frattempo aveva assunto toni talvolta intolleranti. In attesa dell’adozione del nuovo progetto di legge, il decreto ha reso possibile l’introduzione nelle scuole pubbliche dell’insegnamento religioso a partire dalla scolastico 2001-02 per gli alunni del primo anno delle scuole elementari e medie-superiori. Successivamente sarà introdotto in tutte le classi. Le esperienze acquisite nel primo anno di attivazione sono un esempio da utilizzare per perfezionare il sistema di istruzione religiosa.

Secondo il decreto emanato dal Governo, i genitori o i tutori hanno il diritto di decidere in materia di insegnamento religioso per i figli iscritti alle scuole elementari, mentre gli studenti delle scuole secondarie (a partire da 14 anni) possono decidere autonomamente se avvalersi del corso di religione, se frequentare un corso sostitutivo di educazione civica, oppure se essere esentati da entrambi i corsi. I corsi opzionali hanno una durata annuale con frequenza obbligatoria e cadenza settimanale. Il decreto specifica inoltre che in queste materie gli studenti non ricevono voti come nelle altre materie, ma giudizi descrittivi che non hanno peso sul voto finale.

Secondo il progetto di legge, lo Stato sovvenziona l’insegnamento religioso nella scuola pubblica per le comunità religiose menzionate nel Preambolo, ma non per le altre, che comunque restano libere di offrire un insegnamento religioso a loro spese. Maestri e professori non sono obbligati a insegnare materie religiose contro la loro volontà e gli insegnanti di religione sono scelti dal ministero dell’istruzione dietro segnalazione delle comunità religiose. Il progetto di legge concorda con il decreto del governo nel riconoscimento del diritto dei genitori e degli studenti di scegliere tra insegnamento religioso ed altre materie alternative (l’etica, ecc.), ma non accoglie la proposta governativa di dare agli studenti la possibilità di rinunciare sia all’insegnamento religioso sia a quello alternativo. Un crescente interesse per la religione e i particolari per l’istruzione religiosa è oggi evidente soprattutto tra le nuove generazioni. Un esempio è fornito dall’alto numero di iscrizioni ottenuto da un nuovo corso di Diritto religioso (includente il Diritto ecclesiastico e il Diritto canonico della Chiesa ortodossa), attivato dal 1996 presso la facoltà di giurisprudenza dell’Università di Belgrado per gli studenti del terzo anno di corso.

L'introduzione dell'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche è tutt'ora oggetto di discussioni soprattutto per l'importanza ricoperta nel paese dal sistema statale di istruzione. In Serbia sono infatti solo alcune scuole medie private e non esiste alcuna scuola primaria privata. Di conseguenza, nonostante la lunga tradizione di autogestione di scuole ed asili da parte di molte Chiese e comunità religiose, il basso numero di iscritti nelle scuole confessionali (ad eccezione di quelle cattoliche) rende l'introduzione dell'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche un fattore importante per la piena realizzazione del diritto alla libertà religiosa in Serbia. [*Sima Avramovic*]

SLOVACCHIA [SK04] - L'insegnamento religioso è offerto nelle scuole religiose primarie e secondarie, in quelle statali e in quelle private. Gli studenti al di sotto dei 15 anni sono tenuti a presentare il consenso scritto dei loro genitori per poter frequentare le classi di religione offerte dalle diverse comunità religiose. Nelle scuole statali, l'istruzione religiosa costituisce una materia opzionale per gli alunni dal primo al quarto anno ed obbligatoria per gli studenti dal quinto al nono. In Slovacchia, le comunità religiose registrate possono istituire scuole primarie e secondarie. Attualmente esistono 130 scuole religiose, integrate nel sistema nazionale d'istruzione finanziate interamente dallo Stato. Le comunità religiose non registrate non hanno invece tale diritto. Il Ministero dell'istruzione ha il compito di accertare la conformità dei programmi scolastici delle scuole religiose con quelli previsti per le scuole statali, di verificare la preparazione e le qualifiche degli insegnanti, di controllare la metodologia pedagogica, nonché di valutare l'adeguatezza dei locali scolastici e del materiale didattico. Nel 2000 è stata fondata l'Università cattolica di Ruzomberok, il primo istituto religioso di studi religiosi in Slovacchia che ha affiancato le facoltà di teologia e i seminari per la formazione dei membri del clero attivati presso le università statali. [*Peter Mulík*]

SLOVENIA [SL03] - Scuole pubbliche e asili nido sono pubblici sono tenuti a mantenere una posizione neutrale in materia di religione. In base a una interpretazione rigida del principio costituzionale di separazione tra stato e comunità religiose, la "legge sull'istruzione" vieta esplicitamente determinate attività religiose. Questi divieti, che si applicano sia alle scuole e asili pubblici che alle scuole e asili privati autorizzati dallo Stato, si riferiscono a: lezioni sulla dottrina di una specifica religione; lezioni basate su contenuti o libri di testo stabiliti da una o più comunità religiose o impartite da insegnanti scelti secondo criteri da esse definiti; svolgimento di pratiche religiose all'interno dei locali delle scuole o degli asili. Il Ministro competente può consentire lo svolgimento di lezioni di religione nei locali delle scuole e degli asili pubblici solo nel caso in cui non esistano nella comunità locale altri "edifici appropriati". L'insegnamento religioso richiede l'approvazione da parte del preside e, visto che non fa parte del regolare programma scolastico, deve essere impartito al di fuori del normale orario di lezioni. La legge sull'istruzione considera l'autonomia come uno degli obiettivi dell'istruzione e dell'educazione dei minori. I minori dovrebbero, secondo tale legge, essere esposti ad una "varietà di conoscenze e di convinzioni", anche al di fuori del programma scolastico, a prescindere dalla loro appartenenza religiosa. Inoltre, detta legge stabilisce la neutralità religiosa delle scuole e la loro autonomia rispetto alle comunità religiose. Infine il principio di autonomia vieta ogni discriminazione per motivi religiosi e impone un atteggiamento di tolleranza. In mancanza di una disciplina costituzionale in materia di insegnamento religioso, la legge sull'istruzione vieta esplicitamente quello che sia diretto ad insegnare agli alunni la dottrina di una determinata religione. Tale proibizione si applica alle scuole e asili pubblici così come alle scuole e asili statali. La legge della scuola primaria prevede che le scuole includano tra i corsi opzionali un insegnamento di carattere non confessionale sulla religione e sull'etica. Tutte le comunità religiose hanno la possibilità di organizzare liberamente corsi di religione all'interno dei propri locali. La legge sulla posizione giuridica delle comunità religiose stabilisce inoltre che esse possono svolgere le lezioni di religione in locali adibiti per le funzioni religiose. I minori comunque possono partecipare a queste lezioni solo con il permesso dei loro genitori o di chi ne fa le veci.

La Slovenia sta affrontando con la Chiesa cattolica di rito latino la questione dell'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche. Come sopra detto, la legge sull'istruzione vieta alle chiese di interferire sul contenuto, sui libri di testo e sui criteri di scelta degli insegnanti delle scuole pubbliche e anche di quelle private aventi licenza statale. Tale legge vieta inoltre alla Chiesa cattolica di istituire lezioni di religione in scuole pubbliche e di scegliere gli insegnanti di religione. Se la Slovenia e la Chiesa cattolica raggiungeranno un compromesso sull'istruzione religiosa, la legge sull'istruzione dovrà essere emendata. Le trattative attualmente in corso hanno come oggetto varie questioni riguardanti il contenuto (lezioni confessionali di religione cattolica oppure lezioni 'laiche' sulla religione o sull'etica), il carattere opzionale o obbligatorio delle lezioni, l'inserimento dell'insegnamento religioso nel programma scolastico e infine la scelta degli insegnanti (preti, teologi laici, filosofi o sociologi). Si ricorda infine che la questione dell'introduzione o meno del corso di religione nel sistema pubblico è attualmente all'esame della Corte costituzionale. Al contrario delle scuole pubbliche, le scuole private (confessionali) prive di licenza statale includono, spesso come materia obbligatoria, l'insegnamento religioso all'interno dei loro programmi scolastici.

Sebbene la legislazione non vieti espressamente la presenza di un crocifisso o di una croce nelle scuole, tali simboli violano in pratica il principio di separazione tra lo Stato e le comunità religiose. La legislazione non vieta agli studenti di indossare simboli religiosi. Il sistema giuridico sloveno non distingue tra scuole e asili privati e scuole e asili religiosi. La legge sull'istruzione si occupa, ad esempio di scuole private in generale

senza prevedere una disciplina particolare per le scuole private religiose. In sostanza le comunità religiose, in quanto gestiscono scuole e asili, sono sottoposte alle stesse condizioni degli altri soggetti giuridici di diritto privato. [*Lovro Sturm*]

UCRAINA [UKR01] – Secondo la Costituzione, la legge sulla libertà di coscienza e la legge sull'istruzione, l'insegnamento in Ucraina ha carattere secolare. L'art. 6 della legge sulla libertà di coscienza riconosce ai cittadini il diritto di ricevere istruzione religiosa individuale o collettiva; la stessa norma attribuisce poi alle organizzazioni religiose quello di creare, in armonia con il proprio diritto interno, gruppi e istituzioni di formazione religiosa per bambini e adulti, nonché il diritto di impartire l'insegnamento presso i propri edifici. La prima parte dell'art. 6 lascia qualche dubbio relativamente al luogo in cui si può impartire l'istruzione religiosa, mentre la seconda sembra affermare il diritto delle organizzazioni religiose di insegnare nelle istituzioni pubbliche, per esempio nelle scuole, su base facoltativa. Il medesimo articolo impone agli insegnanti di religione e ai predicatori il dovere di educare gli allievi ad uno spirito di tolleranza e rispetto. Tenuto conto dell'importanza di tale obiettivo sorprenderla mancata previsione del medesimo dovere da parte della legge sull'istruzione in capo a tutti gli insegnanti e, a maggior ragione, a quelli di storia delle religioni. L'art. 9 della legge sull'istruzione stabilisce inoltre che qualsiasi scuola (statale, comunale, privata) – tranne quelle fondate da organizzazioni religiose – è separata dalla Chiesa così come dalle organizzazioni religiose e ha carattere secolare. Bisogna, comunque, constatare l'incoerenza del legislatore nel concedere alle organizzazioni religiose il diritto di fondare proprie scuole, visto che nella legge sulla libertà di coscienza si prevede solo la creazione di "istituzioni di formazione spirituale" che sono, esse stesse, classificate come organizzazioni religiose. Inoltre, l'art. 19 della stessa legge sull'istruzione, elencando i motivi validi per la creazione di scuole, non fa alcun cenno ai bisogni religiosi. Di recente è stato riconosciuto alla teologia lo statuto di disciplina scientifica, ma persistono problemi circa l'autorizzazione e il riconoscimento degli istituti di formazione teologica.

In alcune regioni (principalmente in quelle occidentali) autorità locali hanno introdotto nelle scuole medie, a titolo di esperimento, un insegnamento sull'etica cristiana. Ma il potere di iniziativa dei presidi – che a causa dell'assenza di una adeguata base giuridica è pressoché illimitato – è arrivato talvolta a richiedere la frequenza obbligatoria, con gravi violazioni del principio di non discriminazione individuale e collettiva. Tenuto conto di quanto osservato, sembra condivisibile l'opinione di chi ritiene che la situazione odierna della società ucraina richieda un modello di istruzione religiosa basato sui seguenti elementi: la creazione di una rete di scuole domenicali ed istituti privati di istruzione religiosa, la possibilità (giuridicamente regolamentata) di introdurre l'istruzione religiosa nelle scuole pubbliche su base facoltativa ed infine l'insegnamento in queste ultime di corsi di storia delle religioni. [*Lesia Kovalenko*]

BELGIË - 10 Challenges in the field of InterReligious Learning (IRL)

BE09 - Katholieke Universiteit Leuven, Faculty of Theology, Academic Institute for Teacher Education in Religion - *International Academic Seminar on Interreligious Learning, 10-11 January 2005.*

Key questions that will form the basis of the publication.

1. Goal(s) of interreligious learning - How can we describe the goals of interreligious learning (IRL)? Why should we initiate processes of IRL in schools? What can pupils learn in IRL? What is the surplus value of IRL in comparison with mono- and multireligious learning? Should we also include non-religious philosophies of life in the IRL process?

2. Level of implementation of interreligious learning - The goals of IRL can be carried through on different levels. In the literature, three levels of implementation are suggested: (a) the level of the school as institution, (b) the level of the classroom as a religiously heterogeneous group of pupils, and (c) the level of the individual pupil as a 'polyphonic self' (Hermans). Where should the implementation of IRL start? How do these levels relate to each other? On the one hand, it seems that IRL can be realised most adequately, on the level of the classroom, where students meet and learn in a very direct and communicative way with and from each other. On the other hand, IRL on the level of the class can and will not succeed if the context of the school culture is not sensitive for the concerns of IRL, and when no attention is given to the individual pupils confronted with religious diversity- be that with themselves or in their social context. In many cases, the denominational identity of the school seems to be an obstacle to realize the goals of IRL in classes and with individual pupils.

3. Theological presuppositions - In literature, 'pluralism' (Hick, Knitter) is often implicitly seen as the only acceptable theological paradigm to develop the idea of IRL. Can IRL also be founded on other theological paradigms, or a combination of different paradigms, such as exclusivism or inclusivism? Does IRL based on 'pluralism' inevitably lead to theological relativism (as direct or indirect result)? Does the use of other theological paradigms such as inclusivism or exclusivism introduce a hidden agenda into IRL, an agenda based on the efforts of the teacher to convert the other to his or her own religion? How to deal within IRL with pupils or teachers using different theological paradigms to participate actively in the same process of IRL? What is the place of 'religious truth' in IRL? Should IRL methodologically put 'the truth' between brackets? Or

should every participant be respected in his or her own religious truth given the fact that different truths do not necessarily exclude each other? Is it acceptable within IRL that someone defends an exclusivist or fundamentalist truth denying the truths of others? What is eventually the role of efforts to convert the other within this learning process? Or should IRL start from the idea of a general truth in which all participants participate through their beliefs? In which way is IRL a way to escape both fundamentalism and relativism?

4. Profile of the teacher in IRL - What kind of teacher is needed for realising IRL? Three main positions are possible: (a) the teacher is clearly imbedded into one religious tradition to which he or she is strongly committed; (b) the teacher is a neutral observer and expert of the different religions traditions; (c) the teacher recognizes the intrinsic value of many religions and integrates these in his own multi- or interreligious identity. What training is needed for a teacher for doing IRL? What are the theological and pedagogical competences he or she should have? Should he or she also know all main religions traditions in detail? What kind of pedagogical and theological training should he or she learn to moderate IRL?

5. Profile of the pupil in interreligious learning - Is it legitimate to expect that all pupils will participate in IRL? To what extent can we justifiably assume that pupils have an own religious identity which enables them to communicate with other pupils? Is their knowledge of the own religious tradition/world view sufficient to participate in an interactive learning process? Is there an age limit on IRL? Is IRL already possible in primary school or even kindergarten or only from secondary school on? Will IRL not confuse the already formed religious identity of the pupils, or influence the existing identity in the direction of relativism? What do we try to reach with IRL for the pupils: a better understanding of their own religious identity or/and a better understanding, or respect for the religious identity of the other? Do we reach for a monoreligious identity or a religious/spiritual polyphonic self (Hermans)? IRL is often criticized because it would promote an attitude of religious shopping and syncretism. Is this an acceptable outcome of IRL or should it be criticized?

6. Interreligious learning and the identity of the school - How does IRL relate to the often explicit confessional character of religious education and school institutions? How can IRL contribute to the formation of the religious identity of a school? Or should IRL be considered as endangering the identity of confessional religious education and Christian school systems? Is IRL possible in public schools where all official religions are programmed? What is the future of IRL in a globalising world where institutions have to fight for their particular identity and for which pluralism is often perceived as a threat? How does IRL relate to other institutions of religious initiation, such as the family and the parish? How can IRL be supported or obstructed by rituals and liturgical celebrations in the family, the parish and the school?

7. The existence of multireligious plurality in the classroom - Is IRL only possible when adherents of different religious traditions are present in the classroom? Can religious learning also work when all pupils have the same religious background or when the pupils have no religious background at all? Is it possible to bring into the classroom social discussions with a (inter)religious aspect when no person of that religion is present? Is the teacher the only one who can bring up new religious knowledge in the learning process, and if so, how can we distinguish IRL in the class from mono- and multi-religious learning? What are the religions and world views that should be introduced in the learning process? What is the place given to internal pluralism existing in all religions and world views (intrareligious learning)? What is the role in the process of IRL of atheist pupils and pupils adhering alternative religious movements (e.g. Wicca), fundamentalist movements and sects? Is it not better to speak of a learning dialogue between world views, then a learning dialogue between religious perspectives?

8. Pedagogical foundations - What is the pedagogical paradigm underlying IRL? What is the role of principles like deduction, induction, abduction, correlation, hermeneutics, communication, dialogue, etc. in the pedagogical foundation of IRL? How can the curricula of RE support the implementation of IRL?

9. Didactical instruments - What are the most adequate didactical instruments to realize the goals of IRL? How should IRL be taught? Is the traditional frontal teaching an adequate way of doing IRL? Or should IRL be dialogical in nature? What didactical tools can stimulate the dialogue from the cognitive, affective, social and performative perspectives? What should be the starting point of a course in IRL (e.g. thematic) and how should a course be structured didactically? Who brings in the information of the different religions (manuals, ICT resources, guest lecturers from different religions, etc.) and who is controlling the quality and the representativeness of the information?

10. Evaluation of interreligious learning - What are the skills, attitudes and insights that should be evaluated during and at the end of a process of IRL? What are the instruments and criteria to evaluate if and how the goals of IRL have been reached? Should all pupils be evaluated in the same way using the same criteria? Should we evaluate the process, the final result or both? How should the result of the evaluation be communicated to the pupils (oral or written feed back, scores, etc.)? Can one fail in a course of IRL and on what grounds (not)? Should only pupils be evaluated, or should also the teacher and the curriculum be evaluated, and how?

