

31. 12. 2004

Events – Documents

- 1 EUROPE – L'antisémitisme : une vieille maladie qui resurgit *G.Düchs*
- 2 EUROPA – Nuove sfide dell'istruzione religiosa nella società europea *P.Schreiner*
- 3 CH/TICINO – La religione nella scuola ticinese: cambiamenti in vista *P.Tognina*
- 5 DEUTSCHLAND – Bildungsstandards im katholischen RU *A.Verhülsdonk*
- Bildungsstandards und katholische Schulen: eine Orientierung *dokument*
- 13 ESPAÑA – Hacia una nueva ley de educación con novedades para la ERE *Garcés*
- 21 UNITED KINGDOM – A new framework for Religious Education *N.Pyke*
- 22 Library Enbiro - G. Filoramo - S. Gatt - Groupe Martin V - Graham Haydon - S. Junqueira –
H. Lombaerts - R. Palos - D. Pollefeyt - N. Sarkozy - J. Scheuer
- 24 Opinions Christine Barré - Giuseppe Betori - Dan Diner - Ermanno Genre - Bruno Segre –
Marco Ventura - Jean-Paul Willaime
- 25 Newsflashes Bonn – Bruxelles - Den Haag - Hannover - Luzern - Roma - Strasbourg - Stuttgart –
Zürich
- 27 Links Thematic Websites

- Questo numero è chiuso e spedito ai Membri del Forum europeo il **31 dicembre 2004**. Contiene **27 pagine** di testo. Informazioni, articoli, documenti sono conservati nella **lingua originale**. EuforNews è inviato liberamente anche a studiosi e insegnanti di religione, italiani ed europei, che ne facciano personale richiesta per e-mail alla Redazione.
- A questo numero collaborano: *Christine Barré (CH), Cyril De Souza (IT), Carlos Esteban Garcés (ES), Wilfried Lenssen (DE), Jacques Michielssens (BE), Godehard Pünder (DE), Paolo Tognina (CH), Andreas Verhülsdonk (DE)*. Gli articoli sono pubblicati sotto l'esclusiva responsabilità degli autori che li firmano. Per il prossimo numero, preghiera di inviare documenti, bibliografie e notizie (preferibilmente brevi, secondo la natura di EFN!) entro il **15 marzo 2005**.
- EuForNews è leggibile **gratuitamente** anche nei web sites: www.lumenonline.net; www.rivistadireligione.it; www.anir.it

EUROPE – L'antisémitisme: une vieille maladie resurgit

EU07 – Bruxelles, septembre 2004. (...) Le Congrès juif mondial note une « augmentation exponentielle » de l'antisémitisme en Europe et estime qu'il atteint un « niveau sans précédent depuis la fin de la Deuxième Guerre Mondiale ». Une étude dans plusieurs pays de l'Union de l'Observatoire européen des Phénomènes racistes et xénophobes (mars 2004) établit un lien entre le nombre croissant d'incidents antisémites en Europe et la situation politique au Proche-Orient, et argue que le « nouvel antisémitisme » irait souvent de pair avec une attitude antisioniste ou anti-israélienne. Il reste toutefois permis de critiquer la politique israélienne qui ne doit en aucun cas servir de prétexte pour raviver l'antisémitisme en Europe.

La responsabilità cristiana – L'antisemitismo europeo a au fil du temps impliqué tant les chrétiens que l'Eglise. Il est d'autant plus important qu'aujourd'hui les chrétiens démasquent les tendances antisémites et les combattent activement. Le magistère catholique a maintes fois condamné l'antisemitisme et admis sa propre faute :

- en 1938, Pie XI affirmait : « L'antisemitisme est inadmissible. Nous sommes spirituellement des sémites » ;
- le document conciliaire *Nostra aetate* (1965) déplore « les haines, les persécutions et toutes les manifestations d'antisemitisme, qui, quels que soient leur époque et leurs auteurs, ont été dirigé contre les Juifs » ;
- le document du Vatican *Souvenons-nous : une réflexion sur la Shoah* (1998) parle des « sentiments d'antijudaïsme(*) chez certains chrétiens » qui restèrent au fil des siècles, et « ont conduit à une discrimination généralisée » ;
- dans la Déclaration de Drancy (1997), les évêques français rappellent que « pendant des siècles, a prévalu, dans le peuple chrétien...une tradition d'antijudaïsme. Sur ce terreau a fleuri la plante vénéneuse de la haine des juifs » ;
- lors des commémorations du cinquantième de la libération du camp d'Auschwitz (1995), les évêques allemands ont admis : « La défaillance et la responsabilité d'alors revêtent également une dimension ecclésiastique » ;
- dans une lettre sur le pardon et la réconciliation (2000), la conférence épiscopale polonaise déclare : « Il faut tout faire pour restaurer et approfondir notre solidarité avec le peuple d'Israël. Nous devons également combattre toutes les manifestations d'antijudaïté et d'antijudaïsme, qui existent toujours chez les chrétiens ».

Des rapports particuliers – Bien que le problème soit largement connu, la question demeure : comment passer des bonnes intentions aux actes ? A cet effet, l'Assemblée plénière des Nations Unies souhaite adopter une résolution, l'UE élabore un plan d'action, e l'OCSE s'est engagée à soutenir les programmes de lutte contre l'antisemitisme. Les chrétiens surtout doivent se montrer solidaires avec le peuple juif. Déjà en 1986, lors de sa visite de la synagogue de Rome, Jean-Paul II l'avait souligné : « La religion juive ne nous est pas extrinsèque, mais d'une certaine manière, elle est intrinsèque à notre religion. Nous avons donc envers elle des rapports que nous n'avons avec aucune autre religion. Vous êtes nos frères de prédilection et, d'une certaine manière, nos frères aînés » [Georg Düchs, « Europe infos », n.63, sept.2004]

(*) Dans un de ses derniers livres, *L'antigiudaismo*, Laterza editori, Roma-Bari 2004, pp.340, Piero STEFANI abandonne lui aussi le terme « antisemitisme » pour préférer celui d' « antijudaïsme », duquel il explore, et de façon exhaustive, l'évolution historique et les variantes culturelles au long des siècles de la chrétienté (NdlR).

EUROPA – Le nuove sfide dell'insegnamento religioso nella società europea

EU08 – Münster, nov.2004. [Daniele Campoli, pastore esperto di problemi educativi e religiosi della Svizzera italiana, ha intervistato il Prof. **Peter Schreiner**, presidente della Intereuropean Commission on Church and School (ICCS), con sede al Comenius-Institut dell'università di Münster. L'ICCS (ICCS@comenius.de), organismo protestante, riunisce persone attive nel campo delle relazioni tra Stato e scuola con il compito di sostenere lo status e lo sviluppo dell'insegnamento religioso nelle scuole. Il comitato direttivo è composto da 8 membri di diverse confessioni e da una ventina di corrispondenti nazionali. L'intervista che riproduciamo è stata pubblicata originariamente in italiano dal mensile ticinese Voce evangelica, novembre 2004].

[D.C.] **Che scopo ha oggi l'educazione religiosa?** [P.S.] L'educazione religiosa può aiutare gli allievi ad affrontare le domande che essi hanno sulla vita, sulle esperienze umane e sulle tradizioni delle fedi viventi, può aiutare i giovani a orientarsi in una società segnata da una crescente visione pluralista del mondo e dalla presenza di diverse religioni, può aiutare i giovani a investigare sentimenti ed esperienze spirituali.

Non è meglio, come suggerisce qualcuno, confinare la religione nella sfera privata? La religione non può essere limitata alla sfera privata. Questo atteggiamento ignora il crescente ruolo della religione in molte società del mondo e l'influenza che essa ha sulle concezioni politiche e gli sviluppi delle società. Certo, la religione può essere manipolata per scopi politici. Proprio per questo credo che uno dei compiti dell'insegnamento religioso sia quello di dare a tutti i giovani le necessarie competenze critiche e autocritiche. E' però anche importante che i giovani conoscano la forza salvifica delle fedi, il loro impegno per la piena realizzazione dell'essere umano, per la protezione del creato, la riconciliazione e la pace.

Quali sono i principali modelli di istruzione religiosa in Europa? Nelle diverse situazioni sociali e politiche sono emersi diversi modelli. In alcuni casi l'IR è organizzato dallo stato, in altri casi dalle chiese oppure in un rapporto di collaborazione. Alcuni statti hanno anche sviluppato un insegnamento interdisciplinare dove alcuni temi di carattere religioso sono trattati dalle materie umanistiche. Questo approccio corre però il rischio di essere superficiale e di non toccare il valore profondo della questione religiosa.

Quali sfide vede per l'insegnamento della religione nella scuola? Credo che noi abbiamo bisogno di prendere in seria considerazione i nuovi sviluppi nella società, nella cultura e nella religione e abbiamo bisogno di rafforzare il dialogo su come facilitare l'orientamento e la partecipazione dei giovani in una società che è segnata da una crescente multiculturalità. Le domande relative alla formazione dell'identità e della reciproca comprensione non possono essere 'rimosse' e non possono essere viste come compito esclusivo della scuola o come oggetto esclusivo dell'educazione religiosa.

CH / TICINO – La religione nella scuola ticinese: cambiamenti in vista

CH20 - Lugano, dicembre 2004 . In Ticino l'insegnamento religioso nella scuola pubblica è impartito da docenti designati dalla Chiesa cattolica romana e dalla Chiesa evangelica riformata. Il calo delle iscrizioni ai corsi di religione ha dato il via a un dibattito pubblico dal quale emergono voci a favore di un insegnamento religioso non più affidato alle chiese riconosciute, ma allo Stato. Gli allievi della scuola pubblica del canton Ticino possono scegliere - nelle scuole elementari, medie, medie superiori, magistrale e professionali - tra un'ora di insegnamento religioso cattolico e un'ora di insegnamento religioso riformato, inserite di norma nell'orario scolastico e impartite nelle aule degli istituti scolastici pubblici. Gli studenti liceali hanno inoltre la possibilità di iscriversi a un corso facoltativo di cultura religiosa. Da ricordare che, dal punto di vista religioso, il Ticino presenta una forte maggioranza cattolica romana (76% della popolazione, in base al censimento federale 2000), affiancata da una significativa minoranza protestante (7%, in larga parte evangelica riformata, che vanta una presenza nel cantone risalente alla fine dell'Ottocento), da una minoranza ortodossa in crescita (2,5%), da una minoranza musulmana formatasi prevalentemente negli ultimi dieci anni (2%) e da altri gruppi minoritari.

La situazione attuale - È frutto di un processo che ha portato, alla metà degli anni 1970, al riconoscimento del diritto della Chiesa evangelica riformata all'insegnamento religioso nella scuola pubblica. Mentre la presenza cattolica romana nella scuola ticinese risale, di fatto, alla creazione della scuola pubblica, avvenuta nell'Ottocento, quella protestante coincide con il processo di costituzione della Chiesa evangelica riformata nel Ticino, avviato negli anni 1960, e culminato con il riconoscimento di quella Chiesa da parte dello Stato, nel 1976.

Dal punto di vista legale, la disciplina denominata "Insegnamento religioso" è regolamentata dalla vigente *Legge della scuola* (approvata nel febbraio 1990). Tale legge affida alle due chiese riconosciute dallo Stato quali enti di diritto pubblico dall'articolo 24 della Costituzione cantonale ticinese - la Chiesa cattolica romana e la Chiesa evangelica riformata - l'incarico di impartire l'insegnamento religioso nella scuola pubblica (*Legge della scuola*, cap. V, art. 23.1: "*L'insegnamento della religione cattolica e della religione evangelica è impartito in tutte le scuole obbligatorie e post obbligatorie a tempo pieno e nel rispetto delle finalità della scuola stessa e del disposto dell'art. 49 della Costituzione federale*"). Fino al 1990 l'iscrizione all'ora (non obbligatoria) di insegnamento religioso (cattolica romana ed evangelica riformata) avveniva in modo automatico; chi non desiderava inviare i propri figli doveva chiedere l'esenzione dall'ora di insegnamento religioso. La nuova Legge scolastica, in vigore dal 1990, frutto della revisione della precedente Legge scolastica, ha introdotto una novità: all'ora di insegnamento religioso (non obbligatoria) accede, anno per anno, solo chi si iscrive compilando un formulario, trasmesso di regola alle famiglie degli allievi alla fine dell'anno scolastico precedente (art. 23.2: "*La frequenza degli allievi all'insegnamento religioso è accertata all'inizio di ogni anno dall'autorità scolastica mediante esplicita richiesta alle autorità parentali, rispettivamente agli allievi se essi hanno superato i sedici anni di età*").

Per quanto concerne contenuti e strutturazione dell'ora di insegnamento religioso, la legge riconosce larga autonomia alla Chiesa cattolica romana e alla Chiesa evangelica riformata (art. 23.3: "*La designazione degli insegnanti, la definizione dei programmi di insegnamento, la scelta dei libri di testo, del materiale scolastico e la vigilanza didattica competono alle autorità ecclesiastiche*"). Per quanto concerne l'organizzazione di tale insegnamento in tutte le scuole (il suo inserimento nell'orario scolastico, la registrazione delle presenze/assenze, la rubricazione dei voti e via dicendo) la legge prevede che questo sia compito delle autorità scolastiche (art. 23.4: "*La vigilanza amministrativa compete alle autorità scolastiche*").