Jacques Michielssens
inspecteur-adviseur rkg bisdom Brugge
Hagebos 14 8490 Varsenare
jacques.michielssens@sip.be

<http://www.sip.be/rkgodsdienst/>; http://www.theo.kuleuven.ac.be/en/centr_alo_il.htm

BELGIQUE / ESPAÑA - Educazione alla cittadinanza democratica nei programmi di religione islamica

BE10/ES10 - Torino, febbraio 2005. L'interazione tra il fenomeno religioso e il sistema scolastico ha assunto da parecchi anni un ruolo crescente e centrale nei documenti di politica scolastica nazionali ed europei. Non è qui il caso di passare in rassegna i numerosi dossiers che dal trattato di Maastricht in poi hanno evidenziato la necessità di coniugare la difesa dell'identità culturale del cittadino con i diritti di libertà e i doveri derivanti dall'appartenenza ad una società multiculturale: è sufficiente considerare che, un po' dappertutto, i Ministeri dell'Educazione nazionali hanno attivato delle strategie volte a favorire quella che viene comunemente definita 'educazione alla cittadinanza democratica'¹ per la promozione di quei valori fondamentali per la comune casa europea, quali la libertà di coscienza, la tolleranza, la solidarietà, la lotta contro la violenza e contro il razzismo.

Al centro del dibattito si pone, ovviamente, l'insegnamento della religione (che rappresenta una componente pressoché costante all'interno dei sistemi scolastici dei Paesi dell'Unione): ciò che accomuna tutti gli insegnamenti confessionali nelle scuole pubbliche europee è, infatti, il loro inserimento giuridico nel pieno rispetto delle finalità della scuola.

Pur senza indugiare in una riflessione epistemologica sull'identità propria di tale disciplina, appare scontata la necessità di andare a "frugare" nei contenuti dei programmi elaborati dalle comunità confessionali per sondare la presenza e la condivisione di quei medesimi valori sentiti come irrinunciabili dalle politiche educative europee e dai sistemi giuridici nazionali.

Tra le confessioni religiose presenti nel palinsesto educativo europeo, è l'Islam a rappresentare il più delicato terreno di prova, sia per la frammentarietà delle comunità islamiche presenti nel territorio europeo, sia per la sostanziale inscindibilità del diritto religioso da quello civile che caratterizza buona parte dei cittadini musulmani residenti nel continente.

Quest'ultimo punto in particolare ha comportato negli ultimi anni alcuni problemi per l'organizzazione scolastica dei Paesi dell'Unione (affrontate il più delle volte a livello locale) e riguardanti ad esempio le attività separate tra ragazzi e ragazze, le mense scolastiche, i contenuti di alcune discipline, il velo per le ragazze e la richiesta di uno specifico insegnamento religioso islamico strutturato accanto agli altri.

Quanto sia strategico, per questa confessione, l'insegnamento nella scuola pubblica, è dimostrato dal fatto che è presente in tutte le intese già siglate con gli Stati membri dell'Unione, così come nelle bozze ancora in esame, ad esempio in Italia². Tuttavia, a parte alcune esperienze locali realizzate in Germania, gli unici Paesi in cui è stato attivato un vero e proprio insegnamento confessionale islamico, strutturato e con un Programma articolato nella Scuola Primaria e Secondaria, sono il Belgio e la Spagna: è su questi programmi che vogliamo ora soffermarci.

In entrambi i casi, le comunità islamiche hanno raggiunto un'intesa con lo Stato in seguito all'individuazione di un organismo rappresentativo che è stato investito anche della definizione dei programmi scolastici. Tuttavia, mentre nel caso della Spagna il Programma di Religione Islamica ha ricevuto una certificazione ufficiale da parte del Ministero dell'Educazione³, in Belgio non si è ancora arrivati a tale presa d'atto e il Programma, sebbene pubblico, appare reperibile solo presso l'*Exécutif des Musulmans de Belgique*.

Procediamo ora ad un'analisi comparativa dei Programmi attivati nella Scuola Primaria e Secondaria dei due Paesi, rivolgendo la nostra attenzione soprattutto a quei contenuti e valori in essi presenti e riconducibili ai principi di un' 'Educazione alla Cittadinanza Democratica'.

I Programmi di Religione Islamica nella Scuola Primaria - Il Programma di Religione Islamica nelle scuole pubbliche del Belgio non contiene, a differenza di quello spagnolo, un' Introduzione che ne segnali gli obiettivi e le finalità, comunque illustrati dall'ex Presidente dell'*Exécutif*, Nordin Maloujhamoum, sulle pagine della rivista *Réflexions, Dossier religion-morale, n.37, p.8*, in occasione della pubblicazione del Programma confessionale nella scuola pubblica. In questa sede egli non ha esitato a presentare l'Islam come un vasto progetto di pacificazione dell'uomo con se stesso, con Dio e con la natura:

- pacificazione dell'uomo con Dio, di fronte al quale tutti i poteri e gli interessi personali assumono un valore relativo

¹ CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, Conseil de l'Europe, *Education à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, 9/2000; G. MALIZIA, *Educazione alla cittadinanza democratica. Quali prospettive in Europa?*, in "Orientamenti pedagogici", 49 (2000), 113-122.

² In Italia due delle tre bozze d'intesa presentate dall'A.M.I., Associazione Musulmani Italiani (art.10) e dalla CO.RE.IS., Comunità di religione islamica (art.21), prevedono la possibilità di rispondere a eventuali richieste di I.R.I. provenienti dalle famiglie o dagli studenti, per un'ora alla settimana (AMI), pagati dalla Comunità (COREIS), sulla falsariga delle intese già siglate con la comunità ebraica, con quella valdese, e di recente con i Testimoni di Geova.

³ *Curriculum de Enseñanza islamica en los Centros Docentes Públicos y Concertados con el Estado*, in *Boletín Oficial del Estado*, 18 gennaio 1996.

- pacificazione dell'uomo con se stesso per assorbire e armonizzare il dilemma del rapporto *fede-ragione*
- pacificazione dell'uomo con l'uomo, senza distinzione di razza, fede o ceto sociale
- pacificazione attraverso una giustizia sociale che guarda ai diritti dell'uomo come impliciti nei 'doveri del credente'
- pacificazione con la natura per cui l'Islam è figura come religione ecologica che proibisce la distruzione delle risorse naturali anche in caso di guerra.

Il Programma confessionale spagnolo della scuola Primaria presenta, invece, un' *Introducción* dove, oltre a indicare come obiettivo la comprensione della fede islamica attraverso il Corano e l'insegnamento del Profeta Muhammad, s'informa che lo studente *deve arrivare ad apprezzare i valori base che reggono la vita e la convivenza umana*. In questa prospettiva l'insegnamento islamico viene definito *abierto y libre*, funzionale al valore della *libertad responsable* e alla *confrontación de ideas*.

I Contenuti disciplinari⁴ veri e propri, appaiono invece meno articolati nel contesto spagnolo, dove si indicano tre blocchi di studio corrispondenti alle tre tappe del Ciclo della formazione primaria (sei anni):

- A) Conoscenza di Allah
- B) La rivelazione: il Corano
- C) Il Profeta: vita, opera ed esempio

La conoscenza di Allah e delle sue virtù è declinata, nel Primo Ciclo, insieme al comportamento corretto verso il prossimo, all'osservazione delle opere della creazione, alla comunicazione delle esperienze proprie e altrui. Nel Secondo Ciclo s'introduce la relazione tra l'universo e gli esseri umani, mentre nel Terzo si pone l'accento sulla dimensione giuridica della fede islamica, in relazione agli obblighi degli uomini verso Dio, il giudizio finale e la predestinazione.

La Rivelazione è un contenitore nel quale si pongono le basi, attraverso la conoscenza del testo del Corano, del rapporto tra gli uomini, e tra questi e Dio. Così, nel Primo Ciclo si pone l'attenzione sul diritto dei familiari, sull'onore spettante all'anziano, sulla solidarietà all'interno della famiglia, sul ruolo dei poveri nell'Islam. In particolare, ci si sofferma sulla valorizzazione della religione islamica come strumento di pace. Similmente, nel Secondo Ciclo, si selezionano passi tratti dai testi sacri funzionali al rapporto tra i differenti membri della famiglia e alle relazioni inerenti la vita scolastica. Nel Terzo Ciclo si presentano temi quali l'uguaglianza nell'Islam, le sue conquiste e i valori che propone per il progresso della società.

Quello denominato *Il Profeta*, è invece un blocco di contenuti che, fin dal Primo Ciclo, rimandano alla biografia di Muhammad attraverso la conoscenza degli *Hadith*. Tale biografia è orientata a suscitare nell'allievo ammirazione, rispetto e un modello ideale di principi morali.⁵

Passando alle indicazioni metodologiche⁶ offerte nel Programma spagnolo, l'insegnante della Scuola Primaria è invitato a porre in relazione i contenuti con la vita dell'alunno, partendo dalle sue personali esperienze. Si raccomanda quindi all'insegnante di *creare un clima di mutua accettazione e di cooperazione tra gli alunni, promuovendo l'organizzazione di gruppi di lavoro, collaborando con altri gruppi classe per suscitare la responsabilità, la convivenza, il dialogo e mettendo in pratica tutti i valori islamici appresi*⁷. Il Programma di Religione Islamico attivato nella Scuola Primaria del Belgio, viene articolato, invece, in cinque grandi temi, ciascuno dei quali è presente in tutti e sei gli anni. I temi sono i seguenti:

- il Culto: i cinque pilastri dell'Islam;
- la Fede: gli articoli della fede islamica;
- la Sira: la vita del Profeta Mohammed;
- il Corano: l'apprendimento (essenzialmente orale) di alcune Sure.
- la Morale: le regole di comportamento;

Alcuni dei contenuti dei primi quattro temi, offrono qualche spazio in prospettiva interculturale. Infatti, in tema del *Culto*, si presta particolare attenzione alla preghiera, e alle feste religiose. Lo scopo, si dice⁸, è quello di *...inculquer à l'enfant musulman que la fête est adoration, jouissance et solidarité*⁹.

⁴ *Contenidos*, in *Curriculum de Enseñanza islamica en los Centros Docentes Públicos y Concertados con el Estado*, in *Boletín Oficial del Estado*, 18 gennaio 1996, *Educación primaria*.

⁵ Nei tre cicli gli allievi sono chiamati a soffermarsi sull'inizio della profezia di Muhammad, sulle preghiere e i suoi insegnamenti relativi all'acqua e alle abluzioni rituali. Si studia il comportamento del Profeta verso i suoi familiari e gli altri musulmani, nonché le cause e le conseguenze dell'Egira, assumendo costantemente i comportamenti del Profeta quali esempi da seguire.

⁶ *Orientaciones didácticas generales*, in *Curriculum de Enseñanza islamica en los Centros Docentes Públicos y Concertados con el Estado*, in *Boletín Oficial del Estado*, 18 gennaio 1996, *Educación primaria*.

⁷ *Orientaciones didácticas generales*, in *Curriculum de Enseñanza islamica en los Centros Docentes Públicos y Concertados con el Estado*, in *Boletín Oficial del Estado*, 18 gennaio 1996, *Educación primaria*.

⁸ *Programme de l'Enseignement de la religion islamique*, Exécutif des Musulmans de Belgique, Bruxelles 2000, p. 7.

⁹ *Programme de l'Enseignement de la religion islamique*, Exécutif des Musulmans de Belgique, Bruxelles 2000, p. 7.

Per quanto riguarda il tema della *Fede*, ci si propone di rendere gli allievi coscienti dell'Onnipresenza di Dio nella loro vita ...*pour qu'ils s'appuient en toute confiance sur Lui*¹⁰, e si presentano le figure dei Messaggeri di Dio presenti nel Corano e comuni al cristianesimo e all'ebraismo, tra cui Giona, Giuseppe, Mosè e Gesù, *Figlio di Maria*; figura, poi, il tema della vita dopo la morte, con gli insegnamenti relativi alla tomba e ai suoi supplizi, la sconfitta della morte e il ritorno a Dio. Non ultimo è, poi, il tema del peccato e, connesso a questo, i mezzi per ottenere il perdono e le condizioni del pentimento.

Per quanto riguarda la *Vita di Muhammad* e il *Corano*, non si segnalano particolari riferimenti alle tematiche valoriali oggetto della nostra indagine, mentre i contenuti del sesto tema in Programma (*Morale e saper vivere*) appaiono maggiormente funzionali alle prospettive interculturali e di convivenza democratica. Infatti, nel corso del Ciclo delle Primarie, si offrono strumenti per imparare la gentilezza e il saluto del prossimo; s'insegna la riconoscenza verso i genitori, l'attenzione ai poveri, il rispetto del cibo. Si rivolge poi l'attenzione al mondo della scuola (con il rispetto degli insegnanti) e ai giochi in comune tra compagni, al fine di imparare la socializzazione e la risoluzione delle controversie: si stigmatizza l'imbroglio in tutte le sue manifestazioni, per imparare a distinguere tra i buoni e i cattivi amici. Un'attenzione particolare è rivolta al comportamento per la strada, con i mezzi e i beni pubblici, nonché al rispetto della natura e delle sue creature, essendo l'uomo responsabile della terra in nome di Allah.

I Programmi di Religione Islamica nella Scuola Secondaria - I Programmi attivati in questi due Paesi nelle Scuole Secondarie riflettono, rispetto a quelli delle Primarie, una presenza e un ruolo più incisivo di argomenti sociali e interculturali utilizzabili in funzione dei valori democratici. In Belgio il Programma contiene un *Sommario* che presenta, per ogni anno di studio, un 'contenitore' nel quale sono inseriti gli argomenti oggetto di studio:

(primo Ciclo)

- L'identità del musulmano: fede e pratica (Primo anno)
- Il musulmano, la sua famiglia, il suo gruppo, la sua comunità e la società belga (Secondo anno)
- Il musulmano e la sua esperienza del tempo e dello spazio (Terzo anno)

(secondo Ciclo)

- La visione dell'Islam concernente l'etica, la psicologia e la società (Quarto anno)
- Vivere l'Islam in Occidente (Quinto anno)
- L'apporto dell'Islam alla civilizzazione (Sesto anno)

Fin dal Primo anno¹¹ è prevista la trattazione di un argomento particolarmente significativo per i nostri fini, quale *Position et attitude de l'Islam à l'égard des autres "religions"*, dove le "virgolette" sono meno inquietanti se lette alla luce della precisazione che segue: *L'objectif de ce cours est d'inculquer aux élèves le respect des autres citoyens qui ont d'autres obédiences. Dans une société multiculturelle et multiconfessionnelle, le respect de la différence est essentielle pour la paix sociale et l'entente entre tous*¹². A conferma di ciò, gli studenti sono chiamati a riflettere e studiare il principio della Sura II,256 del Corano che recita: *Nessun obbligo in materia di religione*. Lo studio del *Corano* è impostato per temi, e tra questi vi è la storia dei popoli e la responsabilità dell'uomo (lettura e commento delle Sure 91, il Sole e 89, l'Alba). Di carattere più particolaristico, appaiono invece altri temi, affrontati nel terzo anno, quali:

- il diritto del defunto (che, trattando della necessità della presenza di un cimitero musulmano, offre all'insegnante facili spunti per un'introduzione a problemi di diritto interno ed esterno)

- lo studio della Sura 28,76-83 (in cui si tratta dell'ebreo Core, il ricco ingiusto...)

- l'importanza della città di Gerusalemme (e quindi le ragioni dei Musulmani verso questo Luogo Santo).

Il Secondo Ciclo delle Secondarie (gli ultimi tre anni) si affida prevalentemente ad una serie d'argomenti vari riguardanti, in genere, l'ambito morale e sociale, quali:

- Le droghe e gli stupefacenti (Che cos'è una droga? Classificazione, danni fisici e psichici, come prevenirle, posizione giuridica dell'Islam sulla questione, il tabagismo).
- Alcune nozioni di psicologia (le pulsioni, il conscio e l'inconscio, l'agire, la responsabilità individuale, l'autonomia della persona)
- L'urbanesimo (aspetti di civilizzazione musulmana; concezione delle città, dimensione morale e sociale nell'architettura, ricerche sulle città di Cordoba, Baghdad, Bassora, Fez, Granada).

Il punto di vista confessionale su queste tematiche non impedisce evidentemente il confronto sul campo con prospettive differenti, dalle quali si ritiene di non poter prescindere. E' soprattutto negli ultimi due anni di corso che tale confronto si fa più serrato, alla ricerca di una migliore integrazione. In questi anni, infatti, il programma presenta i seguenti argomenti:

¹⁰ *Programme de l'Enseignement de la religion islamique*, Exécutif des Musulmans de Belgique, Bruxelles 2000, p. 9.

¹¹ *Programme du cours de l'enseignement secondaire*, Exécutif des Musulmans de Belgique, Bruxelles 2000, pp. 5 ss.

¹² *Programme du cours de l'enseignement secondaire*, Exécutif des Musulmans de Belgique, Bruxelles 2000, p. 5.

- Il rigetto dell'indifferenza (questo tema, si afferma¹³, deve essere visto nel quadro della solidarietà sociale e dei diritti dell'uomo).
- La televisione e i mass media (se ne considera il ruolo, l'influenza dal punto di vista sociale, politico ed economico).
- Le caratteristiche della personalità del musulmano.
- La violenza carnale e la pedofilia (atteggiamento dell'Islam sulla questione).
- I Diritti dell'Uomo nell'Islam (si fa riferimento al diritto alla vita, alla libertà di fede e di espressione, all'invulnerabilità del domicilio e dei beni, alla difesa dalla calunnia e dalla diffamazione, al rifiuto della discriminazione, al diritto all'insegnamento, all'istruzione, al lavoro e al riposo).
- Il razzismo (contro di esso s'invita alla lettura di due Sure, la 49,13 e la 30,22).
- L'educazione alla cittadinanza (il rispetto dell'ordine, doveri verso la società, positività nell'azione sociale).
- La Palestina: storia della città di Gerusalemme (la storia della città come Terra Santa dell'Islam e la tolleranza musulmana nella coabitazione tra le differenti comunità).
- Il lavoro e i danni dell'inattività secondo l'Islam.
- La concezione del denaro nell'Islam e i mezzi legali per acquisire ricchezza (il lavoro, i doni e l'eredità).
- La presenza musulmana in Europa: storia e influenza civilizzatrice in Spagna, Sicilia, Francia meridionale e sui Balcani.
- Il matrimonio nell'Islam.
- La famiglia musulmana (concezione e regole, diritti e doveri dei congiunti, l'educazione dei bambini, i loro diritti e doveri).
- Lo statuto della donna nell'Islam (in quanto individuo, in quanto ragazza; in quanto sposa; in quanto madre; il suo ruolo nella vita sociale, economica e politica).
- La partecipazione dei musulmani alla scienza (medica, chirurgica, farmacologia, geografica e matematica).
- Le regole da seguire nelle discussioni e nelle controversie: si educa a non considerare il disaccordo come un male, a rispettare l'opinione dell'altro, ad evitare i giudizi affrettati, ad avere la pazienza per ascoltare l'altro, a non cadere nella volgarità e a rifiutare le dispute sterili.