Un aspetto particolare, per quanto concerne la collocazione e l'organizzazione dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica ticinese, è quello relativo ai criteri di scelta degli insegnanti e alla loro retribuzione. A questo proposito la Legge scolastica fa riferimento a una particolare convenzione, stipulata tra Consiglio di Stato e autorità ecclesiastiche cattoliche e riformate, che regola lo statuto dell'insegnante di religione (art. 23.6; il riferimento è alla "Convenzione sull'organizzazione dell'insegnamento religioso e sullo statuto dell'insegnante di religione", risalente al 1993). Vi si stabilisce che i criteri di formazione degli insegnanti di religione possono scostarsi sostanzialmente dai criteri applicati per i docenti della scuola pubblica ticinese e sono comunque diversi da quelli. Inoltre la legge prevede che lo stipendio degli insegnanti di religione operanti nelle scuole cantonali sia versato dallo Stato (art. 23.5: "*Lo stipendio degli insegnanti di religione delle scuole cantonali è a carico dello Stato*"); concretamente, i docenti di religione che operano nella scuola media e medie superiori sono stipendiati

dal Cantone, mentre i docenti di religione che operano nelle scuole elementari (che dipendono dai comuni e non dal cantone) non sono pagati dallo Stato, ma vengono retribuiti (se vengono retribuiti) dalle chiese in base a particolari disposizioni che possono variare da una località all'altra del Ticino.

Il dibattito pubblico in corso - Negli ultimi anni si è avviato nel cantone un dibattito pubblico intorno all'opportunità di modificare l'attuale sistema di insegnamento della religione nella scuola pubblica. La causa principale è da ricercare nella diminuzione degli allievi che si iscrivono ai corsi (cattolici) di insegnamento religioso. Dati del Dipartimento dell'educazione mostrano che in prima media l'ora cattolica è seguita dal 75% degli allievi mentre la percentuale cala al 53% per quanto concerne la quarta media; e nei licei il dato precipita al 6% degli allievi. Di qui l'accendersi ultimamente di un vivace dibattito pubblico a più voci:

1. In alcune prese di posizione pubblicate nei giornali ticinesi, il **vescovo della Diocesi** di Lugano, mons. Torti – cui è succeduto nel 2004 mons. Grampa - ha affrontato a più riprese il tema della “progressiva e costante erosione, con una frequenza sempre più ridotta dal profilo numerico, non solo nelle scuole post-obbligatorie, ma già a partire dal secondo ciclo della scuola media”. Si tratta, per il vescovo, di una situazione che “dovrebbe preoccupare tutti coloro che hanno a cuore la realizzazione della finalità stessa della scuola, che è quella di concorrere alla formazione integrale della persona”. A queste considerazioni, il vescovo Torti ha aggiunto un monito riguardo alla “palese contraddizione pastorale in cui incorrono diverse famiglie cristiane: chiedono il sacramento della Cresima per i loro figli [...], ma nel contempo non li iscrivono all'insegnamento religioso scolastico o, peggio ancora, li autorizzano a lasciarlo, con sconcertante disinvoltura, una volta ricevuto il sacramento dell'impegno cristiano”.

2. Alle preoccupazioni pastorali del vescovo di Lugano, si sono aggiunte le considerazioni critiche dell'**Associazione per la scuola pubblica**, un'organizzazione di ispirazione laica, sorta in Ticino in occasione del controverso dibattito sul finanziamento pubblico alle scuole private, al quale essa si è opposta. “Gli allievi estranei alle due Chiese ufficiali - sostiene l'Associazione - che non frequentano l'insegnamento religioso delle Chiese passano attraverso la nostra scuola pubblica senza poter fruire di un discorso strutturato che li istruisca sul fenomeno religioso [...]. Troppi giovani escono perciò dalla scuola insufficientemente informati sugli aspetti religiosi della nostra cultura, incapaci di comprendere parte delle fondamenta della nostra civiltà (il contributo giudaico-cristiano, con le sue espressioni dottrinali, sociali e artistiche)”.

3. Nel **dibattito politico**, *il parlamentare social-liberale* Paolo Dedini aveva inoltrato nel 2002 una iniziativa parlamentare mediante la quale si chiede l'istituzione di una *nuova materia* (un'ora di storia delle religioni e della filosofia) che sostituisca l'attuale ora di insegnamento religioso affidata alle chiese riconosciute dallo Stato. Alcuni parlamentari vicini all'Associazione per la scuola pubblica hanno a loro volta inoltrato un'iniziativa che chiede l'istituzione di un'ora di *insegnamento religioso obbligatorio*, affidata allo Stato. *Da parte cattolica* è stato immediatamente ribadita la volontà di rimanere nella scuola pubblica ed è stata avanzata l'ipotesi di affiancare, all'attuale ora di insegnamento religioso impartita dalle chiese, un'ora facoltativa di cultura religiosa destinata a quegli allievi che oggi non frequentano alcun corso di insegnamento religioso. È la cosiddetta *proposta del “doppio binario”*, già in vigore peraltro nei licei, dove da alcuni anni sono attivati corsi facoltativi di cultura religiosa che affiancano i corsi cattolici e protestanti.

4. La **Chiesa evangelica riformata** nel Ticino, attraverso una presa di posizione espressa dal suo ultimo sinodo, si è invece detta criticamente disponibile a ritirarsi dalla scuola pubblica, *purché non unilateralmente*, “affinché lo Stato istituisca un insegnamento di cultura, che non abbia lo scopo di confermare dei credenti, bensì di istruire dei cittadini”.

In sintesi: la Legge cantonale ticinese sulla scuola, del 1990, prevede un'ora di insegnamento religioso nella scuola dell'obbligo e nelle scuole post-obbligatorie. Il diritto a impartire tale insegnamento è riconosciuto alla chiesa cattolica romana e alla chiesa evangelica riformata. I corsi sono di fatto facoltativi e prevedono un'iscrizione, da effettuare alla fine dell'anno scolastico precedente. Negli ultimi anni si è assistito a un progressivo calo delle iscrizioni. Il fenomeno ha suscitato la preoccupazione della Diocesi di Lugano che ha rivolto ripetuti appelli ai genitori cattolici affinché iscrivano i propri figli. Forze politiche di ispirazione laica propongono ora di istituire una nuova materia d'insegnamento, affidata allo Stato e non più alle chiese riconosciute, che provveda a colmare le lacune nel campo della formazione religiosa. La chiesa cattolica si è detta intenzionata a rimanere nella scuola, quella evangelica riformata ha affermato di non escludere la possibilità di appoggiare l'istituzione di un corso di insegnamento religioso gestito dallo Stato.

Paolo Tognina

teologo e giornalista, Novaggio/Lugano

(articolo pubblicato in *Tangram*, n.14, ottobre 2003 e aggiornato per *EuForNews* a dicembre 2004)

DEUTSCHLAND - Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht

DE12 - Manche Leser werden das Fragezeichen im Titel vermissen. Ihnen erscheint nämlich sehr fraglich, ob Bildungsstandards, wie sie die Kultusministerkonferenz für Deutsch und die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch), für Mathematik und die Naturwissenschaften vorgelegt hat, ein sinnvolles und taugliches Instrument für den Religionsunterricht sind. Schon die Leitbegriffe der gegenwärtigen Schulreform – Standards, Kompetenzen, Testverfahren, Evaluation, Output-Steuerung – sind der Religionspädagogik zutiefst fremd und lassen den Verdacht aufkommen, dass hier schulpolitische Maßnahmen umgesetzt werden, die dem Religionsunterricht nur schaden können. Schnell ist dann auch der Vorwurf der Funktionalisierung und Ökonomisierung der Schule zur Hand.

Der Generalverdacht gegen die Schulreform wird vor allem bei denen Gehör finden, für die der Religionsunterricht Sand im Getriebe der Schule zu sein hat. Sie plädieren deshalb für die große Verweigerung. Indem der Religionsunterricht dem pädagogischen Zeitgeist widersteht, wird er – so die Argumentation des Verweigerers – zum (letzten?) Hort der Bildung und der Humanität in einer ökonomisch funktionalisierten Schule. In Mathematik und Englisch mag es um Wissen und Können gehen; im Religionsunterricht jedoch gehe es um den ganzen Menschen, um Frieden, Gerechtigkeit und Nächstenliebe. Der Verweigerer liebt die Moral, weil der binäre Code von Gut und Böse - wie auch von Freund und Feind - die Verhältnisse so schön übersichtlich macht.

Der Gegenspieler des Verweigerers ist der Pragmatiker. Er fürchtet nichts so sehr wie die Marginalisierung des Religionsunterrichts. Deshalb betont er allerorten, dass der Religionsunterricht ein „ordentliches Lehrfach“ ist, und hat dabei das Grundgesetz auf seiner Seite (Art. 7 Abs. 3). Um seine angesehene Stellung in der Schule zu erhalten, dürfe sich der Religionsunterricht den neuen schulpolitischen Entwicklungen nicht verschließen. Als aufmerksamer Beobachter der politischen Szene hat der Pragmatiker bemerkt, dass in der Debatte nach PISA wieder zwischen Haupt- und Nebenfächern unterschieden wird und die Nebenfächer, zu denen auch der Religionsunterricht zählt, zur pädagogischen Nebensache werden. Deshalb müsse man nun durch Bildungsstandards deutlich machen, dass der Religionsunterricht ein genauso „hartes“ Fach wie Mathematik oder Englisch sei. Aber selbstverständlich dürfe dabei das „Mehr“ des Religionsunterrichts nicht verloren gehen. Begriffliche Klarheit ist nicht die Stärke des Pragmatikers. Überhaupt interessiert er sich wenig für Theorien, sondern mehr für die Praxis, in der angeblich alles anders ist.

Pragmatiker und Verweigerer pflegen ihre Gegnerschaft. Sie werfen sich gegenseitig vor, den Religionsunterricht zu gefährden – sei es durch besinnungslose Anpassung, sei es durch Marginalisierung. Beide wollen den Religionsunterricht in der Schule stärken, aber ohne die Sache zu klären. Und das geht nicht! Wer den Religionsunterricht im Zuge der Schulreform stärken will, muss einige einfache Fragen stellen und beantworten wie „Was sind Bildungsstandards?“, „Zu welchem Zweck werden sie eingeführt?“, „Welche Ziele des Religionsunterrichts lassen sich als Bildungsstandards formulieren?“, „Welche Kompetenzen können im Religionsunterricht erworben werden?“ und „Wo liegen die Grenzen der Arbeit mit Bildungsstandards?“.

1. Bildungsstandards und ihre Kritiker - Nach einer Expertise, die das Bundesbildungsministerium und die Kultusministerkonferenz in Auftrag gegeben haben, konkretisieren Bildungsstandards Unterrichtsziele, indem sie inhaltsbezogene Kompetenzen ausweisen, die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt, also etwa am Ende der Jahrgangsstufe 10, in einem Fach erworben haben sollen. Näherhin bezeichnen Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundene Bereitschaft, die Problemlösung erfolgreich und verantwortungsvoll anzuwenden (vgl. Klieme 2003, 20 – 23; 72 - 74).

Von den „Schlüsselqualifikationen“, über die in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts gestritten wurde, unterscheiden sich die Kompetenzen zum einen durch ihren Fachbezug. Schlüsselqualifikationen sollten – der Theorie nach – wenn nicht an beliebigen, so doch an sehr unterschiedlichen Inhalten erworben werden können. Kompetenzen hingegen werden in der Auseinandersetzung mit den Inhalten eines Faches erworben (vgl. ebd., 25f). Deshalb weisen die fachbezogenen Kompetenzen auch die dazugehörigen Inhalte des Faches aus. Zum anderen sollen Kompetenzen so formuliert werden, dass in Testverfahren überprüft werden kann, ob und in wie weit Schülerinnen und Schüler sie erworben haben. Das ist von entscheidender Bedeutung. Denn Bildungsstandards bilden den Maßstab für die Evaluation von Schule und Unterricht. Die Ergebnisse von Evaluationsmaßnahmen geben Aufschluss darüber, inwiefern es einer Schule oder einer Lerngruppe gelungen ist, die als Bildungsstandards formulierten Ziele zu erreichen. Sie zeigen an, in welchen Bereichen der Unterricht erfolgreich und in welchen Bereichen er verbesserungsbedürftig ist. Evaluationsmaßnahmen sollen der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht dienen (vgl. ebd., 23f).

Die Einführung von Bildungsstandards verändert die pädagogische Blickrichtung. Bislang waren wir es in Deutschland gewohnt, Schule und Unterricht mit den Augen der Lehrerin und des Lehrers zu betrachten. Die Aufmerksamkeit richtete sich vor allem auf die Lernprozesse und die Unterrichtsmethoden, kurz auf den Weg, den es mit den Schülerinnen und Schülern zu beschreiten galt. Das Ziel des Weges war zwar in Lehrplänen und Prüfungsverordnungen festgelegt – doch oft nur sehr allgemein und formal. Bei manchen Zielbestimmungen war es nicht einmal klar, ob sie durch Unterricht überhaupt erreichbar waren. Wenn es konkret wurde, gingen die Meinungen der Pädagogen, Bildungspolitikern und Fachdidaktikern weit auseinander. Manchen galt gar der Weg als das Ziel. Wohin diese Entwicklung führte, haben uns die internationalen Leistungsvergleichsstudien gezeigt, nämlich zu Mittelmaß und sozialer Ungleichheit.

Bildungsstandards richten die Aufmerksamkeit hingegen auf das Ergebnis von Lernprozessen, auf das, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich wissen und können. Die Gestaltung der Lernprozesse und die Wahl der Unterrichtsmethoden soll sich zuvörderst am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Bleibt der Lernerfolg aus, so wird bislang vermutet, dass die Schüler entweder zu wenig begabt sind oder es am nötigen Fleiß fehlen lassen. Zukünftig wird man fragen, wie Schule und Unterricht zu gestalten sind, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen können. Deshalb braucht die einzelne Schule auch größere Freiräume, die sie selbstständig gestalten kann, eine größere Selbstständigkeit in der Verwendung der finanziellen Mittel, in Personalangelegenheiten und in der Gestaltung der Stundentafel. Deshalb muss aber auch dem Einzelkämpfertum in deutschen Klassenzimmern ein Ende bereitet werden, muss die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer gefördert und muss nicht zuletzt die Bereitschaft und Fähigkeit von Lehrern, Eltern und Schülern, gemeinsam für ihre Schule verantwortlich zu sein, gestärkt werden. Zur selbstständigen Schule gehört beides: mehr Freiheit und mehr Verantwortung.