Se passiamo ora a considerare il Programma di Religione Islamica nelle scuole secondarie di **Spagna** troviamo tra gli *Objetivos generales*¹⁴, oltre a quelli di carattere più confessionale, alcuni di chiaro interesse interculturale, quali:

- la comparazione del sistema musulmano di ordine divino con altri sistemi profani tenendo in considerazione postulati, valori, interessi ed etica dell'individuo;
- lo sviluppo dell'autocritica e del dominio di sé;
- lo sviluppo della capacità di dialogo e di mutuo rispetto per riflettere e accettare il punto di vista dell'altro;
- la promozione della solidarietà, della cooperazione, della stima e del rispetto come basi fondamentali nei comportamenti personali e sociali;
- la promozione dello scambio interculturale e dell'apertura verso la cultura degli altri;
- l'analisi della realtà sociale dei musulmani nei paesi islamici e in quelli in cui sono minoranza.

*I Contenidos*¹⁵ sono ricondotti a due soli blocchi: 1) *Conocimiento del Islam y sus principios*, 2) *Etica y Moral islamica*.

Tra gli argomenti del primo blocco è bene segnalare, negli ultimi tre anni:

- la comprensione dell'immagine che le altre religioni hanno dell'Islam;
- la considerazione dell'importanza della libertà per costruire la società moderna.

Per quanto riguarda invece il blocco dell'etica si segnalano, per l'apertura alla dimensione democratica e interculturale, i seguenti argomenti:

- lo sviluppo di atteggiamenti di solidarietà e socialità;
- lo studio delle relazioni dei musulmani con le altre comunità di credenti presenti nella società;
- la necessità dell'uguaglianza materiale e morale dei membri della società;
- l'avversione agli atteggiamenti di corruzione e di illegalità;
- l'accettazione della subordinazione e della collaborazione nei lavori collettivi;
- l'equilibrio tra la necessità dell'ozio e il compimento del dovere

¹³ *Programme du cours de l'enseignement secondaire*, Exécutif des Musulmans de Belgique, Bruxelles, 2000, p. 29.

¹⁴ *Objetivos generales*, in *Curriculum de Enseñanza islamica en los Centros Docentes Públicos y Concertados con el Estado*, in *Boletín Oficial del Estado*, 18 gennaio 1996, *Educación Secundaria*.

¹⁵ *Contenidos*, in *Curriculum de Enseñanza islamica en los Centros Docentes Públicos y Concertados con el Estado*, in *Boletín Oficial del Estado*, 18 gennaio 1996, *Educación Secundaria*.

- l'importanza del lavoro per la costruzione della società;
- i diritti dei lavoratori stabiliti dall'Islam.

Pur mantenendo una prospettiva saldamente ancorata alla visione confessionale della vita, i Programmi di Religione Islamica in Belgio e in Spagna presentano, soprattutto per quanto riguarda le Scuole Secondarie, un accentuato interesse, sebbene solo imbastito, verso quei temi d'attualità che maggiormente impegnano il mondo musulmano nell'integrazione con l'occidente.

E' rilevante la presenza di argomenti quali *l'Educazione alla cittadinanza* e l'attenzione ai *Diritti dell'Uomo* che testimoniano non solo l'adesione a un progetto politico di edificazione europea, ma la piena legittimità del corso di fronte alle finalità educative prospettate nella scuola pubblica. In questo senso è l'attenzione mostrata, in entrambi i Paesi, per argomenti quali l'adolescenza, le droghe, la psicologia, la violenza, il razzismo, la solidarietà. E' comunque interessante notare che sono soprattutto gli ultimi due anni quelli in cui si concentrano i maggiori sforzi orientati all'integrazione sociale e culturale.

Alberto Pesci

Bibliografia

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, Conseil d'Europe, *Education à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, 9/2000.
 CRESSON E., FLYNN P., *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro bianco, Commissione Europea, Bruxelles 1996.
 C.S.C.E. (Conferenza per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa), *Documento conclusivo. Libertà di religione*, Vienna 1989.
 DELORS J., *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Libro bianco, Commissione Europea, Bruxelles 1993.
 DELORS J. ET ALII, *Nell'educazione un tesoro*, tr.it. Unesco/Armando, Roma 1996. Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale dell'Educazione per il XXI sec.
 EXÉCUTIF DES MUSULMANS DE BELGIQUE, *Programme du cours de religion islamique pour l'enseignement primaire*, Bruxelles 2000
 EXÉCUTIF DES MUSULMANS DE BELGIQUE, *Programme du cours de religion islamique pour l'enseignement secondaire*, Bruxelles 2000.
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Curriculum de Enseñanza islamica en los Centros Docentes Públicos y Concertados con el Estado*, in *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 18/1/1996.
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Curriculum de Enseñanza islamica en los Centros Docentes Públicos y Concertados con el Estado*, in *Boletín Oficial del Estado, Educación Primaria*, Madrid 1996.

DEUTSCHLAND - Die Ausbildung evangelischer Religionslehrer

DE18 - Dresden, Feb.2005 - Nach dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 7,3) ist der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ein ordentliches Lehrfach. Das bedeutet, dass Religionslehrer grundsätzlich dieselbe fachliche und pädagogische Qualifikation haben müssen, wie Lehrer anderer Fächer auch. Da der Religionsunterricht „entsprechend den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ – also in der Regel evangelisch oder katholisch – erteilt wird, besteht die Möglichkeit, dass die Kirchen einen Vertrag abschließen, der vorsieht, dass auch kirchliche Lehrkräfte das Fach Religion unterrichten. In Deutschland sind jeweils die einzelnen Bundesländer für das Schulwesen zuständig. Deshalb werden solche Verträge (genannt „Gestellungsvertrag“) zwischen dem jeweiligen Bundesland und der dort beheimateten evangelischen Landeskirche abgeschlossen.

Staatliche und kirchliche Lehrkräfte - Wir haben also zwei verschiedene Arten von Religionslehrern: Zum einen die staatlichen Lehrkräfte, die ein Lehramtsstudium absolviert haben und staatliche Angestellte sind und zum anderen die kirchlichen Lehrkräfte, die nach einem Theologiestudium oder einer kirchlichen Ausbildung im Dienst der Kirche stehen und – sozusagen als „Gastlehrer“ an staatlichen Schulen unterrichten. Die Kirche erhalten dafür eine finanzielle Entschädigung, die der Gestellungsvertrag regelt. Zu den einzelnen Ausbildungsformen:

A) Das Lehramtsstudium für staatliche Lehrer - An den meisten Universitäten oder an Pädagogischen Hochschulen kann das Fach Evangelische Religion neben anderen Unterrichtsfächern innerhalb eines pädagogischen Studiums studiert werden. Je nach Schulart, für die der Abschluss angestrebt wird, dauert es sieben bis neun Semester. In der Regel werden für weiterführende Schulen zwei Fächer studiert, ein drittes kann als Erweiterungsfach hinzu genommen werden. Lehrer an Grundschulen unterrichten mehrere Fächer, dabei kann Evangelische Religion mit einer besonderen Qualifikation (als sogenanntes „studiertes Fach“) belegt werden. Das Lehramtsstudium besteht aus drei Bereichen:

1. Die *fachwissenschaftliche* Ausbildung, in der grundlegende theologische und religionswissenschaftliche Qualifikationen erworben werden.
2. Die *pädagogische* Ausbildung mit dem Schwerpunkt auf der Schulpädagogik, zu der auch allgemeine Schulpraktika gehören.
3. Die *fachdidaktische* Ausbildung, die zur Vermittlung theologischer und religionswissenschaftlicher Inhalte befähigt, wozu auch schulpraktische Übungen gehören.

Diese erste Phase schließt mit der ersten Staatsprüfung für das Lehramt ab.

Daran schließt sich eine zweite, nun praktische Ausbildungsphase, das Referendariat an. Es wird von Studienseminaren und entsprechenden Fachlehrern begleitet. Je nach Bundesland dauert es ein bis zwei Jahre. Es schließt mit der zweiten Staatsprüfung ab.

In fast allen Bundesländern (außer Niedersachsen) müssen die staatlich geprüften Lehrer eine *Vokation* (entspricht der *missio canonica* für katholische Lehrer) bei der zuständigen evangelischen Landeskirche beantragen, um das Fach Ev. Religion unterrichten zu können. Religionslehrer müssen also einer Kirche angehören. Das ist besonders im Osten Deutschlands wichtig, wo ca. 75% der Bevölkerung keiner Kirche angehören.

B) Ausbildungswege für kirchliche Lehrkräfte - Pastorinnen und Pastoren, die ein Theologiestudium absolviert haben, können meistens ohne weitere pädagogische Qualifikation Ev. Religion unterrichten. Oft besuchen sie aber religionspädagogische Kurse, die von kirchlichen Instituten angeboten werden. Sie unterrichten vorwiegend an höheren Schulen (Gymnasien, berufsbildende Schulen).

Darüber hinaus werden an Evangelischen Fachhochschulen Männer und Frauen für den kirchlichen Dienst ausgebildet, die ebenfalls eine Lehrbefähigung für den Religionsunterricht erhalten. Eine neuere Bezeichnung für dieses Berufsbild ist „Gemeindepädagoge“ (früher: Katechet/Katechetin, Gemeindeglied, Diakon). Gemeindepädagogen werden für die kirchliche Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien qualifiziert. In erster Linie geht es dabei um eine pädagogische Arbeit in verschiedenen Gruppen der Kirchgemeinden, zum anderen aber auch um den schulischen Religionsunterricht. Auf der Grundlage des Gestellungsvertrages arbeiten sie an Grundschulen und weiterführenden Schulen bis zur Sekundarstufe I, also bis zum 10. Schuljahr). Ihre Ausbildung erfolgt ausschließlich an kirchlichen Einrichtungen und nach kirchlichen Richtlinien, enthält jedoch auch Praktika in Schulen. Wie im Lehramtsstudium an den Universitäten wird eine grundlegende theologische Qualifikation vermittelt, wobei eine stärkere Orientierung auf die praktische Arbeit erfolgt. Die staatlichen Schulbehörden erkennen diese Qualifikation auf Grund des Gestellungsvertrages an.

Weiterbildung und Fortbildung - Lehrer, die sich später zusätzlich für das Fach Evangelische Religion qualifizieren wollen, können das im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung tun. Solche Kurse werden von den staatlichen Schulbehörden in Zusammenarbeit mit einer Universität angeboten und schließen mit einer Erweiterungsprüfung ab. In der Regel dauert ein solcher Kurs vier Semester. Davon ist die Fortbildung zu unterscheiden. Sie richtet sich an bereits ausgebildete Religionslehrer, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten auffrischen bzw. erweitern wollen. Neben den Universitäten bieten kirchliche Institute Fortbildungskurse an. Ihre Dauer liegt etwa zwischen einem Tag und einer Woche. Alle Lehrkräfte sind grundsätzlich zur Fortbildung verpflichtet. Jedoch ist es meistens eine persönliche Entscheidung, ob sie wahrgenommen wird.

Reform und Perspektiven - Zurzeit ist eine Reform vieler Studiengänge an den Universitäten im Gange. Es werden Bachelor- und Master-Grade anstelle der traditionellen deutschen Diplome eingeführt. Auch die Lehramtsstudiengänge unterliegen einer Reform. Diese ist jedoch kompliziert, weil die einzelnen Bundesländer jeweils eigene Konzepte entwickeln. Da der Prozess noch nicht abgeschlossen ist, kann man noch nichts Genaues sagen. Auf jeden Fall wird es eine Intensivierung – das heißt leider auch Verkürzung – des Studiums geben, eine stärkere Praxisorientierung und eine größere Flexibilität für diejenigen Studenten, die nicht Lehrer werden wollen, sondern einen anderen Abschluss, z.B. Bachelor oder Master wünschen. Unberührt davon bleibt die Anerkennung der kirchlichen Ausbildung auf Grund des Gestellungsvertrages.

Wichtige Literatur - Evangelische Kirche in Deutschland/EKD (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts*, Gütersloh 1994; Evangelische Kirche in Deutschland/EKD (Hg.): *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen*, Gütersloh 1997; Leimgruber, Stephan: *Religionslehrer/innen aus-, fort- und weiterbildung*, in: *Lexikon der Religionspädagogik*, hg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Neukirchen 2001, Sp. 1692-1697.

Prof. Dr. Roland Biewald

Institut für Evangelische Theologie, Technische Universität Dresden

DEUTSCHLAND - Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen

DE19 - Neues Bischofswort steht vor der Veröffentlichung – Die Bischöfe wollen neue Akzente im schulischen Religionsunterricht setzen. Die religiöse Situation der Schüler und die schulpolitische Entwicklung haben sich verändert. Viele Kinder und Jugendliche sind kaum mehr religiös sozialisiert. Für sie ist der Religionsunterricht in der Schule der erste und oft einzige Ort, an dem sie den christlichen Glauben kennen lernen. Er kann bei ihnen nicht mehr an religiöse Erfahrungen anknüpfen, die sie in Familie und Gemeinde gemacht haben.

Auch die gegenwärtige Schulreform stellt eine Herausforderung dar. Dazu gehört die Einführung von Bildungsstandards und der größere Spielraum, den die einzelne Schule erhalten soll.

Diese Herausforderungen erfordern neue Antworten. Zum einen ist es wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht die Grundlagen des christlichen Glaubens kennen lernen und im Sinne des aufbauenden Lernens einen Einblick in die innere Struktur und Logik des christlichen Glaubens erhalten. Damit entspricht der Religionsunterricht auch einer Forderung der gegenwärtigen Schulreform, die eine Stärkung des Grundwissens in allen Fächern anzielt. Und da wir mit Menschen zusammenleben, die andere religiöse oder säkulare Überzeugungen haben, ist es wichtig, dass Schüler lernen, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und ihn argumentativ im Gespräch mit anderen zu vertreten.

Zum anderen erfordert der gelehrte Glaube den gelebten Glauben. Da viele Schülerinnen und Schüler den gelebten Glauben aus eigener Erfahrung kaum mehr kennen, ist es eine wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts, sie mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen. Das kann im Unterricht geschehen. Es erfordert aber vor allem eine stärkere Zusammenarbeit mit den kirchlichen Orten gelebten Glaubens, der Pfarrgemeinde, dem nahe gelegenen Kloster, der Caritas-Station oder einer kirchlichen Jugendgruppe.....

„Langfristig werden Religionslehrerinnen und Religionslehrer den Brückenbau zwischen Schule und Kirche nur erfolgreich bewältigen, wenn sie sich Quellen erschließen, aus denen ihre Spiritualität gespeist werden kann. Sie benötigen Zeiten und Orte, die es ihnen ermöglichen, auf Distanz zum beruflichen Alltag zu gehen und aus der Distanz heraus ihr berufliches und persönliches Leben in den Blick zu nehmen und für sich persönlich tragfähige Antworten auf neue Herausforderungen ihres Glaubens zu finden.“

(„Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ / Entwurf)

Über www.dbk.de (Schriften, Hirtenschreiben und Erklärungen) haben Sie Zugriff zu allen Dokumenten der deutschen Bischöfe.
Schriftlich: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kaiserstraße 161,
53113 Bonn. – Tel. 0228-103-205; Fax: -103-330. Mail: gd@dbk.de.

Die Welt der kleinen Zahlen

DE20 - Seit Einführung des Religionsunterrichtes als ordentliches Lehrfach hatten wir es bei seiner Etablierung an den Schulen in unserem Bistum schon immer schwer: Statistisch gab es pro Klasse nicht einmal ein katholisch getauftes Kind. Die Probleme der Gruppenbildung, die sich zusätzlich aus dem enormen Rückgang der Schülerzahlen ergeben, sind sattsam bekannt – und viele leiden darunter. Oft kommen nur noch Kleinstgruppen zustande. Auch im staatlichen Schuldienst angestellte Lehrkräfte für unser Fach gab es nur in kleiner Zahl, so dass sich die Freistaaten Sachsen und Thüringen 1994 die Gestellung kirchlicher Mitarbeiter zur Erteilung des Religionsunterrichtes vertraglich zusichern ließen. Wegen dieser Beschwerden wird bis heute das Fach fast nur an den allgemeinbildenden Schulen und fast durchgängig nur einstündig erteilt, obwohl in der Stundentafel zwei Unterrichtsstunden vorgesehen sind, worauf sich auch die neuen Lehrpläne ausrichten.

Heute sehen wir uns noch kleiner werdenden Zahlen gegenüber: Die Zahl der Pfarrer und Kapläne nimmt ab, und damit auch die Anzahl der potentiellen Gestellungskräfte von Seiten der Kirche.

Und wenn wir in Gesprächen mit den Verantwortlichen die staatliche Unterrichtsverwaltung auffordern, diese Reduzierung durch die Anstellung von Lehrern aufzufangen, die in der Zwischenzeit auf Staatskosten ausgebildet worden sind, wird uns eine weitere kleine Zahl entgegengehalten: Die für Lehreranstellung vorgesehenen Finanzmittel reichen nicht aus und sollen noch weiter reduziert werden. Auch wir müssen uns der Erkenntnis beugen, dass die Verantwortlichen für den Staatshaushalt bei geringer werdenden Steuereinnahmen an Grenzen stoßen. Aber auch die Kirche steht vor einer gleich gelagerten Einnahmesituation! Die besorgniserregenden Berichte aus bisher als stark geltenden Bistümern sind aus der Presse bekannt. Wir können den Mangel an staatlichen Lehrern nicht durch zusätzliche kirchliche Mitarbeiter auffangen.