Wer so redet, werden die Kritiker einwenden, ist längst dem neoliberalen Zeitgeist auf den Leim gegangen. Hinter der Rhetorik von Freiheit und Verantwortung verberge sich nichts anderes als die ökonomische Funktionalisierung von Schule und Unterricht, ihre Ausrichtung auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes und der Wirtschaft im Zeitalter der Globalisierung. Die Sprache der Schulreform sei verräterisch; ihre Leitbegriffe entstammen samt und sonders dem betriebswirtschaftlichen Denken. Ihr wahres Ziel sei nicht Persönlichkeitsbildung, sondern Personalentwicklung. Das Argument wird an anderer Stelle in diesem Band entfaltet. Daher mögen diese wenigen Sätze genügen.

Die vorzugsweise von Bildungstheoretikern vorgetragene Kritik ist nicht leicht beiseite zu schieben. Man wird unschwer leugnen können, dass Unternehmensberater und Vertreter der Wirtschaft mit ihrem Denken und ihren Reformvorschlägen die Bildungsdiskussion der letzten Jahre stärker geprägt haben als andere. Das *Manifest zur Bildung*, das der Chef von McKinsey-Deutschland, Jürgen Kluge, im September 2002 vorgestellt hat (vgl. 2003), oder die von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. in Auftrag gegebene Prognose-Studie *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt* sind nur zwei besonders öffentlichkeitswirksame Beispiele, die den Einfluss betriebswirtschaftlichen Denkens auf die gegenwärtige Schulreformdebatte dokumentieren. Auf dem vielbeachteten Bildungskongress der beiden Kirchen „tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“ (November 2000) hat Leo O'Donovan deshalb zurecht darauf aufmerksam gemacht, „dass der ökonomische Funktionalismus und das marktförmige Denken dabei sind, die letzten weißen Flecken in unserer Gesellschaft zu erobern“ (2001, 225; vgl. a. Verhülsdonk 2003b).

Allerdings gilt es hier zu differenzieren! Die Übernahme von Methoden und Modellen der Wirtschaft ist nicht mit ökonomischer Funktionalisierung gleichzusetzen. Es könnte nämlich sein, dass in der Wirtschaft erprobte Methoden der Schule helfen, ihre *eigenen* Aufgaben und Ziele besser zu verwirklichen. Wer von der Ökonomisierung der Schule spricht, müsste nachweisen, dass die Orientierung an Bildungsstandards zu einer veränderten Ziel- und Aufgabenbestimmung von Schule und Unterricht führt. Nur dann hat das Argument Gewicht.

Auffallend ist außerdem, dass die offenkundigen Mängel des deutschen Schulsystems, um die wir ja auch schon vor PISA wussten, die Kritiker wenig zu beschäftigen scheinen. Dass die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in einigen, aber wichtigen Bereichen bestenfalls mittelmäßig sind, dass vor allem die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, dass die deutsche Schule die Integration der Migrantenkinder nicht oder nur unzureichend fördert, dass Schule und Unterricht kaum transparent und folglich Leistungsanforderungen und Notengebung oft willkürlich sind, bekümmert die Kritiker merkwürdig wenig. Ist die Frage, was Schule und Unterricht bewirken, was Schülerinnen und Schüler nach zehn oder zwölf Jahren Unterricht tatsächlich wissen und können, keine Antwort wert? Müssten nicht Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schüler, Bildungspolitikern und Schulpädagogen ein Interesse daran haben zu erfahren, ob die Ziele, die zu erreichen Schule und Unterricht sich vorgenommen haben, auch tatsächlich erreicht werden und ob die Bildungseinrichtungen dieses Landes effizient arbeiten? Kann man auf diese Fragen nicht mehr erwarten als den stereotypen Hinweis, Bildung sei nicht messbar? Ein unvoreingenommener Beobachter deutscher Bildungsdebatten kann Wolf Lepenies nur zustimmen: „Die Misere des deutschen Bildungssystems hat ihren Ursprung in einer fatalen Asymmetrie: wir überfrachten den Bildungsbegriff und verkennen die Erziehungswirklichkeit.“ (2003, 15)

2. Bildungsstandards und die Ziele des Religionsunterrichts - An dem Widerspruch von Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit leidet auch der Religionsunterricht. An kaum ein anderes Fach werden so hohe Erwartungen gerichtet. Der Religionsunterricht soll Kinder und Jugendliche zu verantwortlich handelnden Menschen erziehen, sie bei der Entwicklung ihrer eigenen Religiosität unterstützen, sie in der Kirche beheimaten, aber auch zu religiöser Toleranz und interreligiöser Verständigungsbereitschaft erziehen. Ob ein Fach, das in der Regel zweimal 45 Minuten pro Woche erteilt wird, diese Erwartungen überhaupt erfüllen kann, wird leider kaum diskutiert. Wer beurteilen will, ob Bildungsstandards ein geeignetes Instrument für den Religionsunterricht sind, muss jedenfalls zunächst Klarheit über die Unterrichtsziele gewinnen.

Die Aufgaben und Ziele des katholischen Religionsunterrichts sind im Beschluss der Würzburger Synode *Der Religionsunterricht in der Schule* (1974) und im Wort der deutschen Bischöfe *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (1996) dargelegt. Demnach ist es Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen und vor der Vernunft verantwortbaren Urteil in Fragen der Religion und des christlichen Glaubens zu befähigen. Sie sollen Religion als einen zentralen Bereich menschlicher Wirklichkeit und menschlicher Lebensvollzüge wahrnehmen und verstehen lernen und wesentliche Inhalte des christlichen Glaubens sowie die Orientierungsleistung der christlichen Religion für die menschliche Lebensgestaltung kennen lernen. Dabei geht es im Religionsunterricht „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“ (Synodenbeschluss, 2.5.3). Der katholische Religionsunterricht

- weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus dem Glauben der Kirche,
- befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer,
- motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft (Synodenbeschluss, 2.5.1) und
- befähigt zur Kommunikation und solidarischen Partizipation über den eigenen Kulturkreis hinaus (Die bildende Kraft 1996, 44).

In Deutschland ist der schulische Religionsunterricht konfessioneller Religionsunterricht. Das betrifft nicht nur die Inhalte des Unterrichts, also der christliche Glaube in seiner konfessionellen Prägung, sondern auch die Art und Weise, wie im Unterricht über Religion und Glaube gesprochen wird. Die Perspektive des konfessionellen Religionsunterrichts ist nicht die des distanziert-unbeteiligten Beobachters, sondern die des Teilnehmers. Der evangelische Theologe Friedrich Wilhelm Graf hat jüngst sehr überzeugend dargelegt, dass Religion nur dann angemessen wahrgenommen und verstanden wird, wenn das Selbstverständnis der Gläubigen, ihre Überzeugungen, Empfindungen und Motivationen erstgenommen werden und zur Sprache kommen (vgl. Graf 2004, 109 u.ö.). Gewiss lassen sich in der Beobachterperspektive viele wichtige Erkenntnisse über Religionen gewinnen, Erkenntnisse, die nicht zuletzt auch für die Gläubigen einer Religion von Bedeutung sind. Es spricht sogar einiges dafür, dass die Vitalität einer Religion auch davon abhängt, ob sie aus der Außenperspektive gewonnene Einsichten binnenperspektivisch aufnehmen kann (vgl. Siller 1991, 88 – 92). Die Beobachterperspektive aber kann die Teilnehmerperspektive niemals ausschöpfen; beide sind nicht kongruent. Deshalb ist der Religionsunterricht von seiner „Sache“ her wohl begründet konfessioneller Unterricht; und deshalb bezieht sich die Konfessionalität nicht nur auf die Unterrichtsinhalte, sondern auch die Lehrenden und Lernenden.

Nur in einem Unterricht, in dem über Religion vor allem in der 1. und 2. Person gesprochen wird, kann der Wahrheitsanspruch, der zumindest für die monotheistischen Religionen konstitutiv ist (vgl. Assmann 2003), angemessen zur Sprache kommen. Es geht im katholischen Religionsunterricht nicht nur darum, für wen die Leute Jesus halten, sondern auch um die Frage „Für wen haltet ihr mich?“ (vgl. Mt 16,13 – 20). Im konfessionellen Religionsunterricht werden die Schülerinnen und Schüler zur Stellungnahme herausgefordert. Einen eigenen Standpunkt in Glaubensfragen einzunehmen und ihn vor sich selbst und vor anderen zu verantworten, ist das gewiss anspruchsvolle Ziel des katholischen Religionsunterrichts.

Die Ziele des Religionsunterrichts umfassen – wie die Ziele anderer Fächer, ja der Schule als ganzer – Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen. Neben den Haltungen und Einstellungen, die alle Unterrichtsfächer fördern wollen wie Freiheitsliebe, Verantwortungsbereitschaft, Respekt vor anderen Menschen, Gerechtigkeit und Solidarität will der Religionsunterricht auch Haltungen fördern, die sicher nicht exklusiv christlich, aber doch für den christlichen Glauben hoch bedeutsam sind. Es sind dies Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung, Sensibilität für das Leiden anderer, Hoffnung auf Versöhnung über den Tod hinaus und nicht zuletzt die Wertschätzung des christlichen Glaubens selbst. Die Liste ist weder erschöpfend noch alternativlos. Aber niemand wird ernsthaft bezweifeln, dass die aufgeführten Haltungen und Einstellungen theologisch gut begründbar sind.

Einstellungen und Haltungen werden hier an erster Stelle genannt, weil ihre Förderung zu den wichtigen Aufgaben eines Religionsunterrichts gehören, dem es „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und

Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“ (Synodenbesschluss, 2.5.3) geht. Diese Feststellung mag zunächst befremdlich klingen, denn Einstellungen und Haltungen sind nur begrenzt lehrbar. Oft ist es kaum möglich zu entscheiden, welchen Anteil der Religionsunterricht oder gar eine bestimmte Unterrichtsreihe an der Herausbildung einzelner Haltungen und Einstellungen hat. Sie werden auch nicht ausschließlich im Unterricht erworben, sondern auch in der Familie und in der Freizeit. Einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb von Haltungen und Einstellungen leistet die Schulkultur. Hans Joas hat in der Diskussion um Wertevermittlung darauf hingewiesen, dass Werte – und dazu gehören auch Einstellungen und Haltungen – nur dann erfolgreich vermittelt werden können, wenn sie sowohl durch die handelnden Personen als auch durch die Bildungsinstitution repräsentiert werden. „Schon die Verwahrlosung eines Gebäudes kann hinsichtlich der Werte mehr kommunizieren als jeder Lehrplan.“ (Joas 2002, 76) Diese Einsicht hat zur Konsequenz, dass die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen nicht in gleicher Weise wie der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten operationalisiert und evaluiert werden kann. Somit scheint die Konsequenz nahe zu liegen, dass Bildungsstandards ein untaugliches Instrument für den Religionsunterricht sind. Eine solche Schlussfolgerung aber wäre voreilig.

Die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen hat nämlich nicht nur praktische und affektive, sondern auch kognitive Komponenten. Wenn Einstellungen und Haltungen wirksam sein sollen, sind sie immer mit Fähigkeiten und mit der Kenntnis von Sachverhalten verbunden. Haltungen und Einstellungen bedürfen nicht nur der Pflege und der Übung, sondern auch der Reflexion. Einstellungen erfordern Einsicht. Sensibilität für das Leiden anderer lernt man gewiss nicht nur durch Unterricht. Aber im Unterricht kann man lernen, warum man für das Leiden anderer empfänglich sein sollte, welche Konsequenzen eine solche Haltung für das eigene Leben und die eigene Lebensplanung hat. Die Evaluation (!) des Projektes *Compassion* hat deutlich gezeigt, dass die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen dann effektiv gefördert wird, wenn moralische und religiöse Erfahrungen nicht nur gemacht, sondern auch reflektiert werden (vgl. Kuld 2000). Das gilt auch für die Glaubensentscheidung, die zu treffen der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler befähigen will. Sie wird ermöglicht durch einen Unterricht, der Schülerinnen und Schülern Einsicht in den christlichen Glauben gibt, indem er sie mit der Glaubenspraxis zumindest ansatzweise vertraut macht und ihnen ein sachgerechtes Verständnis der Glaubensinhalte vermittelt. Wer einen eigenen Standpunkt in Glaubensfragen einnehmen und vor sich und anderen verantworten will, braucht Kenntnisse des christlichen Glaubens und anderer Religionen und braucht Fähigkeiten im sachgemäßen Umgang mit religiösen Fragen, Themen und Zeugnissen.

Die Unterscheidung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen erlaubt nun eine genauere Beurteilung des pädagogischen Instruments der Bildungsstandards. Nach der bereits mehrfach zitierten Expertise sollen Bildungsstandards neben Kenntnissen und Fähigkeiten auch motivationale Momente und die Bereitschaft umfassen, die Fähigkeiten verantwortungsvoll anzuwenden. Dem liegt die wohl unstrittige Einsicht zugrunde, dass Wissen haltungsbezogen vermittelt werden soll (vgl. Benner 1991, 234). Bei genauerer Betrachtung der Aufgabenbeispiele, an denen sich die Evaluation des Unterrichts orientieren soll, stellt man jedoch fest, dass die Bildungsstandards sich primär, wenn nicht gar ausschließlich, auf Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen. Auf den Religionsunterricht angewandt bedeutet dies: Bildungsstandards benennen einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts. In diesem Bereich sind sie ein geeignetes Instrumentarium zur Verbesserung des Unterrichts, weil sie konkreter als dies in den bisherigen Lehrplänen der Fall war, die grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten definieren, die Schülerinnen und Schüler sich angeeignet haben sollen, nachdem sie zehn oder zwölf Jahre am Religionsunterricht teilgenommen haben.

Es bedeutet aber auch, dass das Erreichen der Bildungsstandards für die Beurteilung von Unterricht nur ein Kriterium ist. Ein ebenso wichtiges Kriterium für die Qualität des Religionsunterrichts ist die Förderung der genannten Haltungen und Einstellungen. Deshalb genügt es auch nicht, nur das Ergebnis von schulischen Lernprozessen in den Blick zu nehmen. Der Religionsunterricht ist – wie jeder Unterricht – kommunikatives Handeln und keine Output orientierte Systemsteuerung. Die Orientierung des Unterrichts an Bildungsstandards wird den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler langfristig nur dann erhöhen, wenn sie zum selbstständigen Erwerb von Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen angeleitet werden. Eine sinnvolle, d.h. an den Zielen des Religionsunterrichts orientierte Evaluation sollte deshalb nicht nur ergebnis-, sondern auch lernprozessorientierte Kriterien und Maßnahmen umfassen. Wer schließlich die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen bei Schülerinnen und Schülern fördern will, wird den Blick über den Unterricht hinaus auf das Schulprogramm und die Schulkultur richten. Hier kann das, was Jürgen Rekus an anderer Stelle in diesem Band dazu ausgeführt hat, aus religionspädagogischer Sicht nur unterstrichen und um den Hinweis auf die Schulpastoral ergänzt werden.

3. Ein Kompetenzmodell für den Religionsunterricht - Wenn Bildungsstandards Kenntnisse und Fähigkeiten benennen, dann stellt sich die Frage, welche Kenntnisse und welche Fähigkeiten im Religionsunterricht, bezogen auf das Niveau des Mittleren Schulabschlusses, erworben werden können und welches Kompetenzmodell für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I sinnvoll ist. Man kann, wie es die Autoren des Bildungsplans 2004 in Baden-Württemberg tun, auf das Kompetenzmodell der

Berufspädagogik zurückgreifen und dessen Dreiteilung von Fach-, Personal- und Sozialkompetenz auf alle Fächer übertragen. Dass eine solch schematische, von den Besonderheiten der einzelnen Fächer abstrahierende Einteilung für das allgemein bildende Schulwesen wenig geeignet ist, hat Jürgen Oelkers überzeugend dargelegt (vgl. 2003, 112 – 117). Um den spezifischen Gegenständen eines Faches oder einer Fächergruppe gerecht zu werden, schlägt die bereits mehrfach genannte Expertise deshalb vor, fachbezogene Kompetenzen zu formulieren. Die Entwicklung der entsprechenden Kompetenzmodelle erfolgt entsprechend in den Fachdidaktiken. Damit werden fächerübergreifende Kompetenzen wie Sozial- oder Methodenkompetenz nicht gering geschätzt. Die Autoren der Expertise sind jedoch der Meinung, „dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt“ (Klieme 2003, 75). Dieser Einsicht folgen die Vereinbarungen der KMK über nationale Bildungsstandards – mit einer wichtigen Einschränkung. Entgegen der Expertise benennen die Bildungsstandards der KMK keine Mindeststandards, die alle Schülerinnen und Schüler für den Mittleren Schulabschluss erreichen müssen, sondern Regelstandards, die den Durchschnitt der zu erwartenden Schülerleistungen festlegen (zur Begründung vgl. Karpen 2003, 191).

Der Kompetenzbegriff gehört nicht zu den Grundbegriffen der Religionspädagogik. In den einschlägigen Fachlexika und Handbüchern sucht man ihn vergebens. Als erster Religionspädagoge hat Ulrich Hemel 1988 in einer umfangreichen Studie zu den Zielen religiöser Erziehung den Begriff der „religiösen Kompetenz“ eingeführt. Er bezeichnet damit „die erlernbare komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ (1988, 674) und unterscheidet folgende fünf Dimensionen (vgl. ebd., 677 – 690):

- religiöse Sensibilität,
- religiöses Ausdrucksverhalten,
- religiöse Inhaltlichkeit,
- religiöse Kommunikation und
- religiös motivierte Lebensgestaltung.

Auch diese fünf Dimensionen sind noch recht vage und beziehen sich auf das Ganze der religiösen Erziehung. Werner Tzscheetzsch hat deshalb vorgeschlagen, dass der schulische Religionsunterricht sich primär auf die Dimensionen der religiösen Inhaltlichkeit und der religiösen Sensibilität (Wahrnehmungsfähigkeit) konzentrieren solle (vgl. 1999). Auch der Hinweis, dass die von Hemel genannten Dimensionen religiöser Kompetenz in Bezug zu pädagogisch-psychologischen Kompetenz-Modellen zu setzen sind, die stärker auf die Qualität der Lernprozesse gerichtet sind, verdient Beachtung, auch wenn er ein Desiderat benennt, das bislang noch nicht eingelöst wurde (vgl. Elsenbast u.a. 2004, 16f). Offen ist schließlich die Frage, wie Kompetenzstufen für den Religionsunterricht sinnvoll bestimmt werden können.

Auch wenn wir noch nicht über ein religionspädagogisch begründetes und empirisch überprüftes Kompetenzmodell verfügen, müssen wir die Frage beantworten, welche Kompetenzen erforderlich sind, damit das Ziel des Religionsunterrichts - einen eigenen Standpunkt in Glaubensfragen einzunehmen und ihn vor sich selbst und vor anderen zu verantworten – erreicht werden kann. In Anlehnung an die fünf Dimensionen Hemels, aber stärker auf das Ziel des schulischen Religionsunterrichts fokussiert kann man folgende Kompetenzen benennen, die in der Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen erworben werden sollen:

religiöse Phänomene wahrnehmen		in religiösen Fragen begründet urteilen
religiöse Sprache verstehen und verwenden	Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens	sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen
religiöse Zeugnisse verstehen	religiöses Wissen darstellen	aus religiöser Motivation handeln

Die einzelnen Kompetenzen bedürfen natürlich der weiteren Konkretisierung. Sie könnte für die Kompetenz *in religiösen Fragen begründet urteilen* wie folgt aussehen:

- religiöse Fragen stellen (Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach der Existenz Gottes, nach dem Leben nach dem Tod usw.),
- Gründe für das eigene Urteil angeben,
- Gründe gegeneinander abwägen,
- einen eigenen Standpunkt einnehmen.

Die Kompetenz *aus religiöser Motivation handeln* kann im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts nicht mehr als die Fähigkeit, moralische Herausforderungen zu erkennen und anzunehmen, und die Bereitschaft meinen, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln. Die Überprüfung dieser Kompetenz kann mit den üblichen Methoden schulischer Leistungsmessung sicher nur ansatzweise erfolgen. Für einen konfessionellen Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler zur Stellungnahme herausfordert, aber ist der Zusammenhang von Wissen, Urteilen und Handeln so grundlegend, dass er auch in der Bestimmung der Kompetenzen deutlich werden muss. Damit wird auch dem verbreiteten Vorurteil begegnet, dass ein an Bildungsstandards orientierter Religionsunterricht zur religionskundlichen Vermittlung von Faktenwissen verkommen müsse.

4. Religiöses Grundwissen als Orientierungswissen - Die Entwicklung von Kompetenzen erfolgt nicht nur fachbezogen, sondern auch inhaltsbezogen. Bildungsstandards arbeiten die „Kernideen eines Faches“ heraus: „die grundlegenden Begriffsvorstellungen (...), die damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen“ (Klieme 2003, 26). Bildungsstandards reduzieren einerseits die Stofffülle vieler Lehrpläne auf die *grundlegenden* Wissensbestände eines Faches, schreiben diese aber andererseits verbindlich fest, so dass überprüft werden kann, ob die Schülerinnen und Schüler über diese Wissensbestände auch tatsächlich verfügen. Die Einführung von Bildungsstandards beendet somit die in einigen Fächern zu beobachtende inhaltliche Beliebigkeit.

Wie die anderen Fächer steht der Religionsunterricht vor der Herausforderung, die zentralen Inhalte des Faches zu definieren, die in der Schule *realistischerweise* vermittelt werden können und sollen. Diese Herausforderung ist nur teilweise neu. Als missionarische Religion stand das Christentum schon früh vor der Aufgabe, die zentralen Glaubenswahrheiten in konzentrierter und systematischer Form darzulegen. Neben die Bekenntnisse der alten Kirche trat ab dem 16. Jahrhundert – ausgelöst durch die Kontroversen der Reformationszeit - ein neues literarisches Genus der adressatenbezogenen Glaubensvermittlung: der Katechismus. In der neueren religionspädagogischen Diskussion wird das Problem vor allem unter den Stichworten der „Elementarisierung“ und der „Hierarchie der Wahrheiten“ diskutiert. Der letztere Begriff stammt aus dem Ökumenismus-Dekret des II. Vatikanums *Unitatis redintegratio* (Nr. 11) und bezieht sich auf den Vergleich der unterschiedlichen konfessionellen Lehren. Bei diesem Vergleich solle man nicht vergessen, „dass es eine Rangordnung oder ‚Hierarchie‘ der Wahrheiten innerhalb der katholischen Lehre gibt, je nach der verschiedenen Art ihres Zusammenhangs mit dem Fundament des christlichen Glaubens“ (ebd.). Der bereits mehrfach zitierte Synodenbeschluss bezieht die Rede von der Hierarchie der Wahrheiten auf den Religionsunterricht. Dieser müsse sich „entsprechend den Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils über die Hierarchie der Wahrheiten (UR 11) auf das Fundament des Glaubens konzentrieren und das Gesamt des Glaubens vom Zentralen her verstehen.“ (Synodenbeschluss 2.4.1) Die Konzentration auf die zentralen Glaubensinhalte ist somit eine bekannte religionspädagogische Forderung, die in den Lehrplänen jedoch nicht immer adäquat umgesetzt wurde. Die Frage hingegen, welche Inhalte in welchem Umfang und auf welchem Niveau in der Sekundarstufe I *realistischerweise* vermittelt werden können, ist nicht leicht zu beantworten. Hier wird man, um Genaueres sagen zu können, die Evaluationsergebnisse der nächsten Jahre abwarten müssen.

Die Stärkung des Grundwissens im Religionsunterricht ist nicht nur eine Forderung der Schulreform. Auch die religiöse Pluralität, denen die Schülerinnen und Schüler im Alltag begegnen, verlangt eine inhaltliche Akzentuierung des Religionsunterrichts. Es genügt nicht mehr, in Auseinandersetzung mit einem rein säkularen Denken die Offenheit des Menschen für die Transzendenz zu betonen und den Schülerinnen und Schülern die religiöse Dimension ihres Lebens zu erschließen. Die religiöse Pluralität macht die Fragen nach den kognitiven Differenzen, nach den Beziehungen des christlichen Glaubens zu anderen Formen von Religion und nach dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser oder areligiöser Überzeugungen und Lebensstilen unausweichlich. Auch hier gilt, dass die Förderung von Haltungen wie Toleranz und Dialogfähigkeit ohne die Vermittlung von Kenntnissen pädagogisch wirkungslos bleibt. Mehr noch: Religiöse Ignoranz ist ein idealer Nährboden für religiöse Intoleranz. Dieses Beispiel macht einmal mehr deutlich, dass die beliebte Entgegensetzung von Wissen und Haltungen pädagogisch naiv ist.

Der Kompetenzbegriff, der Bildungsstandards zugrunde liegt, verbindet Wissen mit Können, Kenntnisse mit Fähigkeiten. Kompetenz wird dabei primär als Fähigkeit zur Problemlösung verstanden. Entsprechend sollen beim Wissenserwerb die möglichen Anwendungssituationen mitbedacht werden (vgl. Klieme 2003, 79). Im Unterschied zum Mathematik- oder zum Fremdsprachenunterricht in der Spracherwerbsphase kann das religiöse Wissen jedoch nicht einfach an Anwendungskontexte gebunden werden. Wissen ist nicht gleich Wissen. Max Scheler unterschied zwischen Herrschafts- oder Leistungswissen, Bildungswissen und Heilswissen (vgl. 1954, 41ff). Heute ist eher die Unterscheidung von Verfügungs- und Orientierungswissen geläufig. Sie geht auf Überlegungen zurück, die Willi Oelmüller in der 80er Jahren angestellt hat (vgl. 1988). Jürgen Mittelstraß definiert Verfügungswissen als „Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen“ (2002, 164). Orientierungswissen hingegen ist „ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele; gemeint sind Einsichten, die im Leben orientieren (zum Beispiel als Orientierung im Gelände, in einem Fach, in persönlichen Beziehungen), aber auch solche, die das Leben orientieren (und etwa den ‚Sinn‘ des eigenen Lebens

ausmachen)“ (ebd.). Zum Orientierungswissen gehört auch das religiöse Wissen. Eine biblische Geschichte oder ein Gebet können nicht einfach auf eine Situation angewandt werden, noch lösen sie ein Problem. Der christliche Glaube ist keine Problemlösungs- oder Lebensbewältigungsstrategie, die man sachgerecht und effizient anwenden könnte. Der Glaube verändert vielmehr die Erkenntnis und Deutung von Lebenssituationen und Problemen, indem er sie auf ein umfassenderes Verständnis von Wirklichkeit und Wahrheit bezieht. Religiöses Wissen aber wird nur dann zum Orientierungswissen, wenn seine Bedeutung für das Leben der Schülerinnen und Schüler deutlich wird (vgl. Mendl 2003, 324). Ohne den Subjektbezug verliert es seine Orientierungsleistung. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen umfassen im Religionsunterricht deshalb vor allem Fähigkeiten wie Erkenntnis und Darstellung von Zusammenhängen, Bewertung und persönliche Stellungnahme.