Die staatliche Schulverwaltung muss ihrer Verantwortung für den vom Gesetzgeber formulierten Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule – auf der Basis der christlichen Tradition, wie es seit kurzem ausdrücklich beschlossen wurde – auch wirklich nachkommen. Hoffnung macht die von den Fraktionen der CDU und SPD nach der Landtagswahl im Herbst 2004 abgeschlossene Koalitionsvereinbarung: Sie betont die Stärkung der Werteerziehung und nennt unter den Fächern neben Geschichte, Gemeinschaftskunde und Ethik ausdrücklich auch Religion. „Fürchte dich nicht, du kleine Herde....!“ Manchmal brauchen wir solche Worte der Ermutigung, um vor den Schwierigkeiten, die sich aus den kleinen Zahlen ergeben, nicht den Mut zu verlieren. Auch Schule ist Hinausgesandt-Sein.

W.Lenssen, OR (Leiter der Abteilung Schulen und Hochschulen)

Richtlinien zu Bildungsstandards für Jahrgangsstufen 5-10

DE21 - Als Dokument 78 werden in den nächsten Wochen die „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 (Mittlerer Schulabschluss)“ versandt. Durch sie greifen die Bischöfe die aktuelle Diskussion um Bildungsstandards und Kernlehrpläne auf, um den katholischen Religionsunterricht im gegenwärtigen Prozess der Schulreform zu stärken. Die Richtlinien

erläutern Bedeutung und Grenzen von Bildungsstandards und formulieren inhaltsbezogene Kompetenzen für den Mittleren Schulabschluss. (g.p.)

Wo bieten sich vergleichbare Chancen? Eine Stimme aus dem Bistum Mainz

DE22 - „Der unverzichtbare Wert von schulischem Religionsunterricht wird evident, wenn über Gottesdienst und Sakramentenkatechese Jugendliche nur noch punktuell erreicht werden. Der Religionsunterricht ist kontinuierlich ein staatlich ermöglichtes und kirchlich verantwortetes Angebot. In unserem Bistum Mainz werden im katholischen Religionsunterricht über 100.000 Schüler und Schülerinnen erreicht. Wo sonst bietet sich uns als Kirche in diesem Umfang die Möglichkeit, Jugendliche regelmäßig mit 10.000 Unterrichtsstunden pro Woche anzusprechen und die junge Generation in ihrer religiösen und menschlichen Entwicklung zu begleiten?

Gewiss bedeutet der feste schulische Rahmen eine andere Basis im Miteinander als ein Zusammensein im Clubraum des Gemeindehauses. Außerdem entscheidet nicht der Zeitumfang, sondern die Qualität des Unterrichts über den Ertrag dieser für die Kirche einmaligen Möglichkeit. Die Verantwortung dafür kann nicht nur in die Hände der Lehrkräfte und Schulbehörden gelegt werden. Wie verzahnen sich die Überlegungen und Aktivitäten der Gemeinde mit dem Religionsunterricht und seinen Lehrkräften?

Die Möglichkeiten vor Ort sind sehr unterschiedlich, aber überall gibt es welche, wenn zumindest Einzelne in den Gemeinden dafür Wege suchen. Der Rückzug mancher pastoraler Mitarbeiter aus dem Religionsunterricht hat in vielen Fällen gute Gründe. Ob er angesichts der Veränderungen in der Schullandschaft pastoral genügend abgewogen wird, ist angesichts der gegenwärtigen Situation erneut zu bereden. Gerade heute ist regulärer Unterricht der Ort, an dem nicht nur die Kinder, sondern auch viele von deren Eltern erreicht werden können. Missionarische Kirche darf nicht den Rückzug in die eigenen Räume proben, sie sollte sich mit Blick auf die Zukunft gerade dort zeigen, wo unsere Jugendlichen und Kinder sind. Mit der Entwicklung der Ganztagsangebote in vielen Schulen ergeben sich für die schulische Präsenz von Kirche auch viele neue Möglichkeiten. Wenn Schule immer mehr zum umfänglichen Lebensraum wird, dann sollten Schüler und Schülerinnen nicht nur im streng unterrichtlichen Rahmen auf Religion und Kirche stoßen. Sie müssen viele Möglichkeiten bekommen, in der Entwicklung ihrer ganzen Persönlichkeit gefördert zu werden, auch in den großen Fragen nach dem Sinn und den Werten, für die es zu leben lohnt. An vielen unserer Schulen im Bistum engagieren sich beeindruckend viele Lehrkräfte ehrenamtlich in der Schulpastoral. Gesprächsangebote, Meditation, eine Teestube und einfach die Präsenz von Menschen, die gerade in den Anspannungen einer stärker leistungsorientierten Schule ein Ohr haben, sind herausgefordert. Die Verantwortlichen für die Jugendarbeit sind gefragt, welche bisher gemeindlichen Angebote vielleicht neu im Nachmittagsbereich einer Schule laufen könnten.“

ODir.Dr.Gertrud Pollak (Dezernentin für Schulen und Hochschulen im BO Mainz)

PISA 2003 – einige Befunde

DE23 - Schneiden Deutschlands 15-jährige Schüler in der neuen internationalen PISA-Studie schlechter – wie die meisten Zeitungen titelten – oder besser ab als in der ersten Untersuchung vor drei Jahren? Wenn man das Feld der 29 Teilnehmerstaaten, die der OECD angehören, für sich betrachtet, kann man es in zwei Hälften teilen. Dann befinden sich Deutschlands Schülerinnen und Schüler wie schon 2000 in der unteren Hälfte der Länderergebnisse. Teilt man das Teilnehmerfeld in drei Drittel auf, so ist Deutschland aus dem unteren Drittel in das mittlere ‚aufgestiegen‘. Also: Wer Stillstand finden will, halbiert, wer Fortschritt sucht, drittelt!

Im Frühjahr 2003 wurden im Rahmen der zweiten PISA-Runde die Kompetenzen der Fünfzehnjährigen in Mathematik (die dieses Mal im Mittelpunkt stand), in Naturwissenschaften, im Leseverständnis sowie im fächerübergreifenden Problemlösen getestet. In den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften liegen die deutschen Werte im Jahr 2003 im Durchschnittsbereich aller OECD-Länder: mit 503 Testpunkten in Mathematik (2000: 490), 491 im Leseverständnis (2000: 484) und 502 in Naturwissenschaften (2000 : 487).

Die relativen Verbesserungen der Jugendlichen in Deutschland können aber nicht übersehen lassen, dass die internationale Spitzengruppe mit ihren Durchschnittswerten in allen getesteten Bereichen an den Testwert 550 heranreicht und damit weit vor den Ergebnissen Deutschlands liegt. Auch liegen die Testwerte der Länder des mittleren Drittels so dicht beieinander, dass die beobachteten Unterschiede zufällig sein können. Wo es insgesamt signifikante Verbesserungen gab, hat dies jedoch zu einer Vergrößerung des Leistungsrückstands der Hauptschüler geführt. Die Leistungsschere hat sich also weiter geöffnet.

Beim 2000 nicht getesteten Problemlösen waren Deutschlands Jugendliche mit 513 Punkten (OECD-Durchschnittswert: 500) überdurchschnittlich gut. In diesem Feld ging es um drei Typen fächerübergreifender Problemstellungen: „Entscheidungen treffen“, „Systeme analysieren und entwerfen“ und „Fehler suchen“. Ob die Verbesserungen den Veränderungen im Schulalltag, wie sie seit dem Vorliegen der TIMSS-Studie eingeleitet wurden, oder gezieltem Hinarbeiten auf die Tests geschuldet sind, ist kaum zu klären. Die Autoren der neuen PISA-Studie vermuten erste Auswirkungen der eingeleiteten Maßnahmen. Aber: Alle Erklärungen des moderaten Leistungsanstiegs bleiben spekulativ. Nicht spekulativ aber ist dies: Das

Verharren der Hauptschüler auf ihrem niedrigen Leistungsstand geht einher mit der sozialen Selektivität der deutschen Schulen. Auch der Zusammenhang zwischen Migrationsgeschichte und Bildungserfolg besteht fort. Hauptschulen, dies wird immer deutlicher, entwickeln sich zu Vorschulen für Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit.....

Auszüge aus: Klaus Klemm (Universität Essen): PISA 2003 – was sind die Befunde?
In: Schulverwaltung MO 1/2005, 4-6

ESPAÑA – La formación del Profesorado de religión católica

ES11- Madrid, marzo 2005. La enseñanza religiosa escolar se encuentra todavía en una situación inestable; la identidad y el status del profesorado de Religión participa de esa inestabilidad que de algún modo afecta también a su formación, la cual depende prácticamente en su totalidad, de las diversas confesiones religiosas. En España la confesión católica mantiene una abrumadora mayoría.

1. Formación inicial - Para acceder a la docencia de la Religión se requiere una titulación equiparable a la del nivel en el que se imparte la enseñanza: Magisterio en Educación Primaria y Licenciatura –o similar- en Educación Secundaria.

Educación Infantil y Educación Primaria: para ser profesor de Religión en E. Primaria se requiere alguno de estos requisitos:

1. **Estudios teológicos:** a) Licenciados en Ciencias eclesiásticas y Bachilleres en Teología (5 años de estudios), equivalente a Licenciados en Estudios eclesiásticos; b) Diplomados en Estudios eclesiásticos (tres años); c) Licenciados (5 años) y Diplomados en Ciencias religiosas, otorgados por Facultades eclesiásticas o Institutos “ad instar Facultatis”.

Nota: en todos estos casos, si no se ha cursado en su correspondiente plan de estudios, se deberá hacer un curso de 100 horas de Pedagogía Religiosa.

2. **Magisterio:** Maestros que tengan en su currículum (3 años de estudios) los créditos correspondientes al área de teología y pedagogía de la Religión y Moral Católica (18 créditos)

3. **Licenciatura y Diplomatura universitarias:** siempre que den acceso a la docencia en la E. Primaria según la legislación vigente, los Licenciados y Diplomados universitarios deberán realizar los cursos de formación doctrinal y pedagógica análogos a los de los profesores del apartado anterior (18 créditos=180 horas).

Estos “estudios específicos de pedagogía religiosa” se refieren a las siguientes áreas: a) Religión y cultura; b) el mensaje cristiano: Biblia, Cristología, Iglesia, Moral; c) Pedagogía de la religión y Didáctica de la religión; Psicopedagogía, currículo y programación)

Educación Secundaria : para ser profesor de Religión de E. Secundaria es necesario alguno de los siguientes requisitos:

1. **Ser Licenciado en Teología** (7 años) o en **Ciencias religiosas** (5 años), otorgados por Facultades o Institutos “ad instar Facultatis” y **Bachilleres en Teología** (5 años)

2. Ser **Licenciado** en alguna **carrera civil** y poseer una **Diplomatura religiosa** (3 años): la Diplomatura en Ciencias religiosas o la Diplomatura en Estudios eclesiásticos).

3. En ambos casos ha de cursarse –de no haberlo hecho en el plan de estudios correspondiente- un *Curso de especialización en Didáctica de la Religión de un año de duración* (18 créditos = 180 horas).

Nota: Realizados los estudios reseñados la Comisión episcopal de Enseñanza y Catequesis otorga la **Declaración Eclesiástica de Idoneidad** (DEI) que habilita para ser profesor de Religión católica en todo el territorio español. A la DEI se añade posteriormente la **missio canonica** que otorga el Obispo de la diócesis correspondiente.

2. Formación permanente - La Formación permanente del Profesorado de Religión es también competencia de la Iglesia católica (o de otras confesiones que hayan firmado acuerdos con el Estado).

2. Esta formación suele llevarse a cabo a través de las *Delegaciones diocesanas de Enseñanza*, según programas propios que pueden variar sensiblemente de unas diócesis a otras.

3. De todos modos hay un **Plan nacional** creado por la *Comisión episcopal de Enseñanza* que pretende actualizar los conocimientos y competencias de los profesores de Religión y que consta de tres años de duración según el siguiente programa: primer año: Evangelización; segundo año: Teología; tercer año: Didáctica (ver bibliografía).

4. En la formación permanente el Estado colabora sea mediante utilización de los locales y organismos propios de la enseñanza pública sea mediante reconocimiento oficial de los créditos otorgados por la Iglesia. Además el Estado *equipara* los *títulos eclesiásticos* a los títulos civiles correspondientes.

3. Problemas más urgentes de cara al futuro

1. El reconocimiento académico de la materia "Enseñanza Religiosa" y su plena integración en el Currículo escolar; si no se llega a esto siempre habrá un equilibrio inestable respecto a la identidad escolar del PdR y a su *status* jurídico y laboral.
2. La regulación del estatuto laboral del PdR: actualmente éste está considerado como un "profesor *interino*"; y como tal recibe el salario pagado por el Estado. La ausencia de un *contrato permanente o indefinido* (los profesores de Religión han de renovar su contrato cada año) , la no existencia de una *concurrencia de méritos (oposiciones)* como hacen los profesores de la escuela pública y la *dependencia eclesiástica* son fuente de problemas de orden laboral y académico.
3. La clarificación de la identidad del PdR y de la pertenencia del mismo: se produce una *extraña dualidad* en relación con la dependencia sea del estado (salarios, derechos laborales, pertenencia al Claustro de profesores) sea de la Iglesia (vinculación a la comunidad cristiana, idoneidad, renovación anual del contrato, etc) que puede ser fuente de problemas y de inestabilidad y eficacia profesional.
4. Toma de *conciencia y responsabilidad* del PdR en la formación inicial y, sobre todo, permanente; en ocasiones esta formación está muy condicionada a la decisión eclesiástica de renovación o no renovación del contrato anual del PdR.

4. Formación de otro tipo de PdR - En la actualidad no hay profesores de religión que no dependan de una determinada confesión religiosa (los de la confesión católica constituyen una abrumadora mayoría). Tan sólo existen unos cursos en donde se imparte la materia *Sociedad, Cultura, Religión* - como alternativa a la religión confesional - que corren a cargo del profesorado estatal. De todos modos no hay propiamente una formación específica para este profesorado: la Administración académica suele designar para esta materia a profesores de otras áreas de conocimiento: Filosofía, Historia, etc.

5. Sito-Bibliografía - Conferencia episcopal: www.conferenciaepiscopal.es; Asociación de Profesores de religión: www.aprece.es; Otras: www.religionenlaescuela.org; www.vozclasereligion.org.
 - CAÑIZARES, A., (1999), El profesor de Religión Católica del tercer milenio, en VV.AA., *La enseñanza de la religión. Una propuesta de vida*, PPC, Madrid.
 - COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1999), *El profesor de Religión Católica. Identidad y misión*, Edice, Madrid.
 - COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *Profesores de Religión. Requisitos básicos par la obtención de la Declaración Eclesiástica de Idoneidad*, 13.12. 1995.
 - ESTEBAN, C. (2003), El profesorado de religión, en *Enseñanza de la religión y Ley de calidad*, PPC, Madrid.
 - PAJER, F., (2001), La espiritualidad del profesor de religión, en *Sinite* 128 (Setiembre- Diciembre 2001), 535-554.
 - SECRETARIADO DE LA COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA (2001), *Plan de formación sistemática complementaria. Profesorado de Religión católica, 1. Educar desde el Evangelio; 2. Raíces cristianas de la cultura; 3. Id y enseñad (Didáctica)*, Edice, Madrid
 - Revista *Religión y Escuela* (la revista del profesorado de religión), PPC, Madrid. (mensual de temas de enseñanza religiosa; cuenta con una sección titulada "el profesorado").

Teóduo García Regidor

FRANCE – Relier enseignement et fait religieux

FR22 - *Un colloque national s'est tenu à Paris les 2 et 3 mars 2005, organisé par le Secrétariat général de l'Enseignement Catholique, autour de la question de l' « enseignement du fait religieux dans/par/depus les disciplines scolaires », question qui ne cesse de 'travailler' le monde scolaire français surtout après le rapport Debray publié en 2002. Deux ans de préparation, trois groupes de réflexion axés sur les sources, les concepts et les enjeux du problème, chercheurs et spécialistes d'université impliqués dans la conception et le déroulement du congrès, plus de 250 participants dont la plupart directeurs d'établissement, enseignants de différentes disciplines, personnel de l'administration, représentants des associations des parents et des congrégations enseignantes. Un numéro hors-série de la publication mensuelle « Enseignement catholique actualités », mars 2005, pages 70 (277 rue Saint-Jacques, F-75240 Paris cedex 05; www.enseignement-et-religions.org; sgec-fr@scolanet.org) présente la problématique, la synthèse des réflexions, des approches exemplaires, des outils pour un travail à suivre. Nous reproduisons des extraits de l'intervention inaugurale de René Nouailhat, responsable national de la « Mission Enseignement et Religions » au sein de L'Enseignement Catholique.*

Paris, 2 mars 2005 - Au regard des questions qui traversent les grands enjeux éducatifs d'aujourd'hui, face aux drames, aux mutations et aux incertitudes que nous vivons, à l'échelle de la planète ou de nos petits mondes, le thème de ce colloque, « l'enseignement et le fait religieux », ne nous renvoie-t-il pas à de trop étriqués débats franco-français ? A quoi bon cette focalisation sur un sujet ressassé ? Un sujet sur lequel la République n'a jamais pu s'afficher « une et indivisible », sur lequel l'Enseignement Catholique n'a pas toujours les mêmes références, et qui est si souvent, dans la pratique et dans les mots pour la dire, brouillé et ambigu. Mais c'est bien à cause de ce brouillage et de ces ambiguïtés qu'il était bon d'essayer de clarifier, d'exercer un discernement, et de proposer quelques orientations. C'est un sujet dont l'application à l'école fait problème. Y compris dans l'Enseignement Catholique. La question religieuse est pourtant au cœur de toute démarche éducative. Non seulement parce qu'elle rejoint les grandes questions humaines, mais aussi

parce qu'il est urgent d'y exercer, comme dans les autres domaines de la connaissance, le travail de la raison. Nous sommes réunis ces deux jours pour mieux voir comment s'y prendre, et où cela nous conduit.

Ce colloque sur le fait religieux a toute une histoire. Je n'en retracerai que les données qui ont permis d'en préciser les objectifs. Je le ferai en trois temps : je commencerai par l'historique, ou les sources, pour bien poser le sujet de l'enseignement du fait religieux ; dans un deuxième temps, j'évoquerai rapidement les difficultés rencontrées, difficultés liées aux circonstances ou aux positionnements de chacun sur le sujet ; enfin, troisième temps, les enjeux de ce travail et le défi éducatif et pédagogique auquel les enseignants se trouvent confrontés. Le besoin et l'urgence de l'enseignement du fait religieux viennent encore d'être soulignés dans l'un des derniers amendements ajouté au projet de loi d'orientation que les députés votent ce soir. L'école peut-elle relever ce défi ? C'est pour elle, selon le mot de Philippe Joutard, « une véritable révolution culturelle ». Nous voudrions montrer, aujourd'hui et demain, sur ce sujet, comment l'enseignement catholique peut y contribuer.