5. Schlussfolgerung - Einige Unterrichtsfächer wie Mathematik, Englisch oder Französisch können bei der Formulierung von Bildungsstandards auf mehrjährige internationale Erfahrungen zurückgreifen. Im katholischen Religionsunterricht sind Bildungsstandards hingegen ein neues pädagogisches Instrument. Deshalb bleiben einige Fragen noch unbeantwortet, sind Modifikationen notwendig und Grenzen zu bedenken. Trotz dieser Einschränkungen aber sind Bildungsstandards auch im Religionsunterricht ein geeignetes Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Bildungsstandards wirken dem Trend zur pädagogischen Beliebigkeit entgegen, indem sie Inhalte und Ziele für alle am Schulleben Beteiligten klar, verständlich und verbindlich vorgeben, und Evaluationsmaßnahmen verhelfen uns zu einer realistischen Einschätzung dessen, was Schule und Unterricht tatsächlich bewirken können. Lehrerinnen und Lehrer werden so von überzogenen Erwartungen entlastet, aber ermutigt, das in der Schule Mögliche auch zu verwirklichen. Es ist zu hoffen, dass Bildungsstandards dabei helfen, den Widerspruch zwischen „Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit“ (Wolf Lepenies) zu überwinden – in der Schule und im RU.

Andreas Verhülsdonk

Literatur

- Albrecht, Wilhelm: Was gibt PISA religionspädagogisch zu denken? In: Katechetische Blätter 127(2002),278–282.
- Assmann, Jan: Die mosaische Unterscheidung oder der Preis der Monotheismus. München–Wien 2003.
- Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim³ 1991.
- Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Hg.v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 56). Bonn 1996.
- Eisenbast, Volker; Fischer, Dietlind; Schreiner, Peter: Zur Entwicklung von Bildungsstandards.Positionen, Anmerkungen, Fragen,Perspektiven für kirchliches Handeln. Münster (Comenius -Institut) 2004.
- Graf, Friedrich Wilhelm: Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur. München 2004.
- Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt/M. 1988.
- Joas, Hans: Die Entstehung der Werte. Frankfurt/M. 1999.
- Joas, Hans: Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002, 58–77.
- Karpen, Klaus: Was macht „Qualität von Schule“ aus? In: Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung.Berlin 2003, 187–192.
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2003.
- Kluge, Jürgen: Manifest zur Bildung. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/M. 2003, 321-335.
- Kuld, Lothar; Gönzheimer, Stefan: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen. Stuttgart 2000.
- Kuld, Lothar; Gönzheimer, Stefan: Wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs. In: Metz, Johann Baptist; Kuld, Lothar; Weisbrod, Adolf (Hg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg/Brsg. 2000, 128–138.
- Lepenies, Wolf: Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch,Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/ M. 2003, 13-31.
- Mendl, Hans: Religiöses Wissen–was, wie und für wen? In: Katechetische Blätter 128 (2003),318-325.
- Mittelstraß, Jürgen: Bildung und ethische Maße. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002, 151–170.
- O'Donovan, Leo: Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. In: Stimmen der Zeit 219 (2001), 219–234.
- Oelkers, Jürgen: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim 2003.
- Oelmüller, Willi: Philosophisches Orientierungswissen. In: Philosophisches Jahrbuch 95 (1988), 96–106.
- Sajak, Clauß Peter: In Zeiten von PISA. Zur Situation des Religionsunterrichts in der aktuellen Bildungsdebatte. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (rhs) 45 (2002), 391–397.
- Scheler, Max: Philosophische Weltanschauung. München 1954.
- Siller, Hermann Pius: Handbuch der Religionsdidaktik. Freiburg–Basel–Wien 1991.
- Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974). In: Texte zu Katechese und Religionsunterricht. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Arbeitshilfen 66). Bonn 1998.
- Tzscheetzsch, Werner: Der Religionsunterricht in der „neuen“ Schule. Überlegungen zu „Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“. In: Kirche und Schule 25 (1999), Nr. 110, 1–12.
- Verhülsdonk, Andreas: Überkonfessionell und interreligiös? Zum Hamburger Konzept eines alternativen Religionsunterrichts. In: Herder Korrespondenz 55 (2001), 414-418.
- Verhülsdonk, Andreas: Der Religionsunterricht der Zukunft – überkonfessionell und interreligiös? In: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 30 (2001), 186-194.
- Verhülsdonk, Andreas: RU – Grundlage von Religionsfreiheit. In: Stimmen der Zeit 221(2003),329-337.
- Verhülsdonk, Andreas: Stört der Sonntag die Marktfreiheit? In: Stimmen der Zeit 221 (2003), 805-812.

A.V.

[DE13] - Bildungsstandards und katholische Schulen: eine Orientierung

Leitsatz: für die katholische Schule ist personale Bildung das Maß, mit dem Bildungsstandards zu messen sind, nicht umgekehrt.

Begründung und Zielvorstellung von Bildungsstandards – Als bildungspolitische Reaktion auf das schlechte Abschneiden Deutschlands in den von PISA gemessenen Kompetenzbereichen hat die Konferenz der Kultusminister beschlossen, Bildungsstandards für diese Bereiche festzulegen und deren Einhaltung regelmäßig evaluieren zu lassen. Die Bundesländer wollen ihrerseits mit Kernlehrplänen die Ansprüche der Bildungsstandards in ihren Schulen erfüllen. Die verwendete Begrifflichkeit weckt durch ihren Modernitätsanspruch hohe Erwartungen: Bildungsstandards, Mindeststandards, Kompetenzmodelle, Kerncurricula, Input- versus Outputsteuerung, Evaluationsagenturen, Bildungsmonitoring usf. lassen den Eindruck entstehen, nun erst werde die Schule für die Anforderungen der Globalisierung gerüstet.

Die rechtliche Bindung von Bildungsstandards – Obwohl Bildungsstandards – je nach ihrer rechtlichen Ausgestaltung – nicht unbedingt bindende Vorgaben für Schulen in privater Trägerschaft darstellen, fordern sie doch faktisch auch alle nichtstaatlichen Schulen zur Begründung die eigenen Position auf. Art.7 Abs.4 GG garantiert die Privatschulfreiheit. Das Genehmigungserfordernis bindet die Ersatzschulen nur insoweit, als sie in Lernzielen und Einrichtungen nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen dürfen. Es gibt allerdings kein Identitätsgebot – auch nicht durch Bildungsstandards. Gleichwohl werden staatliche Bildungsstandards auch auf die Ersatzschulen in freier Trägerschaft abstrahlen und gestaltend integriert werden.

Die vorgelegten Bildungsstandards sind eigentlich Leistungsstandards – Sofern mit „Bildungsstandards“ Beschreibungen von operationalisierbaren „Leistungsstandards“ gemeint und angesprochen sind, helfen solche Beschreibungen bei der Klärung von schulbezogenen Leistungserwartungen, altersbezogenen Stufungen und adgangsbezogenen Qualifikationen sowie bei der Bestimmung von länderübergreifender Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen. Leistungsstandards explizieren fachbezogene Erwartungen, die bisher nur implizit in ländereigenen Richtlinien und Lehrplänen fixiert waren. Die Bedeutung liegt – wie immer bei Lehrplänen – in der Offenlegung von Zielen, in der Festlegung von Zielen, in der Operationalisierung von Zielen und in der Ermöglichung von Vereinheitlichung bzw. Vergleichbarmachung. Die umfassende *Bildungsaufgabe* der Schule wird allerdings von so genannten „Bildungsstandards“ nicht beschrieben. Sie weisen lediglich *Leistungsstandards* aus.

Der umfassendere Auftrag: Ganzheitliche Bildung als Aufgabe der katholischen Schulen - Bildung als Fähigkeit und Bereitschaft, individuelles Handeln verantwortungsvoll und sinnvoll planen und gestalten zu können und zu wollen, lässt sich weder messen noch standardisieren. Katholische Schulen streben die Bildung des ganzen Menschen an. In der Bildung des Menschen wird die beste Vorbereitung für eine aktive Teilnahme an einer demokratischen und offenen Gesellschaft gesehen. Bildung ist die Befähigung zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung und Geschichte, mit den Mitmenschen und der eigenen Person.

Bildungsstandards am christlichen Menschenbild beurteilen – Deshalb ist zu bedenken, dass alle Zielvorgaben – also Lehrpläne wie Bildungsstandards – immer Ausdruck sachbezogener Wertungen sind, in denen das für wichtig Erachtete hervorgehoben, das für unwichtig Erachtete unberücksichtigt bleibt. Beschreibungen und Bildungsstandards wählen jene Aspekte im Hinblick auf den verantwortungsvollen Umgang mit Sachen, Mitmenschen und sich selbst aus, die für das Bildungsziel bedeutsam sind. Unterschiedliche Menschenbilder in den Bildungszielen haben unterschiedliche oder unterschiedlich akzentuierte Lehrpläne zur Folge. Aus diesem Grunde ist darauf zu achten, dass Zielvorgaben nicht Ausdruck eines funktionalistisch verkürzten Menschenbilds sind, sondern es ermöglichen, dass sich der ganze Mensch bildet. Die vorgegebenen Bildungsstandards sind also daraufhin zu befragen, inwieweit sie dem Bildungsziel der katholischen Schulen und ihrem Menschenbild entsprechen und wie mit ihnen umzugehen ist.

Sittlichkeit, Religiosität und Personalität als Bildungsaufgabe katholischer Schulen – Denn Bildung umschreibt die den Menschen erst definierende Eigenheit, sich durch Lernen zum einmaligen, unverwechselbaren, letztlich nur Gott und seinem Gewissen verantwortlichen und sinnvoll handelnden Individuum auszubilden. Dass hierzu ein *sachlich* angemessenes Verhältnis zur Welt, zu den Menschen und zu sich selbst gehört, ist unzweifelhaft. Zum Menschen gehören aber auch ein *sittliches* Verhältnis zur Welt, zu den Menschen und zu sich selbst und die stets nur individuell zu lebende Aus- einandersetzung mit der eigenen Endlichkeit. Zudem gehören zum Menschen die Herausbildung einer begründeten Identität und jene unmessbare Individualität, die erst die Würde des Menschen ausmachen. Sittlichkeit, Religiosität und individuelle Würde des Menschen lassen sich aber weder vereinheitlichen noch messen, ohne der eigenen Sinnggebung von Sittlichkeit, Religiosität und Würde zu widersprechen. Sittlichkeit, Religiosität und Würde des Menschen sind das Maß, an dem die Bedeutung aller anderen Handlungen und Leistungen gemessen werden.

Personales Lernen statt Standardisierung durch Output-Monitoring – Die Besonderheit katholischer Schule liegt also in den beschrittenen Lernwegen. Sie sind von einem personalen Menschenbild getragen, das auf christlichen Grundsätzen beruht. Der Mensch ist demnach grundsätzlich aufgerufen sich selbst in eigener Gewissensverantwortung zu bestimmen. In der Schule sind daher die Wege des Lernens tendenziell als selbstbestimmt und selbstgeführt anzusehen. Sie sind gerade dadurch erzieherisch orientiert, dass sie der zunehmenden Verselbständigung und wachsenden Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler dienen. Bildungsstandards stehen bildendem Lernen zwar nicht grundsätzlich entgegen. Aber sie befördern bei unkritischem Gebrauch ein mechanistisches Menschenbild. Wenn von Output-Steuerung die Rede ist, dann wird unterstellt, dass der Mensch ein steuerbares Wesen ist, was seiner Selbständigkeit und Eigenverantwortung, kurzum seiner Freiheit widerspricht. Wenn also von „Steuerung“ die Rede ist und von „Standards“ die „implementiert“ und durch „Monitoring“ überwacht werden sollen, dann wird eine Analogie zur Maschine hergestellt und die Personalität des Menschen verkürzt. Deshalb gilt: Selbstverständlich erfüllen die katholischen Schulen die in den Bildungsstandards ausgewiesenen Leistungsanforderungen, aber sie befördern die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler eben auf nicht-standardisierten, bildungsgerechten Wegen. Für die katholische Schule ist personale Bildung das Maß, mit dem Bildungsstandards zu messen sind, nicht umgekehrt.

Bonn, 01.07.2004.

ESPAÑA - Hacia una nueva ley de educación con novedades para la enseñanza de la religión

Carlos Esteban Garcés
Director de *Religión y Escuela*

ES09 – Madrid, 15 de diciembre de 2004

*En España estamos asistiendo a un debate público para la reforma educativa convocado por el Gobierno de partido Socialista que sustituirá a la Ley de Calidad promovida por el anterior Gobierno del partido Popular. La Ley de Calidad establecía para la enseñanza de la religión una nueva propuesta, acertada, porque permitía un acceso al conocimiento del hecho religioso con el rigor académico propio de la institución escolar y lo hacía, de forma respetuosa con la pluralidad de la sociedad y la aconfesionalidad del Estado, al servicio de la educación integral. Modificar precisamente esa nueva presencia de la religión en la escuela es uno de los motivos de la nueva reforma educativa emprendida por el Gobierno posterior al 14 de marzo de España. Para la nueva reforma educativa se ha convocado un debate público con un libro que recoge las propuestas del actual equipo de educación del Gobierno (puede verse *Una educación de calidad para todos y entre todos*, en www.mec.es). En ese debate se ha invitado a participar a todos los sectores implicados en el mundo educativo. Lo que aquí presentamos es la aportación que al indicado debate ha formulado la revista *Religión y Escuela*.*

Nuestra aportación al debate público para la reforma educativa: Por una enseñanza de las religiones al servicio de la formación integral

1. Un debate público para la participación ciudadana
2. El pacto escolar como horizonte cívico
3. La necesaria atención a la enseñanza de las religiones
4. Sí a la Educación para la ciudadanía
5. Nuestras aportaciones para el debate
6. Hacia una solución pactada para la enseñanza de la religión

Religión y Escuela, la revista profesional de los profesores de Religión desde hace casi 25 años, sintiéndose convocada por el Ministerio de Educación, quiere sumarse al debate educativo con sus propuestas. Lo hacemos desde la ciudadanía y desde la comunidad escolar, como una de las partes directamente implicadas en la educación, en general, y en la enseñanza de la religión, más en particular. Y lo hacemos con el objetivo de enriquecer y redimensionar el debate sobre la educación en valores y la formación ciudadana que incluye, según el propio documento del MEC, la enseñanza de las religiones. Solo desde una mirada serena a la realidad de la sociedad y de la educación y con actitudes de verdadero diálogo, en el marco de la pluralidad, se podrá articular, con el mayor consenso posible, una solución estable para la enseñanza de la religión en nuestro sistema educativo –ese es también un objetivo de nuestra aportación–.