1. L'histoire de ce colloque - ou plutôt sa préhistoire. Le besoin d'une nouvelle réflexion sur le fait religieux est né d'un problème d'enseignement. Il y a bien longtemps que des enseignants ont constaté la difficulté d'enseigner, par manque de ce qu'on appelait alors la « culture religieuse ».

- Des **enseignants de lettres**, en premier lieu. Faute de pouvoir comprendre la dimension religieuse des œuvres littéraires, comment les traiter ? Comment lire Victor Hugo si on ne sait rien de la Bible, et du rapport de Hugo à la Bible, à ses mythes, à ses récits, à ses patriarches et à ses prophètes ? Plus généralement : comment comprendre la création littéraire, ou plus fondamentalement, comment appréhender ce phénomène sans lequel il n'y aurait pas de littérature : l'homme créateur de fictions ?

- Des **enseignants d'histoire**, ensuite. Faute de tenir suffisamment compte de la dimension religieuse de l'histoire, souvent réduite à ses dimensions politiques ou économiques, quelle intelligence peut-on avoir des événements historiques ? Comment comprendre les grandes identités collectives de l'Antiquité si les dieux de Thèbes ou de Rome ne font plus référence, et que le culte des morts n'est plus au cœur des vivants dont on cherche à interpréter les comportements ? Quand les dieux se taisent et que la mémoire des morts s'évanouit, ce qui faisait corps se délite et ce qui faisait sens disparaît. Ni l'historien ni le conteur de l'histoire n'en retrouvent plus la résonance. Privés de leur dimension religieuse, les faits de société sont vidés de ce qui animait les passions collectives et personnelles : la puissance et la gloire, la promesse ou la menace, la crainte ou la ferveur. Il n'y a plus que de froides architectures ou des chicots archéologiques, des textes rébarbatifs et des lambeaux de chronologies d'où le sens est évaporé. Rien qui puisse susciter la passion du savoir, sauf pour les enfants de milieu dit cultivés, déjà éveillés aux curiosités et aux richesses du patrimoine.

Telles furent, en tout cas, les interrogations de certains enseignants, dans les années 70 et 80. D'où la montée en puissance du thème du fait religieux à l'école. Avec, pour ceux qui avaient pu bénéficier de quelques formations en ce domaine, la prise de conscience d'un **écart** saisissant : comment relier les acquis du **savoir savant** (les différentes sciences des religions) et les besoins du **savoir enseigné** ? Comment les apports du premier peuvent-ils irriguer le second ? Et avec, de plus, la prise de conscience des dégâts collatéraux de ce grand écart : un savoir savant dont les recherches restent trop souvent confinées dans le petit monde des spécialistes, un savoir enseigné appauvri, parfois même englué dans des schémas scientistes. D'où une situation relativement sinistrée. Le rapport Debray parle de « deshérance collective, d'affadissement du quotidien environnant », et « de détresses patrimoniales, sociales, morales ».

Dans l'Enseignement Catholique, depuis 2002, la Mission « Enseignement et Religions » a permis de réunir un grand nombre de ceux qui, ici ou là, réfléchissent et travaillent la dimension religieuse de la culture. Nous héritons de 16 siècles d'éducation chrétienne. Même en régime de chrétienté ou dans les structures d'un enseignement confessionnel, pour édifier les fidèles ou former des responsables d'Eglise, c'est tout un travail de culture, de compréhension du monde et d'intelligence du savoir et du croire que les universités et les écoles religieuses ont développé, et où de grands éducateurs chrétiens ont été créatifs et audacieux. Nous recueillons les fruits de cet héritage dans un contexte tout autre, marqué aujourd'hui par la raison scientifique. Depuis quatre siècles, le travail de la raison a acquis son autonomie. Il s'est diversifié dans des savoirs qui ont leur propre épistémologie. Il a aussi pris pour objet les faits de croyance, et tout ce qu'on appelle le fait religieux.

D'où de nouveaux espaces de recherche qu'il faut transmettre dans le cadre universitaire et scolaire. Sans confondre ce problème d'enseignement du fait religieux avec l'enseignement religieux. Celui-ci peut souffrir des carences de celui-là, mais les propositions et les modalités ne sont pas du même ordre. Distinction fondamentale pour notre sujet, mais pas encore communément partagée. Chacun sait bien qu'un enseignement sur la royauté n'est pas une prise de position royaliste. Ni un enseignement sur le fascisme une propagande fasciste. Il faut être au clair : un enseignement sur les religions n'est pas davantage un enseignement religieux. Nous parlons bien ici des problèmes d'enseignement, et de la question du fait religieux dans les diverses disciplines d'enseignement, dans la diversité des approches, des méthodes d'analyses, quelles que soient les croyances et les incroyances des enseignants ou des élèves.

Nous reprenons volontiers l'expression « **fait religieux** », qui fut de bonne diplomatie, même si elle n'est pas vraiment satisfaisante – aucune ne l'est, ça se saurait. Les fondamentalistes laïques (il y en a !) peuvent la tirer du côté du factuel, en la canalisant dans le descriptif et en l'aplatissant dans l'empirique. On peut aussi la tirer du côté des interprétations spiritualistes, non sans arrière pensées prosélytes, en l'investissant de quelques stratégies confessionnelles ou pastorales. Concept ô combien complexe, quand il s'agit par exemple du fait chrétien de la résurrection du Christ. Le texte qu'a écrit pour notre colloque le philosophe Stanislas Breton montre bien qu'un fait religieux est toujours constitué dans et par un certain cadre d'intelligibilité. C'est celui-ci qu'il faut comprendre pour entrer dans son intelligence. Régis Debray explique ce dont il s'agit de rendre compte avec ce concept : l'axe de verticalité qui traverse et qui fonde l'horizontalité des communions humaines.

Concept qui renvoie paradoxalement à ce qu'il ne peut pas circonscrire, qui renvoie à ce qui dépasse l'homme, ce qui le transcende, et ce qu'il a de plus intime, qu'il rencontre en intériorité. Les représentations qui expriment la dimension religieuse du fait ne sont-elles pas de l'ordre du non représentable ? Comment par celles-ci rendre visible l'invisible ? Comment dire l'indicible ? Comme la maison dont parle Lao Tseu : elle est faite de murs, elle est percée de portes et de fenêtres, mais c'est le vide qui la rend habitable.

Celle approche anthropologique va jusqu'à scruter l'attitude religieuse de l'homme dans ce qu'elle a de plus fondamental, l'acte de croire, et jusqu'à l'analyse de cet acte de croire. Ce qu'on a appelé une « pédagogie du seuil » ouvre à nos espaces et à nos temps sacrés. « Ouvrir une porte, écrit André Duplex, sur la transparence du monde dont la lumière intérieure se déploie à proportion de nos capacités d'investigation, de création et de méditation ».

2. J'en viens aux difficultés rencontrées - Le sujet de l'enseignement du fait religieux dérange ceux qui se sont habitués, dans l'Enseignement Public comme dans l'Enseignement Privé, à une laïcité de séparation des genres, quand on pense réserver à l'école les questions du « comment », et qu'on renvoie aux églises celles du « pourquoi ». Dichotomie encore tenace dans certains schémas idéologiques qui préservent les anciennes chasses gardées du scientisme et du catéchisme, chacun cherchant à préserver son monopole de conception et de présentation du fait religieux. Comme si les questions scientifiques n'étaient pas traversées par des représentations religieuses. L'astro-mathématique ou l'histoire sainte exprimaient jadis les conceptions religieuses du monde ; si les procédures scientifiques ont acquis leur autonomie, et que les mathématiques ou l'histoire ne font plus appel ni aux dieux ni à la Providence, les représentations héritées de ces anciens contextes de pensée restent encore présentes dans les discours et les théories du Big bang ou du progrès. L'appréhension scientifique du réel n'est-elle pas sous-tendue par une certaine foi, au sens où le réel est perçu comme fiable ? Quant aux développements des neuro-sciences, ne posent-ils pas aujourd'hui de multiples questions à la conscience humaine, avec des préoccupations d'ordre éthique qui rejoignent, sur certains plans, celles des questions religieuses ? Certes, croire n'est pas savoir. Mais la démarche de la croyance religieuse, quand elle n'est pas crédulité naïve ou dogmatisme borné, mobilise elle aussi les forces de la raison ; elle est dès lors traversée par les exigences du comprendre, et donc pas les démarches des savoirs, ce qu'exprime la dialectique augustinienne du « croire pour comprendre » et du « comprendre pour croire ». Le travail de la raison s'enrichit de la sorte, selon l'épistémologie de chacune des sciences et en fonction de la posture du chercheur. Sans fermeture ni cloisonnement. La réflexion théologique témoigne de cette confrontation de la raison et de la foi.

La dimension religieuse n'est de toutes façons réductible à aucune démarche ; le fait religieux n'est l'exclusivité d'aucune approche ; les religions n'ont pas le monopole du sacré, ni des valeurs spirituelles. D'où les méfiances et les malentendus récurrents que peuvent susciter la réflexion et la pratique de l'enseignement du fait religieux. Elles n'ont rien d'un long fleuve tranquille.

Les **résistances** viennent ici aussi bien des milieux confessionnels que des milieux laïques. Elles se manifestent parfois avec agressivité, tant ce qui touche aux questions religieuses renvoie au plus sensible de nos histoires collectives et personnelles, aux malaises du présent, aux comptes mal réglés, à des dogmatismes primaires, plus fondamentalement sans doute à l'inquiétude qui habite notre existence humaine.

Les difficultés du sujet et de ses mises en pratique ne nous ont pas arrêté. Au contraire. Beaucoup ont trouvé là des raisons de s'investir davantage pour ce qui apparaît comme un enjeu éducatif majeur.

3. Les enjeux et les défis de la prise en compte du fait religieux - Ces enjeux et ces défis peuvent se décliner sur tous les plans.

Pour les **disciplines** enseignées, et de la sorte revivifiées, lorsque les questions du sens en traversent les finalités et les représentations et redonnent aux connaissances et en premier lieu aux connaissances d'ordre religieux, leur dimension symbolique et leurs récits mythologiques. Comment un enseignement d'histoire, de lettres ou d'art pourrait-il ne pas entrer dans l'intelligence des mythes, dont Claude Lévy-Strauss a souligné « l'étourdissante création romanesque, la puissance d'invention dramatique, la richesse psychologique, la subtilité esthétique, le raffinement intellectuel, la sensibilité morale » ? Il y a là une formidable entrée dans l'imaginaire, dans ses dimensions affectives et spirituelles sans lesquelles il n'est pas de compréhension du phénomène humain.

Les disciplines artistiques de tous ordres ne sont-elles pas ici les enseignements qui peuvent le mieux ouvrir aux questions de sens, et, avec les démarches de la raison critique, les instruire ? Mais la poésie et la philosophie ne sont pas en pôle position sur ce sujet, pas plus hélas que sur les autres.

- Maurice Sachot en a exploré quelques conséquences quant à l'**ancrage disciplinaire** qui donne au traitement du fait religieux sa pertinence, son intérêt scientifique et sa dimension éducative. Car une discipline n'est pas qu'une matière d'enseignement. C'est « le vecteur de la forme scolaire de l'éducation républicaine » ; elle associe la construction du savoir et la liberté de conscience.
- Enjeux pour les **faits religieux** étudiés dans la double approche d'une **déconstruction critique** lorsqu'ils sont soumis à l'analyse scientifique, et d'une **reconstruction symbolique** lorsqu'ils prennent sens dans l'histoire et le vécu de l'humanité ; double approche à développer résolument. Si l'archéologue n'a rien à dire sur Abraham, il faut le dire, et non fixer le personnage sur une hypothétique chronologie événementielle. Par contre, l'historien des récits religieux a énormément à dire sur le sens de la figure biblique, néotestamentaire et coranique d'Abraham, figure symbolique et, à ce titre, figure historique majeure. Déconstruction critique et reconstruction symbolique : deux démarches indispensables pour tenir à la fois l'extériorité et l'intériorité, la distance critique et l'empathie, c'est-à-dire les deux exigences pour comprendre par la raison et par le cœur.
- Défi pour la relation pédagogique. Les **élèves** n'apprennent qu'en fonction de leurs représentations, lesquelles s'inscrivent dans le « pacte symbolique » dont parle Pierre Gibert pour caractériser le rapport de chacun avec son milieu d'appartenance ou d'origine, bien souvent méconnu de chacun. Ce qui ne peut se faire que par l'intelligence symbolique et par le recours aux grands textes fondateurs, qui habitent tous nos textes comme l'écrit François Marty. Jusqu'à ceux dans lesquels plongent les adolescents, du « Seigneurs des anneaux » aux bandes dessinées de « catholic fantasy », où tant de choses s'expriment et se vivent hors des magistères traditionnels. La démarche pédagogique est ici essentiellement de l'ordre de l'éveil à la curiosité, et du **questionnement**. Plutôt que d'en rajouter avec toutes les réponses des religions qui risquent d'étouffer les interrogations de chacun, ce sont les questions qu'il vaut mieux susciter, ce sont elles qui interrogent toutes nos réponses. Les réponses religieuses renvoient aux questions de l'homme, sur l'homme. « La réponse est dans la question », dit le poète. Encore faut-il pouvoir l'entendre et l'écouter. Les réflexions de Jean d'Alès éclaire cette démarche anthropologique qui fait du phénomène religieux le phénomène humain par excellence. « Plus et mieux nous scrutons l'être de Dieu, écrit Régis Debray, plus nous pénétrons les secrets embarrassants de *l'Homo sapiens* ».
- Défi pour les **enseignants**. La richesse des apports de Jean Joncheray, les remarques de François Boespflug, la grille d'analyse de Bernard Descouleurs et les points d'attention de Pierre Gire et de Christian Salenson sont ici du plus grand intérêt. Leurs réflexions aident à guider les choix pédagogiques, et à raison garder. Ils invitent à une formation initiale et continue des enseignants beaucoup plus largement développée en ce domaine.
- Défi, enfin, pour la **laïcité** elle-même. Cela étonne parfois : qu'est-ce donc que l'Enseignement Catholique aurait à faire sur ce terrain de la laïcité ? Mais tout simplement parce qu'il y est. Encore faut-il s'entendre sur les mots. Nous ne prenons pas la laïcité comme une conception du monde qui se heurterait à d'autres philosophies, courants de pensées ou croyances, mais comme le cadre de référence dans lequel se déploie et s'exerce notre travail d'instruction et d'éducation. Et grâce auquel se construit la liberté de pensée, en nous libérant des conformismes et des assujettissements. La laïcité est une expression de la loi républicaine qui garantit les droits de l'homme. « Entre le fort et le faible, disait Lacordaire, c'est la liberté qui opprime et c'est la loi qui affranchit ».

Les lois laïques ont une histoire, qui gagne à être enseignée, avec l'histoire de l'enseignement des religions. L'héritage des séparations du siècle dernier a conduit à une certaine démission de l'école sur les questions religieuses, il aboutit à ce que Régis Debray appelle « une laïcité d'incompétence ». Alors que, comme le dit René Rémond dans le même dossier : « c'est la laïcité elle-même qui impose que le fait religieux soit enseigné ».

L'engagement chrétien dans le domaine éducatif devrait être très à l'aise avec cette exigence. Non seulement parce qu'il y a longtemps que le monde chrétien sait rendre à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu, et qu'il a su sortir des confusions entretenues à diverses périodes de son histoire, mais aussi parce qu'il a contribué à cette « sortie de la religion » par laquelle s'est affirmée l'autonomie des sciences et des savoirs. C'est un évêque qui rappelait, dans l'esprit du concile Vatican II, qu'il n'y a « pas plus de psychanalyse catholique que de mathématiques chrétiennes. Il faudra bien, écrit le Père Albert Rouet, que la foi reconnaisse l'altérité des sciences, leur réelle et juste autonomie, et ne cherche pas à les convertir. Si les sciences humaines n'ont pas compétence pour juger de la foi, elles jouissent d'une pleine autonomie pour analyser les rapports à la foi ». Et c'est un ministre de l'Intérieur et des cultes très

républicain, Jean-Pierre Chevènement, qui rappelait, lors de l'ordination épiscopale de l'archevêque de Strasbourg, Mgr Joseph Doré, que les idéaux de la République sont des valeurs évangéliques. L'histoire du christianisme et celle de la république ont facilité l'apaisement et la bonne articulation de ces sujets. Le rapport Joutard de 1989 et le colloque de Besançon de 1991 en tiraient dans cet esprit les conséquences pour l'enseignement des faits religieux.

Mais les choses se sont compliquées depuis une quinzaine d'années. S'il y a « retour du religieux », selon l'expression médiatisée, ce n'est pas, hélas, le retour de l'intelligence ; c'est une vague ésotérique, une déferlante de crédulités irrationnelles alimentées de lectures fondamentalistes ; c'est le développement de ghettos communautaristes et d'entreprises sectaires. Et en trois ans, le débat s'est crispé avec les résistances pour appliquer les conclusions du rapport Debray pourtant bien accueilli en 2002, avec la gravité des constats de la commission Stasi en 2003, avec les discussions passionnées et parfois rocambolesques autour du projet et de l'application de la loi sur les signes religieux ostensibles en 2004, avec la montée de la peur de l'islamisme, lequel s'est trouvé, il y a deux ans, institutionnalisé selon les modalités électorales du Conseil français du culte musulman, et avec le suivi en direct des guerres au Proche-Orient. Nous sommes passés d'une question d'enseignement à des problèmes de société, d'un besoin de culture commune à la recherche des conditions du vivre ensemble.

En dépit de ces turbulences et de ces complications, nous pensons que c'est à la question première qu'il faut revenir : la **scolarisation du fait religieux** et son traitement disciplinaire. D'abord pour remédier à l'inculture qui a des effets appauvrissants pour tous les contenus d'enseignement. Ensuite pour aborder les questions du « socle commun » et de la « culture humaniste et scientifique » qui doit favoriser l'exercice de la citoyenneté selon le projet de loi d'orientation pour l'école. C'est enfin une des meilleures façons de faire face aux problèmes de société, ceux que désignent les expressions de « fracture sociale », de « démembrement communautaire des solidarités civiques » ou de « ghettoïsation communautariste ». Car c'est bien dans le cadre d'une culture commune et plurielle, et en référence aux droits de l'homme et aux devoirs du citoyen que peut se développer l'éducation à la paix et le respect des personnes.

En conclusion, nous pouvons dire que ce colloque intervient donc au bon moment des réflexions et des évolutions de notre monde éducatif, et de ce que nous disons sur le primat du sens, sur l'école de toutes les intelligences, sur l'attention aux personnes, sur les relations entre les savoirs. Il s'agit plus que jamais de redonner à l'école son rôle de formation à l'intelligence. Y a-t-il un domaine qui, aujourd'hui, en ait davantage besoin ? Et y a-t-il un lieu qui puisse mieux y répondre ? Puisse l'école répondre à cette exigence d'une « **laïcité d'intelligence** » dans l'appréhension du fait religieux. Puisse l'Enseignement Catholique y apporter sa contribution.

Dans deux domaines au moins : la **formation à l'esprit critique** concerne pour nous d'abord le rapport à la religion qui est la référence de nos projets éducatifs. Rapport sans doute privilégié tant l'histoire du christianisme, en Occident, a été passée au tamis des approches scientifiques de toutes sortes, et a su s'inscrire dans le cadre républicain et laïque. L'**exégèse biblique**, dont Pierre Gibert a retracé l'histoire et les acquis, a joué à cet égard un rôle essentiel. Les **sciences humaines et sociales** et les différentes **sciences des religions** pourraient aider en ce sens dans le rapport aux autres religions. C'est ce que nous avons travaillé avec les représentants des religions juive et musulmane, le rabbin Michel Liebermann et le grand mufti Soheib Bencheikh que nous écouterons demain avec Gilbert Caffin. Et pour le rapport à toutes les philosophies de la religion. Ce pourrait être, au niveau de nos classes de lycées, une ambition pour un traitement approfondi du fait religieux dans l'Ecole Catholique. Et cela ne lui permettrait-il pas de mieux se situer dans un autre domaine, essentiel pour sa finalité et sa raison d'être, celui de la proposition et de **l'intelligence de la foi** ? Mais il ne s'agit plus ici de la **dimension religieuse de la culture** sur laquelle porte ce colloque, tâche qui, redisons-le, s'adresse à tous les enseignants, pour tous les élèves ; cet autre domaine, c'est celui de la **dimension culturelle de la religion**, et plus spécifiquement de la foi chrétienne, proposée et accompagnée pour ceux qui souhaitent la célébrer, l'approfondir et en vivre l'engagement.

René Nouailhat

GREAT BRITAIN – **Catholic schools for Muslims**

UK08 - London, March 2005. The case of Shabina Begum, the 16-year-old Muslim girl from Luton who demanded – and won – the right to wear to school a full-length, long-sleeved dress known as a *jilbab*, has implications for the Catholic community in Britain that went unnoticed in the wider reaction to the Court of Appeal's decision. Catholic schools have their own Muslim students, whom they accept for a range of reasons that bear examination. Dress code for these pupils is an issue. But there are broader, historical parallels between the Catholic and Muslim experience in Britain that this case serves to highlight. The contemporary expression of an English Islam is seeking to find its place and his voice in the wider society, just as Catholicism once did and, albeit in a different way today, still does.

Muslim parents choose Catholic schools for their children, in preference to state schools, for specific reasons. The Catholic bishops have stated that Religious Education takes place at two levels in the Catholic

school. As a curriculum subject, RE stands alongside English, maths and science and faces the same pressures for relevance and success. However, RE also takes place throughout the life of the school, as an underlying ethos. In this sense, the daily life of staff and pupils is one lived within a community in which belief in God and respect for religious ritual is accepted and encouraged. It is this kind of environment that the Muslim parents are looking for. In the state school Religion is regarded as a private activity and its appearances are limited to the RE lesson itself. Muslim parents who choose a faith community school for their children, be that Muslim, Anglican, Jewish or Catholic, do so because they wish their children to be part of a school community in which faith and religion is not only respected, but where it is lived and encouraged beyond that RE lesson. So far there are five state Muslim schools in Britain, wanting to educate committed English Muslim citizens, but five is not enough to provide the places for the numbers of the Muslim pupils seeking a faith school education. That is why Muslim pupils come to Catholic schools.

There is another parallel between Muslim and Catholic parents. In the early days of English state education, the Catholic community argued for government funding because they believed that one of the roles of the English Catholic school was to help recently arrived Catholic immigrants find their place within English society. Now, Catholic schools continue in this role, when immigrants might be from Somalia or Rwanda, rather than nineteenth-century Kerry or Cork. These are Catholic schools who see their “preferential option for the poor” reaching beyond the Catholic population, their justification being the fact that they, the trustees of the school, are Catholic, not that the pupils are Catholic. For some this time of solidarity with the Muslim community is a temporary commitment. They support the Muslim community until Muslim themselves are in a position to take on school trusteeship. There are others for whom this is a long-term commitment of support for Muslims, knowing it is unlikely they will be in a position to take on trusteeship in the foreseeable future. There are other Catholic schools who accept Muslim pupils to shore up falling Catholic rolls but who will refuse places to future Muslim pupils if and when their Catholic numbers rise. It would be difficult to argue that these actions of expediency are a “preferential option for the poor”.

Shabina Begum’s case has highlighted divisions within the Muslim community. Some supported her right to wear the full *jilbab* while others did not. The division should come as no surprise. The contemporary English Muslim community is diverse and, as it seeks a Muslim identity that can speak to its own young people growing up in England today, many different voices of Islam can be heard. The strident and intolerant voice of fundamentalism has in recent years been challenged by a more inclusive voice of those who wish to take their place within a pluralist English society and make their distinctively Muslim contribution to national life. It is with members of this latter community that many Catholic schools find themselves in dialogue.

At its best, this is faith dialogue at the experiential level; a shared prayer room opened by the local bishop and imam, as in one Catholic school, embodies spirituality beyond saying prayers at the beginning and end of the day. An examination of dietary needs and practices becomes a more significant issue for the whole school community beyond than even Jamie Oliver could raise. And agreement on dress codes provides a time to pause and reflect on who wears what, when and why, made by whom, at what price and where. The challenge for the Catholic community today is to develop a contemporary educational partnership with other faith community schools for the common good. To work in partnership with a Muslim community seeking its place within a plural society would certainly be for the common good.

Mike Castelli

principle lecturer in Religious Education at Roehampton University, in *The Tablet*, 12.3.2005

SCHWEIZ - Haben Theologische Fakultäten Zukunft in einem konfessionsneutralen Staat?¹⁶

EU13-CH24 - Die Frage, ob und welche Zukunft die Theologischen Fakultäten an den Universitäten von morgen haben werden, hängt massgeblich davon ab, wie eine Gesellschaft das Verhältnis von Staat und Kirche sieht und gestaltet. Im Folgenden sollen drei Modelle des Staat-Kirche-Verhältnisses skizziert und in ihren Konsequenzen für die Theologischen Fakultäten dargestellt werden.

Radikales Trennungsmodell

Im Modell der radikalen Trennung von Staat und Kirchen wird jede Form der institutionell-rechtlichen Zusammenarbeit (so z.B. die Kirchensteuern) zwischen staatlichen und kirchlichen Organen abgelehnt. Eine solche radikale Trennung kann unterschiedlich motiviert sein, nämlich entweder aus dem Wunsch, Religionsgemeinschaften vor staatlicher Beeinflussung zu schützen (religionsfreundliche Trennung, Bsp.: USA), oder aber aus dem Anliegen, das Wirken der Kirchen zu begrenzen (religionsfeindliche Trennung, Bsp.: Frankreich 1905). Im Trennungssystem haben alle Religionsgemeinschaften einen privatrechtlichen Status (z.B. als Stiftung oder Verein).

¹⁶ Ausführlicher dazu: Adrian Loretan (Hrsg.), *Theologische Fakultäten an europäischen Universitäten. Rechtliche Situation und theologische Perspektiven*, Münster 2004.

Das Verbot zur institutionellen Verbindung zwischen Staat und Kirchen wird mit der Pflicht des Staates zur religiösen Neutralität und zur Gleichbehandlung aller Religionsgemeinschaften begründet, ferner mit der Religionsfreiheit, welche hier nur als Recht des Individuums verstanden wird, und schliesslich mit der möglichst klaren Absicherung des Verbots einer Staatskirche. „Der Staat hat sich streng laizistisch und neutral gegenüber allen Religionen zu verhalten, er hat für alle die gleichen Strukturen zu schaffen. Die Mehrheitsreligionen dürfen kein Gesetz zur Erhaltung ihrer Privilegien bekommen.“¹⁷ Die letzte Trennunginitiative in der Schweiz wurde im Kanton Zürich am 24. September 1995 vom Volk abgelehnt. Aber die nächste Trennunginitiative kommt bestimmt.¹⁸

Konsequenzen für die Theologischen Fakultäten

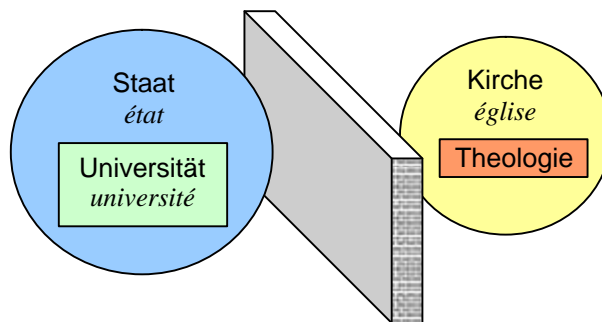
Theologische Fakultäten an staatlichen Universitäten sind nicht denkbar, wenn es grundsätzlich keine gemeinsamen Angelegenheiten von Staat und Kirchen geben darf.

Gegen die Theologischen Fakultäten wird grundrechtlich argumentiert:

- Sie verstiesse gegen *das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit*. Denn die Theologie erfülle nicht die Anforderungen an eine Wissenschaft.¹⁹
- *Das Grundrecht der Rechtsgleichheit* verbiete dem Staat eine Bevorzugung einzelner Religionsgemeinschaften, konkret der christlichen Kirchen. Es sei nicht zulässig, dass der Staat nur für die theologische Ausbildung einzelner Kirchen aufkomme. Dass der Staat aber allen Religionsgemeinschaften dieses Recht einräume, sei ausgeschlossen.

Als Konsequenz wird gefordert: Die Theologischen Fakultäten an staatlichen Universitäten sollen in kircheneigene Ausbildungsstätten überführt werden. Dies entspreche dem Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften.

nur individuelle
Religionsfreiheit



Kritik

Die Kritik am ersten Modell kann kurz gefasst werden, da diese in der Darlegung des zweiten Modells enthalten ist. Zwei Punkte seien dennoch erwähnt:

1. Die Verwirklichung der individuellen Religionsfreiheit bedarf der religiösen Institutionen (z.B. der Kirchen), welche die Frage nach der religiösen Wahrheit – im Gegensatz zum Staat – zu beantworten versuchen. Damit ist neben der individuellen Religionsfreiheit auch eine institutionelle Seite der Religionsfreiheit zu beachten, die das Trennungmodell übersieht.
2. Der Sozialstaat pflegt auch mit vielen anderen nichtstaatlichen Institutionen Beziehungen, so vor allem im kulturellen, sozialen, sportlichen und ökonomischen Bereich. Ausschliesslich die Religionsgemeinschaften zu ignorieren stellte eine Diskriminierung der Kirchen und Religionen dar.

¹⁷ Votum von Andreas Honegger in: *Mehr Autonomie für Landeskirchen. Entflechtung des Verhältnisses zwischen Kirche und Staat*, (Sitzungsbericht aus dem Zürcherischen Kantonsparlament zur Änderung der Kantonsverfassung und dem Entwurf des neuen Kirchengesetzes) in: NZZ 14. Januar 2003, 44.

¹⁸ Zu den Argumenten der Trennungsbefürworter: Andreas Honegger, *Trennung von Staat und Kirche: Ein Schritt zum Ausbau des Rechtsstaates*, in: Louis Carlen (Hrsg.), *Trennung von Kirche und Staat*, Freiburg Schweiz 1994, 37-54 (Bd. 41 der Freiburger Veröffentlichungen aus dem Gebiete von Kirche und Staat).

Zur der Trennungsdiskussion vgl.: Adrian Loretan (Hrsg.), *Kirche-Staat im Umbruch. Neuere Entwicklungen im Verhältnis von Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften zum Staat*, Zürich 1995, 49-98.

¹⁹ In ihr gelten nicht die wissenschaftlichen Prinzipien der autonomen Vernunftseinsicht des auf sich selbst gestellten Menschen, der Voraussetzungslosigkeit der Forschung und der Widerspruchsfreiheit, wird betont. Vor allem aber widersprechen die Glaubensgebundenheit der Theologie und Gott als ihr unbeweisbarer Gegenstand dem Charakter einer Wissenschaft. Insbesondere stünden aber die Rechte der Kirchen, Einfluss auf „ihre“ theologischen Fakultäten auszuüben, dem Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit diametral entgegen. Die kirchliche Funktion der Theologie wird als Argument für die fehlende Legitimation der Theologischen Fakultäten ins Feld geführt.

Pluralistisches Modell

Die Situation, in welcher der Staat mit mehreren Kirchen in gemeinsamen Angelegenheiten kooperiert, ohne dass die Kirchen Teil der staatlichen Organisation werden (sie bleiben organisatorisch „getrennt“), kann als „pluralistisches Modell“ bezeichnet werden. Nach diesem Modell unterstützt der Staat die Kirchen nicht um ihrer Wahrheit willen, sondern um seiner Bürgerinnen und Bürger willen, damit diese ihre Religionsfreiheit positiv verwirklichen können. Der Staat „garantiert ... daher nicht Privilegien der Kirche, sondern 'Grundrechte des Menschen'.“²⁰ Die Bürgerinnen und Bürger bleiben in der Wahl ihrer Religionszugehörigkeit frei. Der Staat schafft die Rahmenbedingungen, damit jene Kirchen und Religionsgemeinschaften, welche gesellschaftlich bedeutsam sind, über Möglichkeiten zur Entfaltung und Wirkung verfügen. Dazu kann er ihnen einzelne Elemente seines öffentlichen Rechts zur Verfügung stellen (z.B. Steuerrecht, Recht auf Zugang zu Spitälern, Gefängnissen und Armee, Möglichkeit zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen).

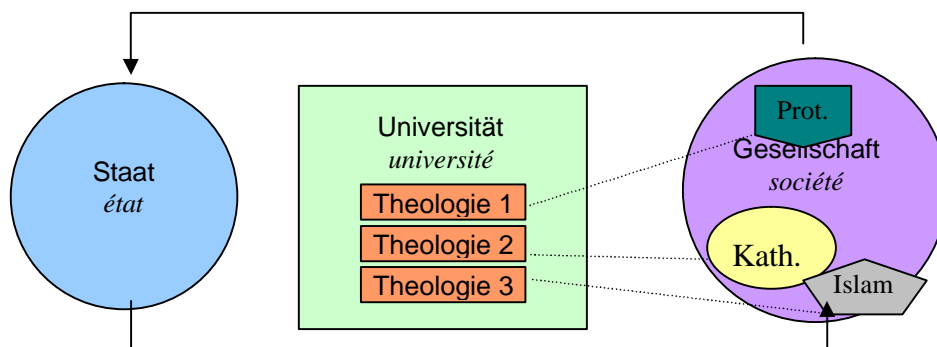
Da der Staat unmöglich mit allen Religionsgemeinschaften kooperieren kann, nimmt er die gesellschaftliche Bedeutung einer Religionsgemeinschaft als Kriterium für seine Auswahl. Indikatoren für die gesellschaftliche Bedeutung sind:

- der Rückhalt der jeweiligen Überzeugung in der Bevölkerung,
- die Mitgliederzahl und
- die Mitarbeit einer Religionsgemeinschaft bei der Lösung von gesellschaftlichen Problemen.

Gemessen an diesen Kriterien gelten einige grosse christliche Kirchen für den Staat bisher als förderungswürdig. Dieser soziologisch-kulturelle Massstab beinhaltet aber ein die Kirchen gefährdendes Element: Demzufolge kommt es nämlich darauf an, dass die Kirchen auch weiterhin gesellschaftlich relevante Gruppen bleiben. In den Städten sind die Kirchenaustrittszahlen aber nicht mehr zu übersehen, wie Basel in besonderer Deutlichkeit zeigt. „Die Römisch-katholische Kirche [des Kantons Basel-Stadt]... hatte in den letzten 25 Jahren rund zwei Drittel ihrer Mitglieder verloren.“²¹

Konsequenzen für die Theologischen Fakultäten

Die Theologischen Fakultäten sind gemeinsame Angelegenheiten des Staates und einer bestimmten Kirche. Dieser Doppelcharakter der Theologischen Fakultäten erfordert in allen gemeinsamen Angelegenheiten einvernehmliches Handeln von Staat und Kirche. Die Universitätstheologin und der Universitätstheologe an den Theologischen Fakultäten haben ein konfessionelles Staatsamt inne. Sie stehen damit im Schnittpunkt zwischen staatlichen und kirchlichen Kompetenzen, denn die Personalhoheit der staatlichen Universität unterliegt hier gewissen Einschränkungen seitens der jeweiligen Kirche.



Religionsfreiheit und Wissenschaftsfreiheit

In diesem Punkt treten charakteristische Unterschiede zwischen den katholischen und reformierten Theologischen Fakultäten zutage. Katholischerseits ist „die Berufung in den Kreis des wissenschaftlichen

²⁰ Wilhelm Rees, *Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung*, Regensburg 1986, 46. Unter dem deutschen Grundgesetz erwächst der Verfassungsgarantie staatlichen Religionsunterrichts gleichermassen ihre Begrenzung wie auch ihre Legitimation.

²¹ *Ökumenische Basler Kirchenstudie*, in: Annex (Beilage zur Reformierten Presse Nr. 1/99), 3.
Vgl. zur sozialwissenschaftlich und theologischen Bearbeitung dieses Phänomens: Manfred Brun (Hrsg.), *Ökumenische Basler Kirchenstudie. Ergebnisse der Bevölkerungs- und Mitarbeitendenbefragung*, Basel 1999; Manfred Brun/Albrecht Grözinger, *Kirche und Marktorientierung. Impulse aus der Ökumenischen Basler Kirchenstudie*, Freiburg Schweiz 2000.