1. Un debate público para la participación ciudadana

“El Ministerio de Educación y Ciencia invita a todos los agentes sociales, a las instituciones comprometidas con la educación, a todos los centros docentes, a los profesores, a los alumnos y a sus familias y a los ciudadanos interesados a participar en el debate y ofrecer sus reflexiones sobre los problemas y las propuestas de actuación más adecuadas”
(*Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 12).

La educación –señala el documento del Ministerio de Educación– ha conocido en las últimas décadas un proceso de cambio y modernización sin precedentes... pero es imprescindible una educación en permanente mejora. Somos conscientes –continúa el documento– de las contribuciones de las leyes educativas hasta hoy aprobadas, aportaciones de las que ni se puede ni se debe prescindir. Por ello, pretendemos elaborar un proyecto de Ley que mantenga todo lo que estando en vigor ha supuesto un avance notable para nuestro sistema educativo.

Compartiendo esta sensibilidad del Ministerio de Educación, queremos sumarnos, desde el ejercicio de la ciudadanía responsable, a los mejores compromisos por una educación que posibilite el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos. La entendemos como el mejor instrumento de transformación social y de promoción humana. Apostamos por una educación de calidad para todos y entre todos porque sabemos que frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social –como señalan

las primeras palabras, compartidas por nosotros, de Jacques Delors en su Informe a la UNESCO para la educación en el siglo XXI.

Implicados en esta acción educativa y en la transformación social hacia estos ideales, nos sentimos aludidos por las palabras de María Jesús San Segundo, ministra de Educación, convocando el debate: Estos importantes retos exigen la implicación y la colaboración de toda la sociedad. Por esta razón, proponemos este debate al que le hemos dado un título que responde a nuestra convicción y a nuestra voluntad: deseamos la mejor educación posible para todos los jóvenes y estamos convencidos de que solo se puede lograr con el esfuerzo continuado de todos. Desde luego, son fundamentales en este concierto las Administraciones educativas, los agentes sociales, los centros, los profesores, los alumnos y sus familias. Pero lo que está en juego es tan valioso que requiere la implicación de toda la sociedad. Creo firmemente que es necesario un compromiso social para impulsar un sistema educativo que se asiente en bases sólidas y permita ganar el futuro (*Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 4).

Somos conscientes de que nuestro sistema educativo, habiendo mejorado notablemente en los últimos años, necesita reformas en algunos aspectos concretos de su funcionamiento. Las coincidencias en los diagnósticos del sistema educativo son cada vez mayores, aunque no siempre todos los agentes sociales coinciden en las propuestas de mejora, unas veces por motivaciones ideológicas y otras por tendencias pedagógicas. Pero en una sociedad desarrollada es posible y necesario no solo el diálogo y el debate; también debe ser posible el acercamiento de posiciones y las soluciones de consenso.

Proponemos, a la vez que nos sumamos, la mayor participación activa y cualificada de la ciudadanía en la nueva reforma educativa. Reclamamos, a la vez que nos sumamos para hacerlo posible, el mayor consenso social y el mayor acuerdo político. Todos los sectores implicados en el mundo educativo estamos cívicamente llamados, en este tiempo de debate y de participación, a la aportación de propuestas desde la aceptación de la pluralidad social. Y, entendemos, corresponderá a los poderes públicos administrar adecuadamente esta participación ciudadana con el compromiso de atender al bien común en la nueva reforma del sistema educativo. A ellos corresponde administrar la pluralidad social en la prestación del servicio público de la educación. Todo ello, como señala el propio documento del MEC, en una nueva ley educativa que mantenga todo lo que estando en vigor ha supuesto un avance notable para nuestro sistema educativo.

2. El pacto escolar como horizonte cívico

“El Ministerio de Educación y Ciencia, por su parte, se compromete a promover el máximo consenso en torno a las decisiones que finalmente se adopten, en el convencimiento de que el mayor beneficio para la educación española en los próximos años sería el derivado de un acuerdo político y social que abra el camino a la estabilidad del sistema educativo”
(*Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 12-13).

Creemos que la educación es una responsabilidad de toda la sociedad y todos, desde las familias a las administraciones públicas, debemos complementar las acciones a favor del pleno desarrollo de la personalidad de todos los alumnos y alumnas. Creemos que los poderes públicos deben administrar la pluralidad de la sociedad y de las opciones políticas, sociales y culturales según los mandatos constitucionales para garantizar una educación de calidad para todos posibilitando la igualdad de oportunidades y previniendo la exclusión social. Entender la educación como tarea de todos supone superar dinámicas de funcionamiento político en las que la acción educativa es motivo de permanente enfrentamiento y de confrontación. Porque siendo legítima y necesaria la discrepancia política en democracia, las demandas sociales exigen cada vez más que se concentren todos los esfuerzos posibles en mejorar la calidad y la equidad de nuestro sistema educativo. La persistente confrontación política y su amplio reflejo mediático no siempre proporciona la estabilidad y el acuerdo social que la educación necesita actualmente.

Nuestra sociedad tuvo en el acuerdo constitucional, referido al artículo 27, un ejemplo, no fácil, de pacto cívico y democrático que nos ha permitido avanzar considerablemente en una mejora de nuestro sistema educativo. Aunque no siempre hemos mantenido aquel paradigmático consenso en los desarrollos legislativos posteriores sobre el derecho a la educación y la estructura del sistema educativo. Tras 25 años de democracia y notables avances en educación, creemos que ha llegado el momento de acercar posiciones ideológicas y de trabajar activamente por un nuevo consenso social y político en educación que permita alcanzar la deseada estabilidad a un sistema educativo de calidad para todos. Es seguro que este acuerdo supondría un significativo avance en la calidad y la equidad de la educación en nuestra sociedad.

Por todo ello, **proponemos** un pacto escolar entre los sectores interesados en la educación. Reclamamos el mayor esfuerzo posible de todos los agentes sociales implicados en el mundo educativo para un pacto escolar. Nosotros respondemos también a ese compromiso con nuestras propuestas y nuestra participación. Es necesario conseguirlo para evitar sucumbir a la vieja tentación de tejer y destejer según se produzcan cambios de Gobierno.

La Declaración Conjunta en favor de la Educación –ha recordado recientemente Álvaro Marchesi–, firmada en 1997 por prácticamente todas las organizaciones educativas bajo el auspicio de la Fundación Encuentro,

abogó por este compromiso y acordó un conjunto de objetivos básicos que unían a todas ellas... La aproximación en el ámbito de los principios, difícil pero necesaria, supone una fase inexcusable. Su inicial superación abriría una segunda etapa, la de los problemas concretos, en las que las diferencias son también notables pero en los que se debe llegar a acuerdos flexibles que deriven de los principios pactados (Álvaro Marchesi, en *Religión y Escuela*, diciembre de 2004).

Como primer paso para este pacto escolar, **valoramos positivamente** el compromiso del MEC de promover el máximo consenso en torno a las decisiones que finalmente se adopten, en el convencimiento de que el mayor beneficio para la educación española en los próximos años sería el derivado de un acuerdo político y social que abra el camino a la estabilidad del sistema educativo (*Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 12-13). Reiteramos nuestra convicción de que la educación en nuestra sociedad solo alcanzará los niveles deseados de calidad y equidad cuando las principales fuerzas políticas y sociales hayan sumado lealmente sus fuerzas a favor de una educación de calidad para todos y entre todos.

En ese pacto escolar, **proponemos** que la enseñanza de las religiones sea también objeto de consenso social y político. La educación en valores y la formación ciudadana han alcanzado ya una madurez pedagógica, a la vez que una fuerte demanda sociológica, que reclaman, de forma inaplazable, una mayor consideración académica en el currículo escolar. Esta formación axiológica es un marco adecuado para incorporar el saber religioso en el currículo escolar, aunque sabemos que tanto la educación en valores como el hecho religioso tienen un espacio propio y diferenciado a la vez que complementario. Todos ellos educan no solo en unos valores universalmente deseables, educan, sobre todo, el sentido y la motivación que los posibilitan en la personalidad y en la convivencia. Constatamos que hoy existe ya en nuestra sociedad cierta unanimidad en cuanto a la necesidad del saber religioso en la escuela. –el documento para el debate del MEC lo manifiesta explícitamente, también lo hacía la Ley de Calidad–. En este punto, el acercamiento de posiciones ha sido notable en los últimos años de nuestra democracia. Y creemos que las diferencias, sobre todo las posiciones más extremas, corresponden cada vez más a minorías significativas de la sociedad.

Por todo ello, proponemos y confiamos que el diálogo activo entre los distintos sectores implicados en este tema, pueda acercar posiciones y facilitar la **propuesta de una solución pedagógica para la enseñanza de las religiones** en el sistema educativo. El marco de la educación en valores para una ciudadanía responsable es el adecuado. Sin duda que una nueva solución pactada para la enseñanza de las religiones constituiría también una buena aportación para conseguir una escuela inclusiva e integradora de todos los ciudadanos, también de los alumnos inmigrantes.

3. La necesaria atención a la enseñanza de las religiones

“En la sociedad actual, la educación debe contribuir a formar personas que puedan convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad y que sean capaces de construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma” (*Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 93).

a) La enseñanza de la religión como cuestión pendiente - Es cierto que la organización de la enseñanza de la religión ha sido uno de los elementos que ha suscitado polémica en las reformas del sistema educativo desde los comienzos de la democracia. Sin ser nunca una enseñanza obligatoria, la clase de Religión ha sido regulada de diversas maneras en los 25 años de nuestra democracia.

Podemos decir que cada uno de los tres partidos políticos que han gobernado en estos años, ha acabado proponiendo soluciones diferentes para la enseñanza de la religión en la escuela. Desde el primer curso escolar posterior a la Constitución española, la libre opción de la clase de Religión se estableció, sin consenso, de manera alternativa con la clase de Ética en las enseñanzas medias –eran los tiempos de la UCD–. En los gobiernos del PSOE, la enseñanza de la religión siguió siendo de libre opción y se modificó la alternativa, sin acuerdo, dejando de ser una asignatura y pasando a ser actividades de estudio alternativas sin valor académico. En este tiempo nació la primera propuesta de Sociedad, Cultura y Religión que ofrecía un acercamiento al hecho religioso de manera aconfesional para los alumnos que no optaban por la clase de Religión confesional, pero su no evaluación impidió un mejor desarrollo escolar. En los tiempos del PP se estableció una nueva versión de Sociedad, Cultura y Religión, pudiendo elegir los alumnos entre una opción confesional y otra no confesional de la misma materia escolar. Se superaba así, también sin acuerdo, el anterior esquema de Religión-Alternativa.

En la nueva reforma educativa se tiene que abordar necesariamente una nueva regulación para la enseñanza de la religión que sustituirá a la anterior versión de la LOCE de Sociedad, Cultura y Religión. Se había llegado, según nuestro leal saber y entender –señala Rouco Varela–, a una solución satisfactoria a través de la implantación del área Sociedad, Cultura y Religión. Sin ser la única posible, esta regulación conjuga la calidad académica con la libertad exigible en este campo... Confiamos en que la vía del diálogo, a la que la Conferencia Episcopal Española se ha acogido siempre en toda esta etapa de vida política española, ayude a resolver este asunto de modo estable, como pide el bien que está en cuestión.

¿Por qué no ha de ser posible –continúa el presidente de la Conferencia Episcopal– responder a la demanda de un altísimo porcentaje de padres que, en ejercicio de su derecho constitucional, solicitan la enseñanza de la Religión católica para sus hijos? No se trata de privilegiar ni de discriminar a nadie, sino de posibilitar el ejercicio real y pleno de un derecho tan básico como es el derecho a la educación. Naturalmente, ni la Ley establece ni nosotros pedimos que la enseñanza de la Religión católica sea obligatoria para todos. Sí deseamos que quienes la solicitan libremente, en esa especie de plebiscito que se repite año tras año, puedan recibirla en condiciones fiables y dignas, no discriminatorias, según lo previsto en el correspondiente Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado Español. Hay fórmulas adecuadas para ello, sin que nadie, ni los que optan por la Religión católica ni los que no lo hacen así, resulten discriminados de ningún modo. (card. Rouco Varela, presidente de la Conferencia Episcopal Española, Discurso inaugural de su LXXXII Asamblea Plenaria, 3 de mayo de 2004).