Personals unter bestimmten Voraussetzungen von der Zustimmung der Kirchenleitung abhängig ... und diese [hat] auch nach erfolgter Anstellung ein Beanstandungsrecht“²².

Die Mitsprache der Evangelischen Kirchenleitungen ist nicht im gleichen Mass rechtlich geregelt. Für die evangelisch-reformierten Kirchen der Schweiz „sieht das jeweilige kantonale Hochschulrecht ... ein Begutachtungsrecht vor (so in Zürich und in Lausanne)²³ bzw. findet ... nur eine Anhörung auf gewohnheitsrechtlicher Basis statt (so in Bern und in Basel)²⁴. Desgleichen gilt heute in Neuchâtel, dass der Staatsrat die Professoren der Theologischen Fakultät ernennt, auf Vorschlag des Fakultätsrates und nach Anhörung des Synodalrates (dessen Stellungnahme der Zustimmung der Synode bedarf). Dagegen befindet in Genf der paritätisch von Kanton und Kirche beschickte Stiftungsrat der ‚Fondation de la Faculté‘ über die Auswahl von Lehrpersonal. ... Der Grad der kirchlichen Mitbestimmung leitet sich [also] aus den jeweiligen ... kantonalen religionsrechtlichen Grundvorstellungen her.“²⁵

Die unterschiedlichen Einflussrechte der Kirchen auf die Theologischen Fakultäten beruhen u.a. auf einem unterschiedlichen Amtsverständnis. Im evangelischen Kirchenrecht gibt es kein Amt, das, mit wahrheitsverbürgender Rechtsgewalt ausgestattet, kirchliche Lehre bilden und davon abweichende theologische Lehrmeinungen verurteilen könnte. Dennoch aber ist auch für den Protestantismus die Frage relevant, welche Aussagen im Sinne des Evangeliums sind und welche nicht.²⁶ Ohne über ein eigentliches Lehramt zu verfügen sehen sich die evangelischen Kirchen in der Notwendigkeit, Gesetze und Verordnungen zu erlassen, die den Umgang mit Irrlehren und Irrlehrern regeln.

Kritik

Das pluralistische Modell ist – nicht nur in den deutschsprachigen Ländern – das vorherrschende System, wenn theologische Fakultäten an staatlichen Universitäten existieren. Es hat sich bewährt und bietet dem Staat wie den beteiligten Kirchen grosse Chancen. Die Schwierigkeit – und damit ist auch die Kritik verbunden – besteht darin, die Balance zwischen staatlicher und kirchlicher Einflussnahme zu wahren.

- Die Kirchen sollten die Theologischen Fakultäten nicht als ihren Besitz auffassen. „Sie sollen gewissermassen – theologisch gesprochen – die Tugenden ... üben des besitzen, als besässen sie nicht.“²⁷
- Die evangelischen Kirchen müssen klären, ob die kirchlichen Erklärungen zu Lehrpersonen rechtswirksam sein sollen (so wie dies z.B. in den Staatskirchenverträgen der neuen Bundesländer von 1993/94 geregelt wurde).
- In der Tradition des Selbstverständnisses als christliche Obrigkeit halten sich manche Regierungen noch heute für befähigt, auch über die kirchlich-konfessionellen Aspekte ihrer Theologischen Fakultäten zu befinden. Diese Einstellung ist heute – angesichts der staatlichen Neutralität in religiösen Angelegenheiten – fragwürdig.
- Die Theologischen Fakultäten ihrerseits müssen sich auch in Zukunft dadurch bewähren, dass ihre Lehr- und Forschungstätigkeit sowohl einen Dienst an der Gesellschaft als auch an der jeweiligen Kirche darstellt.

Modell der inpersonalen Grundrechtstheorie

In der Modelldiskussion wird in jüngster Zeit auch ein drittes Modell diskutiert, das im Falle einer Umsetzung entscheidende Konsequenzen für die Theologischen Fakultäten hätte. Ausgangspunkt dieses Modells sind subjektlose Grundrechte, wie z.B. die Wissenschaftsfreiheit oder die Pressefreiheit. Das Recht auf Wissenschaftsfreiheit schützt das Funktionssystem Wissenschaft vor ausserwissenschaftlichen Eingriffen. Das staatliche Hochschulrecht soll demnach die Sicherheit bieten, dass

- der Staat sich nicht in die wissenschaftliche Diskurse einmischt
- auch andere nichtwissenschaftliche Faktoren (z.B. Kirche) sich nicht einmischen können.

22 Alexander Hollerbach, *Die Theologischen Fakultäten und ihr Lehrpersonal im Beziehungsgefüge von Staat und Kirche*, in: *Theologie in der Universität*, Aschaffendorff, Münster 1982 (Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche Bd. 16), 69-99, 82. Gewährung, Versagung und Widerruf des Nihil obstat „sind die staatskirchenrechtlich relevanten Formen, in denen kirchliche Mitwirkungsrechte wahrgenommen werden.“ Alexander Hollerbach, a.a.O., 83.

23 Vor der regierungsrätlichen Wahl einer Professorin oder eines Professors für die Theologische Fakultät ist das Gutachten des kantonal-kirchlichen Organs (Kirchenrat /ZH, Conseil synodal /VD) einzuholen.

24 In Bern sind im Universitätsgesetz keine Besonderheiten für die Theologische Fakultät vorgesehen. In einer landeskirchlichen Vorschrift heisst es: „Bei der Neubesetzung von Lehrstühlen [an der ev.-ref. theol. Fakultät] soll der Synodalrat mit der Fakultät Fühlung nehmen und nötigenfalls dem Regierungsrat seine Auffassung mitteilen.“

Das Universitätsgesetz von Basel hält fest, dass die Bestellung der Universitätslehrer ohne Rücksicht auf deren politische und religiöse Überzeugung erfolgt.

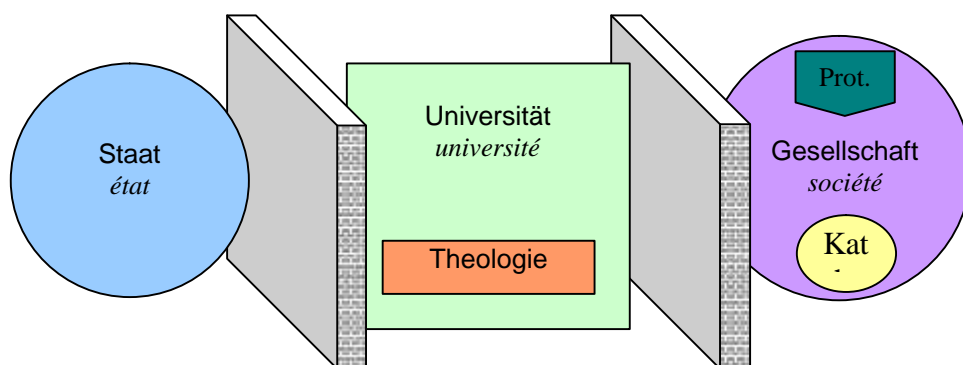
25 Dieter Kraus, *Schweizer Staatskirchenrecht, Hauptlinien des Verhältnisses von Staat und Kirche auf eidgenössischer und kantonaler Ebene*, Tübingen 1993, 360-361.

26 Zu theologischen Texten von der Reformation bis zur Gegenwart, die Notwendigkeit, Recht und Möglichkeit der Lehrbeurteilung diskutieren vgl. Wilfried Härle u. Heinrich Leipold (Hrsg.), *Lehrfreiheit und Lehrbeanstandung*. Bd. 1: *Theologische Texte*, Gütersloh 1985. Albert Stein, *Probleme evangelischer Lehrbeanstandung* (= Abhandlung zur evangelischen Theologie 4) Bonn 1967.

27 Alexander Hollerbach, *Die staatskirchenrechtliche Ordnung des Grundgesetzes in der gegenwärtigen Diskussion*, in: Paul Mikat (Hrsg.), *Kirche und Staat in der neueren Entwicklung*, Darmstadt 1980, 121-138, 134.

Konsequenzen für die Theologischen Fakultäten

Hans Georg Babke wendet diese inpersonale Grundrechtstheorie auf die Theologischen Fakultäten an und verlangt, dass diese ausschliesslich in Zuständigkeit des Staates stehen (kein Doppelstatus) und unter seinem Schutz die ‚uneingeschränkte‘ Wissenschaftsfreiheit geniessen sollen.²⁸ Dass der Staat dem kirchenleitenden Amt bei der Besetzung theologischer Lehrstühle die Letztentscheidungskompetenz zugesteht, wie dies in den Staatskirchenverträgen der neuen Bundesländer von 1993/94 festgelegt wurde, lehnt er folglich ab²⁹. Jede Forderung nach einem Mitbestimmungsrecht der Kirchen, sei es bei der Gründung von Theologischen Fakultäten, beim Erlass von Studien- und Prüfungsordnungen, bei der Besetzung der Lehrstühle oder bei Beanstandungsverfahren müsse als verfassungswidrig abgewiesen werden. In der Schweiz hätte dieses Modell besondere Konsequenzen: Vor allem in den Kantonen Bern, Waadt und Zürich herrscht noch das Prinzip der kirchlichen Gesetzgebung durch den politischen Gesetzgeber vor.³⁰ Könnte dieser politische Gesetzgeber Theologie nicht auch als eine besondere Form der Religionswissenschaft verstehen, vor allem wenn die Nachfrage der Studierenden nach Religionswissenschaft steigen sollte? Einige Theologen liefern für dieses Ansinnen Argumente. Babke und Pannenberg³¹ versuchen Theologie im heutigen Wissenschaftsverständnis neu zu begründen, indem sie diese nicht mehr als Glaubenswissenschaft, sondern als Religionswissenschaft verstehen.



nur Wissenschaftsfreiheit

Kritik

Der als absolut gedachte Schutz der Wissenschaftsfreiheit eliminiert die Religionsfreiheit der Kirchen. Eine Abkoppelung der Theologischen Fakultäten von der jeweiligen Kirche kann deshalb weder dem Selbstverständnis der katholischen noch der evangelischen Kirche entsprechen – auch nicht den bekenntnisoffenen evangelisch-reformierten Landeskirchen der Schweiz.

Die Abkoppelung kann aber auch nicht im Interesse der Theologischen Fakultäten selbst liegen. „Die Theologie würde ihre Identität einbüßen, wenn sie versuchte, sich vom dogmatischen Kern der Religion und damit von jener religiösen Sprache abzukoppeln, in der sich die Gebets-, Bekenntnis- und Glaubenspraxis der Gemeinde vollzieht. In dieser Praxis bezeugt sich erst der religiöse Glaube, den die Theologie nur auslegen kann.“³²

Theologie kann aber nicht im gleichen Sinn wie eine Naturwissenschaft als Wissenschaft betrieben werden, sonst bleibt im besten Fall eine rein empirisch arbeitende Religionswissenschaft übrig. Das Deutsche Bundesverfassungsgericht hat klargestellt: Mit dem Verfassungsartikel über die Wissenschaftsfreiheit soll nicht eine bestimmte Auffassung von Wissenschaft oder eine bestimmte Wissenschaftstheorie geschützt werden, schon gar nicht die Ideologie von der Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft. Das Bundesverfassungsgericht schreibt: Die Wissenschaftsfreiheit „erstreckt sich vielmehr auf jede wissenschaftliche Tätigkeit, das heisst auf alles, was nach Inhalt und Form als ernsthafter planmässiger

²⁸ Vgl. Hans-Georg Babke, *Theologie in der Universität aus rechtlicher, theologischer und wissenschaftstheoretischer Perspektive*, Frankfurt a.M. 2000, 106-123, 79.

²⁹ Vgl. Hans-Georg Babke, a.a.O., 121.

³⁰ „Mais il faut tenir compte du fait que le canton, en donnant un règlement à son' Eglise, n'exerce pas le pouvoir de l'Etat, mais celui de l'Eglise à titre fiduciaire.“ Christoph Winzeler, *Le droit ecclésial protestant en Suisse. Principes et questions fondamentales*, in: Schweizerisches Jahrbuch für Kirchenrecht 2000, Bern 2001, 101-110, 106.

³¹ Vgl. Wolfhart Pannenberg, *Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte der Theologie*, Freiburg i.Br. 1980 (Quaestiones disputatae Bd. 82). Die Haltung Pannenburgs wäre allerdings von derjenigen Babkes noch stark zu differenzieren.

³² Jürgen Habermas, *Zeit der Übergänge*, Frankfurt a.M. 2001, 173-196, 191.

Versuch zur Ermittlung der Wahrheit anzusehen ist.³³ Demnach kann Theologie eine Wissenschaft sein, auch wenn sie gebunden ist an eine konkrete Kirche und deren Lehramt.

Abschliessend halte ich meine Überzeugung fest, dass sich das Weiterbestehen der mit ihrer Kirche in je unterschiedlicher Weise verbundenen evangelischen und katholischen Theologischen Fakultäten an den staatlichen Universitäten auch morgen noch im Rahmen des Verhältnisses von Staat, Gesellschaft und Religion rational begründen lässt.³⁴

Prof. Dr. Adrian Loretan

Kirchenrecht und Staatskirchenrecht, Universität Luzern

BREVI ? EN BREF ? KURZNACHRICHTEN ? NEWSFLASHES

[IT28] – **BARI**. I docenti di Storia del cristianesimo e delle chiese, riuniti nel loro secondo convegno nazionale (Bari, 26 febbraio 2005), prendono atto che il fattore religioso si sta rivelando di importanza decisiva nella costruzione della società europea. Propongono pertanto una accresciuta promozione dello studio storico-critico del cristianesimo sia in sede universitaria che scolastica, perché esso diventi uno strumento più adeguato per interpretare i complessi problemi socio-culturali in atto, connessi all'allargamento dell'Unione e al crescente tasso della multiculturalità sociale.

[LI01] – **BEIRUT**. “L'unica religione presso Dio è l'islam, e questa religione ha abrogato tutte quelle precedenti. Chi abbraccia un'altra fede è perdente nell'Ultimo giorno. Di tutti i gruppi islamici si salverà uno solo, gli altri finiranno nel Fuoco”. Questi e altri simili insegnamenti si leggono in un libro di “catechismo islamico” ad uso dei licei sauditi, esposto alla Fiera del libro arabo a Beirouth lo scorso novembre. L'indice del libro è già eloquente: l'apostasia, la miscredenza, l'idolatria, il politeismo, le sette perdenti, magia e stregoneria... Di diritti umani, dialogo e convivenza, coscienza politica, nessuna traccia apparente. La riforma in Arabia Saudita deve cominciare dalla scuola. Ne sono convinti anche alcuni intellettuali che hanno capito che l'intransigente dottrina wahhabita insegnata nel Regno rischia di produrre tanti piccoli Osama Ben Laden” (Camille Eid, in *Avvenire* 9 febbraio 2005).

[DE24] – **BERLIN**. A partir de l'année scolaire 2006-07 les lycéens des classes terminales d'Allemagne et de France pourront étudier l'histoire contemporaine à l'aide d'un manuel scolaire commun franco-allemand. L'initiative avait été lancée par Berlin et Paris en janvier 2003. “Une Histoire pour deux mémoires”: tel est le défi de ce projet, qui vise à former de bons citoyens et démocrates “par une vision commune de l'histoire européenne. Là où en d'autres temps ce cours servait à éveiller le sentiment patriotique, il s'agit de faire comprendre aux jeunes de l'Europe unifiée comment l'autre pense”. Le manuel complet, conçu en trois volumes destinés aux trois dernières années des classes secondaires, couvrira l'Antiquité jusqu'au Romantisme (1er vol.) pour les élèves de seconde, le XIXe siècle et le deux guerres mondiales (2nd vol.) pour les classes de première, et l'histoire contemporaine d'après 1945 pour les terminales, ce dernier volume étant dans les mains des étudiants dès l'an prochain. (AFP, consultée le 10 mars 2005).

[UK09] – **BURNLEY**. According to the inspection report, at Catholic high schools in Burnley, “Catholic pupils are not effectively prepared for a multicultural society. Pupils' multicultural development is unsatisfactory; pupils do not acquire sufficient awareness and appreciation of other cultures and traditions of other ethnic groups that exist in society and are not effectively prepared for life in a multicultural society” (*The Tablet* 5 Febr.2005, 15).

[ES12] – **MADRID**. La Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis informa anualmente sobre la opción por la enseñanza de la Religión Católica que los padres de los alumnos hacen en cada curso escolar, ejerciendo su derecho a escoger el tipo de formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones. Por ser éste un derecho fundamental, refrendado por la Constitución Española, el Estado está obligado a procurar que se imparta dicha formación con todas las garantías necesarias para que no se produzca en la actividad escolar ninguna discriminación por el hecho de recibir o no recibir esta enseñanza. En este curso, 2004-05, se han recabado datos de 4.421.425 de alumnos, de los cuales 3.507.986 están recibiendo religión católica, lo cual supone que un 79,3% de los alumnos en la educación no universitaria española reciben instrucción religiosa. (www.conferenciaepiscopal.es/actividades/2005/febrero_14.htm).

[DE25] – **MÜNSTER**. L'università statale del capoluogo della Westfalia ha aperto una nuova cattedra, quella di teologia islamica, allo scopo dichiarato di formare i nuovi insegnanti di religione islamica per le scuole primarie e secondarie. Ma l'esperimento sembra arenarsi sul fatto che la Costituzione tedesca non assume a

³³ BVerfG 35, 79 (113).

³⁴ Vgl. dazu die grundsätzlichen Überlegungen von Walter Lesch und Adrian Loretan in: Adrian Loretan, (Hrsg.), *Theologische Fakultäten an europäischen Universitäten. Rechtliche Situation und theologische Perspektiven*, Münster 2004, 7-65.

suo carico insegnanti di una confessione religiosa che non appartengano a una religione riconosciuta dallo stato. L'islam in Germania (nonostante vi vivano circa tre milioni di islamici) non ha ancora una organizzazione centrale che sia riconosciuta dallo stato tedesco come rappresentativa della totalità dei credenti. Così, di fatto, l'insegnamento religioso resta in gran parte affidato alle moschee (dal *Corriere della sera* 22 marzo 2005).

[FR23] – **PARIS.** Le 14 février dernier a marqué l'ouverture officielle de l'année centenaire de la loi de 1905. Le premier ministre Jean-Pierre Raffarin a détaillé la position du gouvernement sur la laïcité. En particulier, il a rappelé combien "ce régime juridique est aujourd'hui confronté à un terrible défi: la montée de l'inculture religieuse. Une société ne peut vivre sans mémoire. Or, tous les témoins le constatent, les Français sont de plus en plus nombreux à ignorer ce que sont les principes des grandes religions qui ont structuré et structurent encore notre société. Or, si la France ne peut plus envisager d'être une société théocratique, elle ne saurait supporter d'être une société sans mémoire ni tradition. C'est pour cette raison que mon gouvernement met en oeuvre les préconisations du rapport de Régis Debray sur l'enseignement du fait religieux à l'école. Non pour promouvoir un engagement religieux ni mettre à bas le principe de laïcité mais simplement pour permettre à nos enfants de vivre dans une société dont ils comprennent l'essence. Souviens-toi du futur, dit le Talmud" (*la Croix* 14 février 2005, p.26-27).

[IT29] – **ROME.** The Cardinal Bea Centre for Judaic Studies is part of the ISRC (Institute for the Study of Religions and Cultures). In collaboration with the pontifical Gregorian University, with the pontifical Biblical Institute, with SIDIC (Service international de documentation judéo-chrétienne), it offers a variety of courses, lectures, conferences, including a specialisation in Judaic Studies. The official founding of the Centre took place in 2001. In 2003, the Centre was given by the Holy See the task of continuing the academic programme of the Ratisbonne Institute of Jerusalem. (www.unigre.it; judaicstudies@unigre.it).

[AT02] – **WIEN.** Al termine della loro assemblea plenaria di primavera, i vescovi austriaci hanno rivolto al governo del cancelliere W.Schüssel una esplicita richiesta di garanzie costituzionali per il futuro dell'ora di religione e delle scuole cattoliche. Affermano tra l'altro nel loro comunicato: "Devono avere rango costituzionale almeno gli articoli programmatici della legge sull'organizzazione scolastica, eventualmente in forma aggiornata, e gli interessi fondamentali delle chiese e delle comunità religiose legalmente riconosciute, ovvero l'insegnamento della religione come materia d'obbligo e l'esistenza del sistema scolastico confessionale integrato con quello statale. (...) Ancorandoli alla costituzione, sarebbe garantito che almeno i pilastri del sistema scolastico austriaco non possano essere modificati dalle maggioranze parlamentari del momento". (www.kath.kirche.at/).

BOOKS · INQUIRIES

Régis DEBRAY, **Les communions humaines.** *Pour en finir avec "la religion"*, Fayard, Paris 2005, 159 pp.

[FR24] – "Renoncer au mot religion, pour y voir un peu plus clair dans le monde toujours opaque des croyances. C'est à cette conclusion qu'à abouti Régis Debray, après maintes années de recherche. Avec cette mise au point qui résume l'essentiel de ses travaux, il nous expose cette nécessité de façon succinte, élégante et rigoureuse. Ce retour aux sources de notre vocabulaire et de nos façons de penser s'adresse de préférence à l'homme du commun, soucieux de comprendre, tout bonnement, de quoi on parle quand on dit, et mélange à la va-vite, les mots de *religion*, *symbolique*, *sacré*, *spirituel* et *croyance*.

Le but: montrer que sous ce mot trompeur - "la religion" - il n'y a que des réalités immémoriales et toutes simples, qui nous concernent tous - y compris ceux, comme le signataire du livre, qui croient n'en avoir aucune". "Nouveau lexique élémentaire: ainsi aurait pu s'appeler cet abrégé pour débutants. Puissent les docteurs en métaphysique, théologie ou herméneutique excuser la triviale modestie du propos": ainsi l'auteur signe la préface de son dernier livre. Régis Debray a présidé l'Institut européen en sciences des religions (Paris); il est l'auteur d'un rapport de référence sur l'enseignement du fait religieux dans l'école (O.Jacob 2002), et a publié chez Fayard *Le Feu sacré. Fonctions du religieux*.

Forum Europeo dell'istruzione religiosa, **Europa, scuola, religioni.** *Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, a cura di F.Pajer, SEI, Torino 2005, pp.220.

[EU14] – Si tratta dell'edizione italiana degli atti della XI sessione di studio del Forum Europeo, svoltasi a Carini in Sicilia nell'aprile 2004, con la partecipazione di una cinquantina di esperti e studiosi provenienti da una quindicina di paesi europei. Oltre ai testi integrali delle relazioni e degli interventi della tavola rotonda interconfessionale - notevole in quest'ultima la rassegna delle situazioni dell'IR negli stati est-europei a maggioranza ortodossa, a cura del prof. Constantin Cucos dell'università di Iasi, Romania, che completa l'analogo panorama che questo numero di EuForNews offre sui paesi dell'Europa postcomunista - il volume

presenta altri tre studi originali: un saggio iniziale del curatore, che inquadra i problemi e le sfide che l'Europa multireligiosa sta lanciando ad ogni strategia di istruzione religiosa, un articolo della pedagogista polacca E. Osewska sul senso dell'educare oggi nelle scuole di un'Europa dalle troppe frontiere, e un'ampia riflessione di Sergio De Carli in tema di studio dei monoteismi nell'attuale congiuntura europea e mondiale.

Herman LOMBAERTS – Didier POLLEFEYT (eds.), **Hermeneutics and Religious Education**, BETL 180, Peeters-Leuven University Press, Leuven 2004, XIV-420 pp. (www.peeters-leuven.be/boekoverz.asp/).

[EU15/BE11] – Interpretation plays a fundamental role in daily life, as one is constantly interpreting not just the words directed to an individual, but gestures and silence as well. The art of interpretation becomes all the more important in the face of existential questions that are confronted during religious education sessions. Though interpreting may be a common place activity in human life, it should not be taken too lightly. It becomes all the more demanding, when one has to understand religious texts that have their origin in times long past, like the Bible, for instance. In such cases the historical aspect is of particular importance. The core of hermeneutic interpretation regarding religious education is a changing understanding about religious initiation and the transmittance of religious traditions today.

Academic and funding institutes at Leuven promoted a few projects to study the theoretical and empirical investigation to provide a solid ground to the hermeneutic orientation of religious education. Part of this project included an international, academic and interdisciplinary seminar at which about 20 scholars exchanged their expertise and viewpoints on the issue of hermeneutics and religious education. This volume comprises the collection of their contributions at the seminar, which was held at the Faculty of Theology of the Catholic University of Leuven, on January 13-14, 2003.

The volume is organized in four parts. The first part consists of a single contribution of the editors and serves as an overview of the ideas exchanged during the seminar and hence was rightly entitled: *The emergence of Hermeneutics in RE Theories: An Overview* (pp. 3- 63). This is a transversal reading of the contributions and four thematic axes have been identified from them: 1. Hermeneutics: a Paradigm Shift in RE; 2. Hermeneutics of Subjectivity and Contextuality; 3. Hermeneutical RE in Need of a Multidisciplinary Frame of Reference; and 4. Hermeneutics and the Institutional Context of RE.

The second part deals with hermeneutics in recent religious educational theories. A review of H. Halbfas' book on *Fundamental Catechetics* (1968) by Norbert Mette (57-72), highlights the emergence of Hermeneutics in Catholic Religious Pedagogy. Friedrich Schweitzer's insistence that hermeneutics is not an optional matter, but must accompany RE, which he calls *The Hermeneutical Condition of RE* (73-87), urged a response from Geoffrey Kelly (89-94), who while generally agreeing with the proposal demands clarifications in some areas. A practical key to the learning process was suggested by Chris A.M. Hermans (95-120), which he called *Abductive Hermeneutics* and Wilna A.J.Meijer (121-138), shows how hermeneutics is a learning process centred on the students. In the next contribution, Steven Janssens (139-152), concentrates on the teacher's personal frame of reference in handling the official doctrine of the Church. The last contribution in this section is Paul Vermeer's elaboration of the learning of religion in a plural society (153-172), which is corroborated with a response of Marianne Sawicki (173-176).

The third part offers contributions which highlight the biblical and theological perspectives of hermeneutics in RE. Reimund Bieringer (179-201), examines the double role of dialogical authority and normativity for the future of RE based on the Gospel of St. John. Jacques Maas (203-214), draws from the contribution of semiotics for the reading of the Bible and Bert Roebben (215-231), related modern narrative identities with the Bible. Teaching religion in a pluralized context, according to Lieven Boeve (233-254), needs to go beyond correlational strategies. Given a growing drift between contemporary culture and religion, Cyril de Souza (255-268), finds the need for a double hermeneutic in RE. Only a right hermeneutic can correct a faulty RE which history shows existed, in the experience of Marianne Sawicki (269-288). Geoffrey B. Kelly (289-311), proposes the method of using documentary and docudrama to better grasp the contemporary hermeneutic of the Gospel stories about Jesus for a more realistic RE. The schools according to Jacques Haers (313-334), is a community of discernment in which the process of religious growth is stimulated by all the members.

The four contribution in the fourth and final part rely upon practical and empirical groundwork in relation to hermeneutics in RE. Some perspectives on religious maturity are listed by Dirk Hutsebaut (337-353), and Leslie J. Francis (355-373), makes a case study concerning adolescent attitudes towards abortion in the context of empirical theology. A three-dimensional methodology is proposed by Roger Burggraeve (375-398), for a Christian inspired ethical education and finally Jeff Astley (399-416), elaborates some issues concerning the nature and normativity of religion and the risks of RE.

By way of conclusion it could be said that the contributions jointly show the need of a multidisciplinary approach in studying the role of hermeneutics in RE. As a matter of fact they have drawn their principles and criteria from theology, philosophy, education, sociology and psychology to arrive at the same conclusion. Contemporary hermeneutics offers a way into a new and fresh exploration of the existential quest for meaning, spirituality and religious faith for every human being. The commitment for hermeneutics in RE as shown in this volume clearly appears as a paradigm shift to meet the demands that contemporary culture poses to the teaching of religion.

Cyril de Souza, UPS

[IT30] – **Profilo del nuovo insegnante.** L'incertezza e la complessità epistemologica e istituzionale caratterizzeranno ancora il prossimo futuro dell'IR e di conseguenza la vocazione, identità e profilo professionale del suo docente. L'evoluzione disciplinare e interdisciplinare della Religione in un contesto sempre più laico e plurale esige un insegnante solido nella preparazione di base e flessibile nell'apertura culturale e nelle capacità metodologiche, specie nella sfera della progettazione didattica e della relazione educativa (problema di tutta la scuola attuale), insieme ad un maturo esercizio della "libertà di insegnamento". La natura tradizionalmente teologica e confessionale del curriculum (da ricondurre ad essenziali nuclei generativi, in Istituzioni non riducibili all'ipotesi dei futuri Istituti di scienze della religione cattolica) della formazione iniziale, va integrata dalla prospettiva interculturale, interconfessionale e interreligiosa, nella qualificazione dell'attitudine alla lettura antropologica in chiave etico-religiosa dei temi fondamentali dell'esistenza e della convivenza. Un'aggiornata competenza biblica ed ermeneutica nel metodo e nell'orizzonte pedagogico, corrisponderanno meglio all'istanza culturale (problema dell'identità e storia), esperienziale (centralità e crescita autonoma della persona), educativa (processi e "integrazione") che oggi ri-motivano l'interesse individuale e sociale verso il sapere e l'apprendimento religioso.

Giorgio Bellieni, insegnante di Religione nelle scuole secondarie, Docente ISSR di Reggio Calabria

[EU16] – **Creare un'opinione pubblica europea.** Cristianesimo e illuminismo, così come l'antichità greco-romana, hanno segnato profondamente noi Europei. Tuttavia l'Europa ha esportato le proprie grandi innovazioni in tutto il mondo. Né la scienza né l'arte moderne né la democrazia o i diritti umani e neppure il Codice napoleonico sono rimasti, per così dire, proprietà europea. In più l'epoca delle lingue e delle culture nazionali non ci ha portato soltanto una ricchezza degna di essere salvaguardata, bensì anche nazionalismi dilaganti. Se c'è in gioco l'unificazione europea, non possiamo solo rivolgerci al passato e affidarci alla comodità di una grande tradizione. Dobbiamo guardare anche avanti e creare un'opinione pubblica europea. Dipenderà molto dai mezzi di informazione, se si riuscirà a realizzare un'apertura reciproca delle nostre opinioni pubbliche nazionali. Abbiamo bisogno di un piano dell'agire collettivo simbolicamente ben visibile, nel quale i cittadini europei possano riconoscersi come membri della medesima essenza politica al di là dei confini nazionali.

Jürgen Habermas, da un'intervista in occasione dell'uscita del libro *L'Occidente diviso*, Laterza 2005

[IT31] – **Espressione sopravvissuta.** Se nell'Ottocento si parlava ancora di "religione cattolica", ora l'espressione risulta sopravvissuta solo nel lessico concordatario sull'insegnamento scolastico e in un sito della Rai. Il pensarsi del cattolicesimo come una "religione" era un modo che, con crudezza volutamente offensiva, doveva comunicare che fra un animista e un protestante, fra un indù e un ortodosso non esisteva differenza alcuna, perché entrambi abitavano fuori dai confini della vera chiesa, mediatrice unica di un'unica salvezza. **Alberto Melloni**, *Chiesa madre, chiesa matrigna*, Einaudi editore, Torino 2004, p. 60.

[EU17] – **Le dialogue des cultures.** Un vrai dialogue, que ce soit des cultures ou des religions, exige un certain nombre de conditions. D'abord, la reconnaissance de l'égalité : l'égalité en droits et en dignité de la personne avec laquelle on dialogue, l'égalité aussi entre les cultures. Chaque culture possède ses savoirs, ses arts, ses arts de vivre, ses sagesses, ses superstitions et ses illusions. Nous, Européens occidentaux, sommes dans l'erreur quand nous croyons être les détenteurs et les propriétaires de la rationalité, de la connaissance et des vraies vertus. Notre culture a certes développé des vertus, principalement les idées de démocratie, de droits de l'homme et de droits de la femme. Mais elle a aussi ses illusions et ses mythes, telle cette croyance dans le fait que notre raison est capable de tout comprendre, alors qu'il a bien de domaines qu'elle ne peut pas appréhender. Dépourvus de sagesse, nous ne sommes pas supérieur aux autres. **Edgar Morin**, dans *Le Monde des Religions*, janv-février 2005, n.9, p.82.

[EU18] – **La Bibbia nel contesto culturale europeo.** Al seguito del card. Martini, da più parti si propone di scorgere nella Bibbia il libro per il futuro dell'Europa, un testo che, in virtù del suo passato e del suo presente, è ancora in grado di orientare a vivere in modo propositivo entro società sempre più multiculturali e multireligiose. In questo contesto la Scrittura appare in grado di raccogliere le grandi potenzialità di una memoria dell'Occidente capace di aiutare a decifrare tempi e momenti nel presente e nel futuro. Perché questa prospettiva divenga realmente efficace occorre che la bibbia sia colta all'insegna del proprio pluralismo presente nell'intimo snodo ebraico-cristiano che la costituisce. Questo esito non può aver luogo né sotto un presunto ripristino della storia sacra (nel quale la Bibbia cristiana congloba totalmente in se stessa la testimonianza ebraica), né proponendo l'esistenza di due paralleli "sistemi religiosi" in cui la Bibbia ebraica e quella cristiana rappresentando due libri destinati a ignorarsi a vicenda. La bibbia è il libro dell'Occidente solo perché giudaico-cristiano. Solo in questa duplice valenza diviene intelligibile il drama della storia europea e individuabile la via per giungere a una positiva convivenza multireligiosa e

multiculturale. Per conseguire una rinnovata centralità della Bibbia che non sia solo estetica, sapienziale o frammentaria, essa deve avere voce in capitolo sul piano civile in un'Europa che ormai moltiplica al proprio interno le presenze provenienti da un mondo fattosi globale.

Piero Stefani, in *Chiesa in Italia*, Annale-Supplemento de "Il Regno", EDB, Bologna 2005, p.80-81.

LINKS

EU19 – Websites dei Ministeri dell'Istruzione dell'Unione Europea

- AT / Austria : www.bmbwk.gv.at
- BE / Belgio: (comunità fiamminga): www.ond.vlaanderen.be
(comunità francese) : www.cfwb.be/portail/default.asp?catid=70
(comunità germanofona): www.dglive.be
- CY /Cipro: www.moec.gov.cy
- CZ / Cechia: www.msmt.cz
- DE / Germania: www.bmbf.de
- DK / Danimarca: www.uvm.dk
- EE / Estonia: www.hm.ee
- ES / Spagna: www.mec.es
- FI / Finlandia: www.minedu.fi
- FR / Francia: www.education.gouv.fr
- GR / Grecia: www.ypepth.gr
- HU / Ungheria: www.om.hu/index.ivy
- IE / Irlanda: www.irlgov.ie/educ
- IT / Italia: www.miur.it
- LT / Lituania: www.smm.lt
- LU / Lussemburgo: www.men.lu
- LV / Lettonia: www.izm.gov.lv
- MT / Malta: www.education.gov.mt
- NL / Paesi Bassi: www.minocw.nl
- PL / Polonia: www.men.waw.pl
- PT / Portogallo: www.min-edu.pt
- SE /Svezia: www.sweden.gov.se/sb/d/2063
- SK / Slovacchia: www.education.gov.sk (english)
- SL / Slovenia: www.mszs.si
- UK / Regno Unito: www.dfes.gov.uk

**A tutti i nostri Lettori e Lettrici,
Membri del Forum - Amici e Colleghi di vari Centri europei - Insegnanti di religione
l'augurio di una serena Pasqua!**
la Redazione

Prossimo numero: 30 giugno 2005

*Se non desidera ricevere i prossimi notiziari trimestrali, favorisca segnalarlo per e-mail. Grazie
Si vous ne souhaitez plus recevoir ces nouvelles en avenir, svp., faites-nous signe par courriel. Merci
Si no desea seguir recibiendo este boletín trimestral, por favor indíquemelo por e-mail. Gracias
If you no longer wish to receive this Newsletter, please let us know by sending us an e-mail. Thank you
Wenn Sie nicht mehr wünschen diesen Newsletter zu erhalten, schicken Sie eine e-mail. Danke*