Creemos que la recurrente polémica sobre la enseñanza de la religión en la escuela no ayuda a construir una ciudadanía diversa y tolerante ni una convivencia intercultural, además de añadir dificultades en el propio sistema educativo. Estamos ante la oportunidad de resolver esta polémica con una solución de consenso que nos permitiría avanzar no solo en la calidad de nuestra educación, también mejoraría el ejercicio de la tolerancia activa en el marco de una sociedad plural que valora mayoritariamente la enseñanza de la religión en la escuela.

b) La enseñanza de las religiones como materia escolar - Consideramos necesario recordar que el concepto de enseñanza de la religión en la escuela, desde la perspectiva cristiana, tiene una clara identidad escolar, diferente de la catequesis, desde que en 1979 los obispos definieron esta enseñanza como una materia escolar ordinaria (*Orientaciones sobre la ERE*). El enfoque confesional de esta enseñanza, por ello es opcional también desde 1979, no disminuye el carácter académico del saber religioso que proviene de su referencia epistemológica a la Teología como saber universitario. Una Teología que en muchos países también está en la universidad. Desde aquel documento oficial de la Iglesia, la clase de Religión Católica asume las finalidades propias de la escuela, es decir, asume los fines de la escuela establecidos en el artículo 2 de la LODE, reiterados en el 1 de la LOGSE y que la LOCE no derogó. La enseñanza de la religión, como se ha dicho, asume los principios, objetivos y métodos propios de la institución escolar. Se trata de un concepto de enseñanza de la religión católica que ha sido también recogido en varios documentos de la Iglesia católica universal.

En el citado documento de los obispos en 1979 se establecieron los objetivos de la cultura religiosa, desde la perspectiva cristiana. Son tres: Situarse lúcidamente ante la tradición cultural; insertarse críticamente en la sociedad; dar respuesta al sentido último de la vida con todas sus implicaciones éticas. Se definió como una exigencia de la escuela y un derecho de los padres, aclarando que ese derecho no dimana de la confesionalidad del Estado.

Este concepto de enseñanza de la religión, también desde un enfoque confesional, supone una contribución netamente educativa en el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos. Es cierto que tiene un enfoque confesional, no necesariamente compartido por todos los ciudadanos en una sociedad plural, pero no es menos cierto que es una oferta escolar no impuesta a nadie y que es una propuesta formativa muy respetuosa con el derecho preferente de los padres a elegir para sus hijos una educación coherente con sus propias convicciones religiosas y morales. Sus contribuciones educativas constituyen auténticos factores de calidad de una educación reclamada por la mayoría de los ciudadanos y de las instituciones.

c) La enseñanza de las religiones es una realidad internacional - La enseñanza escolar de la religión no es una realidad propia de la sociedad española y su peculiar historia. La religión en la escuela es una realidad en todos los países europeos (puede verse *Religión y Escuela*, mayo de 2004) y así se reclama desde diversos organismos internacionales. Es una realidad protegida en los Tratados y Pactos internacionales suscritos por España, entre los que destaca la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y que garantizan una educación integral como punto de partida, una opción preferente de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos, y una protección de las libertades de conciencia y de religión. En el marco del derecho a la educación y la libertad de enseñanza, la Constitución española de 1978, en su artículo 27, también ha establecido expresamente el derecho a una formación religiosa y moral elegida por los padres. Todo ello en el marco escolar y teniendo en cuenta la necesaria neutralidad de los centros educativos de carácter estatal.

La Constitución de la Unión Europea, firmada recientemente en Roma por los Jefes de Estado y de Gobierno, pendiente de ratificación por los Estados miembros en el año 2005, también recoge los términos básicos que reclaman una atención a la enseñanza de las religiones en los sistemas educativos. En su Título II, cuando establece cuáles son los derechos fundamentales y de la ciudadanía de la unión, después de haber indicado el derecho a la educación y la libertad de creación de centros docentes dentro del respecto de los principios democráticos, establece claramente el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas (Art. II.74).

Recordamos, también, una Resolución (de 27 de enero de 1999) del Consejo de Europa, que se ha interesado en numerosas ocasiones por las religiones, siendo ponente Luis María Puig, diputado español

del grupo socialista en el Parlamento Europeo. En dicha Resolución se dice: Democracia y religión no tienen por qué ser incompatibles. Más bien al contrario. La democracia ha demostrado ser el mejor marco para la libertad de conciencia, el ejercicio de la religión y el pluralismo religioso. Por su parte, la religión, por su compromiso moral y ético, por los valores que sustenta, por su enfoque crítico y su expresión cultural, puede ser un compañero válido de una sociedad democrática. Un poco más adelante, la misma resolución recomienda expresamente fortalecer la enseñanza de las religiones: es urgente que los cursos escolares y universitarios sean revisados para un mejor conocimiento de las diferentes religiones.

También el Informe Delors para la educación en el siglo XXI, citado por el documento del MEC, afirma su convicción de superar, entre otras, la tensión entre lo espiritual y lo material. El mundo –dice literalmente–, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie. ¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo las palabras– depende de ello.

Más recientemente, la revista *Prospects: quarterly on education perspective* (junio de 2003), en colaboración con la Oficina Internacional de Educación, ha confirmado, en un estudio monográfico dedicado a Educación y Religión, que la enseñanza de la religión es una realidad consolidada y creciente en los sistemas educativos de todo el mundo (puede verse el informe sobre ese estudio publicado en *Religión y Escuela*, enero de 2004)

d) Es posible una solución pactada para la enseñanza de las religiones - Estamos ante la oportunidad de establecer, por primera vez en nuestra democracia, una nueva regulación para la enseñanza de las religiones con el consenso de todos los sectores implicados. Una solución de consenso como lo fue el caso de la Constitución española de 1978.

Entendemos como altamente recomendable, lo señalábamos en el primer apartado, que, a la hora de articular una nueva propuesta, tengamos en cuenta las mejores contribuciones de las anteriores regulaciones. En nuestros 25 años de democracia hemos acumulado ya algunos argumentos, técnicos y teóricos, de los que podemos aprender ahora evitando reincidir en las dificultades y en los errores.

Nosotros proponemos tener en cuenta, al menos, tres aportaciones, una de cada una de las soluciones que los diversos partidos políticos han propuesto:

- De la primera solución, Religión o Ética, deberíamos retener la ausencia de dificultades organizativas en su funcionamiento escolar debido, básicamente, al equilibrio académico que suponía la libre opción por una de las dos materias sin ninguna excepcionalidad académica.
- De las soluciones emanadas de la Logse, después de varios avatares entre los que estuvieron también los tribunales de justicia, debemos recordar, al menos, estas aportaciones: por una parte, la enseñanza de la religión se deriva también de las fuentes del currículo y debe entenderse como materia escolar en sus objetivos, contenidos, en su metodología y también en su evaluación, respondiendo así a la objeción de su evaluación; por otra parte, el hecho religioso ofrece una oportunidad formativa que viene reclamada por la educación integral y que puede articularse en opciones confesionales y aconfesional –recuérdese la primera propuesta de Sociedad, Cultura y Religión.
- De la solución Ley de Calidad podemos quedarnos con el planteamiento educativo que estableció cuando señalaba que En los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria, la Ley confiere a las enseñanzas de las religiones y de sus manifestaciones culturales, el tratamiento académico que les corresponde por su importancia para una formación integral, y lo hace en términos conformes con lo previsto en la Constitución y en los Acuerdos suscritos al respecto por el Estado español.

Tres aportaciones construidas por los tres partidos políticos que han gobernado en nuestra democracia constitucional que podrían constituir las bases para una solución de consenso político y también social.

Proponemos, en consecuencia, que la solución que se establezca para la enseñanza de las religiones en la nueva ley: sea plenamente escolar, también para las confesiones religiosas; tenga un equilibrio académico entre las diversas opciones; contenga un planteamiento educativo que suponga una contribución a las finalidades propias de la escuela. Todo ello abiertamente compatible con el Estado de derecho y la sociedad plural que caracteriza a nuestra democracia. Creemos que en una solución de consenso deben reconocerse también las principales opciones políticas y sus propuestas de solución.

Entendemos, también, que el documento del MEC contiene entre sus propuestas todos estos elementos que posibilitarían una nueva regulación para la enseñanza de la religión capaz de concitar un amplio apoyo social y político. Aunque hemos de reconocer que su concreción inicial no es suficiente para alcanzar el apoyo necesario de una solución pactada.

Proponemos, como consecuencia, un camino de acercamiento al acuerdo social y político, aprendiendo de los elementos que han ido mostrándose como positivos, desde diversas opciones políticas, y tratando de evitar los aspectos que se han mostrado más negativos. Solo faltaría la firme decisión social y política de acercar posiciones y articular una nueva regulación para la enseñanza de las religiones. Como se ha

señalado recientemente por un destacado miembro del partido en el Gobierno, una comisión de expertos podría diseñar una propuesta de consenso, en diálogo con las fuerzas sociales y políticas.

Sin duda que incorporar plenamente la enseñanza de las religiones en el sistema educativo constituye un factor de calidad, como se ha apuntado en un estudio reciente sobre la situación de la educación actual (véase el *documento de trabajo* de XIX semana monográfica de la Fundación Santillana). La enseñanza de las religiones es un factor de calidad que la escuela pública necesita y del que no puede prescindir; y puede ser también un factor de calidad en la escuela de iniciativa social, si está inspirada en el cristianismo, básicamente por la aportación de la racionalidad en su discurso religioso. ¿Será capaz la escuela de titularidad pública de ofrecer una verdadera educación de calidad, verdaderamente plural e integral, si no atiende adecuadamente la enseñanza de las religiones que piden los padres?

4. Sí a la educación para la ciudadanía

“En una sociedad democrática, la educación en valores debe referirse necesariamente a aquellos que capaciten para el desarrollo de la ciudadanía. El desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, participación o libertad debe figurar entre los objetivos y las tareas del sistema educativo” (*Una educación de calidad para todos y entre todos*, p.96).

Nos sumamos a la responsabilidad compartida que supone una educación que contribuya a que los alumnos sean capaces de construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma (Una educación de calidad para todos y entre todos, p. 93). Tenemos la convicción de que el contexto pluricultural que vivimos, no solo en la escuela, sino en todos los ámbitos de nuestras sociedades, nos proporciona la oportunidad de transformar la escuela en un lugar privilegiado de aprendizaje para la ciudadanía (*La construcción de la ciudadanía intercultural en la escuela*, p. 40. Cuadernos de la Fundación Santa María, 2003).

Somos conscientes, como señala el documento del MEC, de que la educación tiene que ayudar a todos los alumnos, sin restricciones ni discriminaciones de ningún tipo, a formarse como personas y como ciudadanos, a realizar su propio proyecto de vida en el marco de una sociedad democrática. Y podemos hacerlo teniendo en cuenta otros factores que influyen en la transmisión de valores en una sociedad cada vez más mestiza cultural y religiosamente.

Todo ello hace necesaria, nosotros lo apoyamos, la propuesta del documento del MEC de una **atención a la educación en valores** a lo largo de todo el proyecto educativo de los centros y de una nueva área de Educación para la ciudadanía. No compartimos las descalificaciones de algunos sectores sociales a esta propuesta de la nueva reforma educativa. Algunos países de nuestro entorno europeo también han incorporado recientemente este tipo de enseñanzas.

Sabemos que la educación para la ciudadanía puede entenderse de formas diversas atendiendo a la concepción de educación y de ciudadanía que se tenga. Un estudio comparativo sobre las orientaciones y prácticas de la educación para la ciudadanía en Canadá, Estados Unidos y Francia (McAndrew, Tessier y Bourgeault, 1997) concluye que es ésta una realidad polisémica, poliédrica y ambigua según los ángulos desde los que se generen los objetivos, contenidos, valores, compromisos y espacios propios de esta enseñanza (véase *Educación para la ciudadanía*, IEPS, 2002). Pero expresamos nuestra confianza en que es posible establecer un currículo que partiendo del respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (CE 27.2), posibilite una mejora de la calidad de nuestro sistema educativo al servicio del pleno desarrollo de la personalidad de nuestros alumnos y alumnas y a la profundización en la democracia. Para ello la educación para la ciudadanía deberá atender diversas competencias en la autonomía moral del sujeto, entre ellas la competencia crítica, emocional o comunicativa.

Manifestamos, finalmente, que fortalecer una educación para la ciudadanía en el sistema educativo, con el correspondiente apoyo formativo al profesorado, es deseable y plenamente compatible con la atención adecuada que dicho sistema debe prestar a una educación sobre el hecho religioso como una dimensión propia de la personalidad humana, de la historia y de las culturas. Ambas contribuciones educativas permiten y posibilitan el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos (*Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, 2000). Nos parece igualmente deseable evitar que la formación cívica y moral que necesariamente incluye toda educación religiosa, entre en conflicto con la nueva asignatura de educación para la ciudadanía.

5. Nuestras aportaciones al debate

“El conocimiento y análisis de las religiones supone el ejercicio de una tolerancia activa, que comprende y respeta la pluralidad de las cosmovisiones. Dicha tolerancia activa es, sin duda, exigencia, expresión y garantía de una conciencia ciudadana conformada por los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo que, de acuerdo con la Constitución, deben inspirar el ordenamiento académico y presidir todos los ámbitos de la convivencia”.

(*Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 100).

Religión y Escuela, respondiendo a la convocatoria de debate público para la nueva reforma formulada por el Ministerio de Educación, quiere sumarse al debate educativo con sus propuestas. Lo hacemos desde la ciudadanía, desde la comunidad escolar y desde la comunidad eclesial, como una de las partes directamente implicadas en la educación, en general, y en la enseñanza de la religión, más en particular. Ojalá nuestra aportación sea capaz de enriquecer y redimensionar el debate sobre la enseñanza de las religiones.

Tras el análisis del documento del MEC y nuestra valoración, expresada en los apartados anteriores, **manifestamos ahora nuestra propuesta** resumida en cuatro aportaciones y una fórmula concreta que ofrecemos como solución de consenso, porque en ella pueden verse reflejados, creemos, una amplia mayoría de los sectores implicados y porque recoge las mejores aportaciones de las soluciones anteriores.

1. **Compartimos** y apoyamos explícitamente la responsabilidad compartida con la que el documento del MEC entiende la educación en valores y la formación ciudadana. Entendemos que estos valores tienen como núcleo la consideración de la primacía y dignidad de la persona humana y garantizan su desarrollo integral, su pertenencia y su protagonismo en la construcción de la sociedad y de la historia.

Compartimos y apoyamos que en este universo axiológico se contemple también la dimensión espiritual y trascendente. Nos parece acertado, pues, que bajo este epígrafe, se hayan recogido los principales, aunque no los únicos, cauces curriculares a través de los cuales el sistema educativo puede proporcionar una formación en valores de los alumnos: educación para la ciudadanía y la enseñanza de las religiones. Consideramos que es el marco adecuado para atender el hecho religioso en la escuela. Se educa no solo en unos valores, también en el sentido y la motivación que los hacen posible en sociedad.

Compartimos y apoyamos que se establezca una nueva materia de Educación para la ciudadanía porque viene reclamada desde muchas instancias sociales y pedagógicas. Nos parece que contribuirá a mejorar la calidad de la educación de los alumnos y nos parece también compatible con una adecuada atención a una educación sobre el hecho religioso. Es más, pensamos que una correcta armonización de ambas es no solo respetuosa con la realidad cultural, sino con una perspectiva global de futuro.

2. **Nos pronunciamos a favor de la enseñanza de las religiones** en el currículo escolar. Nos parece que el saber religioso contribuye al pleno desarrollo de la personalidad humana y posibilita el ejercicio de los derechos y las libertades fundamentales. Compartimos y apoyamos los planteamientos del documento del MEC cuando propone el hecho religioso entre los aspectos que deben ser conocidos por todos los alumnos (*Una educación...* p. 100).

En nuestro apartado 3 hemos sistematizado las razones por las que creemos que esta enseñanza debe ser objeto de una solución pactada en el sistema educativo. Hemos subrayado también cómo el concepto de enseñanza de la religión, desde la perspectiva cristiana, tiene una clara identidad escolar y académica, se define desde las finalidades propias de la escuela y supone una contribución netamente educativa para los alumnos y alumnas que la eligen.

3. **Nos parece insuficiente** el tratamiento inicial que el documento del MEC propone para el hecho religioso en el currículo escolar. Compartimos que la enseñanza de las religiones presenta dos dimensiones que deben ser atendidas: una de carácter común y otra de carácter confesional. Nos parece una reiteración innecesaria que los alumnos que quieran cursar la enseñanza confesional de la religión, en cualquiera de las confesiones religiosas, deban cursar, además, la enseñanza no confesional de la religión. Bien entendido que una y otra deben realizar un esfuerzo para responder al dato cultural y a las necesidades sociales. Evitamos también posibles conflictos entre dos enseñanzas sobre el mismo objeto que podrían conculcar la propia Constitución (véase Francesc Riu, en *Religión y Escuela*, diciembre de 2004, p. 28). No nos parece suficiente la propuesta de un acercamiento al hecho religioso desde una transversalidad. Proponemos que el tratamiento de esta realidad histórica, social, cultural y antropológica sea abordada en el sistema educativo con una mayor consistencia curricular. Nos parece más apropiado que se garantice el acceso al hecho religioso para todos los alumnos en el currículo escolar y, que de acuerdo con la pluralidad de la sociedad y el derecho de los padres, se pueda optar, si así se elige, por esa enseñanza impartida bajo la perspectiva confesional. Para quienes no elijan una perspectiva confesional, la atención al hecho religioso debe constituir también una enseñanza organizada desde el punto de vista escolar.

Proponemos, en el siguiente apartado concretamos más, un tratamiento académico para el hecho religioso en el sistema educativo de manera que sea una solución que concite el apoyo mayoritario de la sociedad española; que sea una solución plenamente escolar; que sea respetuosa con el derecho de los padres y con la pluralidad ciudadana.

4. **Reclamamos** que el profesorado que imparta la enseñanza de las religiones, también desde las perspectivas confesionales, alcance una nueva situación laboral de plena estabilidad en la Administración educativa. Todos los docentes que trabajan para la Administración, también los de Religión Católica, deben cumplir los mismos requisitos de capacidad y mérito.

Proponemos que, como se viene haciendo en Alemania y otros países desde hace décadas, y ahora también en Italia, se establezca un proceso de selección de este profesorado de Religión Católica por parte de la Administración educativa, mediante un concurso oposición, que normalice su situación no solo laboral,

sino también docente. Debería plantearse también el apoyo administrativo para una especialización de un profesorado, no solo del que imparta enseñanzas confesionales, sobre estos ámbitos educativos de los que venimos hablando en esta propuesta.

Proponemos que, en diálogo con todos los sectores implicados, se acuerde una propuesta, como se ha hecho recientemente en Italia, que permita a los profesores de Religión Católica que superen un proceso público de selección, alcanzar la estabilidad. Proponemos que se siga en España un proceso como se hizo en Italia hace ya algunos años. La citada solución italiana permite a la Iglesia mantener o no la idoneidad de estos profesores objetivando las causas de la posible retirada.

6. Hacia una solución estable y pactada para la enseñanza de la religión en la escuela

“La enseñanza de las religiones presenta así dos dimensiones que deben ser atendidas. Una, general, a la cual deben acceder todos los alumnos y tener carácter común, que debe ayudar a la comprensión de las claves culturales de la sociedad española... Otra dimensión de la enseñanza de las religiones se refiere a sus respectivos aspectos confesionales...”
(*Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 101).

El análisis del documento del MEC y nuestras aportaciones nos llevan a formular una propuesta práctica que, por una parte recoja los elementos de las reflexiones que hemos ido proponiendo ya... y por otra parte articule una posible solución para la enseñanza de la religión en la escuela...una solución que nos parece más adecuada que la que inicialmente propone el documento del MEC y que podría concitar el consenso de las partes implicadas en este tema.

Proponemos: una nueva área de ÉTICA, CIUDADANÍA Y RELIGIONES. Se trata de la creación de una nueva materia escolar, pero teniendo en cuenta que todos los elementos están ya presentes en el documento del MEC: educación para la ciudadanía, enseñanza no confesional de las religiones para todos, y enseñanza confesional de las religiones para quien la quiera. Es cierto que los elementos se encuentran en la propuesta inicial del MEC, pero también es cierto que proponemos que sean reorganizados de otra forma distinta. Esta propuesta, creemos, respondería más adecuadamente a las demandas sociales y permitiría alcanzar un consenso social.

Esta área estaría en los niveles de Primaria y Secundaria, sería obligatoria para todos los alumnos en todos los niveles. Sin duda se trata de un área plenamente escolar y curricular. Debería tener dos períodos lectivos en cada curso escolar. El área tiene diversos contenidos y diversas opciones según los cursos. En algunos cursos el área, siendo Educación para la ciudadanía, sería para todos los alumnos sin posibles opciones. Contendría básicamente contenidos de ética y sería común para todos. En los otros cursos el área sería sobre las religiones, pudiendo los alumnos o los padres elegir la perspectiva confesional, las confesiones que tienen acuerdos con el estado, o una perspectiva no confesional. Tanto para las perspectivas confesionales como para la no confesional, la Administración puede fijar un planteamiento curricular único, diferenciado por etapas, que marcaría los mínimos contenidos que deben abordarse en el área.

En Educación Primaria: como dice el documento, en uno de los cursos de la etapa se impartiría Educación para la ciudadanía para todos, con contenidos coincidentes con los que propone el documento del MEC, impartido por los profesores que designe la Administración. En el resto de los cursos, dentro del mismo área se podría cursar una opción escolar sobre valores y hecho religioso –impartida por los profesores tutores o especialistas– o una opción de Religión confesional (en cualquiera de las confesiones religiosas) –impartida por los profesores de Religión con la debida especialidad y la idoneidad de su respectiva confesión–.

En Educación Secundaria Obligatoria: se impartiría en uno de los cursos Educación para la ciudadanía para todos los alumnos, en las condiciones que propone el documento, impartida por los departamentos de Geografía e Historia y de Filosofía. En los otros cursos se podría también optar libremente por una opción no confesional sobre el hecho religioso (recuérdese SCR en el decreto de 16 de diciembre de 1994), o una opción Religión confesional –iguales condiciones que en Primaria–.

En Bachillerato: Podría impartirse la materia de Educación para la ciudadanía para todos los alumnos en un curso. Y solo para quien lo quiera, una enseñanza confesional, a modo de seminario, sin alternativa, en ambos cursos.

Aunque hubiese diversidad de opciones a lo largo de los cursos, creemos positivo que hubiera un planteamiento curricular único, diferenciado por etapas, para todas las opciones, establecido por la Administración educativa en diálogo con instancias académicas y confesiones religiosas.

Este planteamiento curricular común debe fijarse por la Administración educativa en un porcentaje de objetivos y contenidos (25%), además de algunas orientaciones metodológicas y de evaluación. Ese planteamiento curricular debe ser completado, hasta ser el currículo escolar de dicha área, por las administraciones educativas según las propias competencias; o por las confesiones religiosas que, aceptando el planteamiento curricular común (25%) deben completarlo. Esto supone la existencia de un

mínimo currículo único para las religiones en la escuela, común para las enseñanzas confesionales y también para la enseñanza no confesional del hecho religioso.

Consecuencias Supone un tratamiento sistemático de la dimensión ética, más profundo que los ejes transversales y una sola materia en 4º de la ESO. Se articula el acceso al hecho religioso para todos los alumnos, sin innecesarias reiteraciones y articulando lo común para todos desde la Administración con la correspondiente cooperación de las confesiones religiosas en el diseño final del currículo.

- La diversidad de opciones, confesionales y aconfesional, en los cursos donde exista esta materia del nuevo área, no debe plantear problemas. Es plenamente respetuosa con la aconfesionalidad del Estado y la pluralidad de la sociedad.
- Supone una profundización de las propuestas de Suárez Pertierra y Pilar Del Castillo en la que pueden verse reconocidas ambas posiciones socio-políticas.
- Supone articular en el marco escolar las aportaciones educativas de la necesaria educación para la ciudadanía con las de la, también necesaria, educación sobre el hecho religioso, teniendo en cuenta lo específico de cada una y complementariedad de sus contribuciones.
- Supone, por primera vez, que la Administración educativa fija un planteamiento curricular básico en clave de objetivos y contenidos para las opciones confesionales de la religión en la escuela.
- Supone visualizar claramente lo que la Religión Católica viene haciendo en el sistema educativo: asumir los fines propios de la escuela. Y avanzar en ello.
- Supone facilitar a otras opciones religiosas su presencia en la escuela.
- El área no tiene excepciones en cuanto a la evaluación ni en cuanto a la metodología que es estrictamente escolar y académica. La Administración educativa no puede dimitir de educar a sus ciudadanos.
- Supone una reducción de los cursos en los que se imparte la enseñanza confesional de la religión. Una educación para la ciudadanía, compartida por todos, lo merece.
- Supone situar la enseñanza de la religión confesional en un marco educativo que le es propio y afín: la educación en valores. Desarrollando así el mandato constitucional de la cooperación entre los poderes públicos y las confesiones religiosas.
- La enseñanza confesional de la religión muestra, de esta manera, que aunque no se agota en una aportación ética, la asume y la amplía coherentemente.

...

UNITED KINGDOM – A new framework for Religious Education

UK07 – London, 30 Oct. 2004. Religious Education is widely viewed as an outdated and cranky encumbrance on the timetable. It's survival, let alone its success, is a victory against the odds. Secularist criticism remains as strong as ever. There are schools and local authorities that persist in sidelining it where possible. There is such a shortage of teachers trained to teach the subject that RE is frequently taken by people with non specialist knowledge, more so than in any other secondary school field. It has suffered from political neglect, too. Few politicians in recent times have been willing to discuss a subject which holds compulsory status yet remains outside the national curriculum. When **David Blunkett** was Education Secretary he did so rarely; his Conservative predecessors almost never.

The subject is seen as a large and potentially nasty sleeping dog, if a somewhat moth-eaten one, and non wonder given the trouble caused in the passage of the 1988 Education Act. Then, to general consternation among Churches, non-Christian groups and teachers alike, an influential gang of conservative-minded peers, led by the late Baroness Young and inspired by the fundamentalist Christian Institute, declared war on "multi-faith mishmash". They insisted on giving both RE and collective worship a resolutely Christian flavour in the legislation, so bequeathing a decade of dispute. The controversy is not one that ministers have been keen to re-visit.

So it is particularly encouraging to find that **RE has been thriving**. In 1987, just 15 per cent of pupils were taking GCSE qualifications in RE: by 2003 that had risen to 53 per cent making it, arguably, the biggest of the humanities, ahead of both history and geography. At A-level, the numbers taking the two-year course have risen from 7,546 in 1992 to 12,671 in 2003. Some credit must go to Charles Clarke, the Education Secretary, who has taken a personal interest. He was due this week to launch the first national framework for RE, a further step in the professionalisation of a subject which has all too often been left to the mercies of an enthusiastic PE specialist, or a lay-preacher from the metalwork department. The framework lays down recommended content and marking schemes which should help raise the standard of RE lessons.

Until now, there have been **151 different syllabuses**, each one devised locally by local authority and faith-group representatives. This Byzantine system has worked extremely well in some cases, but the Professional Council for RE, representing specialist teachers, suggests that in 10-15 per cent of local authorities, the results are anything but good. Instead, schools have been fobbed off with poorly researched,

poorly written and largely unusable “guidance”. In one local education authority, the central book of Islam was misspelt as the Guran.

The framework follows 18 months of consultation and commands widespread support. Non doubt it will be turned into a cause of controversy because it provides for discussion of humanism and other non-religious ethical approaches. But for the Catholic Church the enterprise is “a serious attempt to improve the religious literacy of young people” and to welcomed, something that “gives young people the skills to evaluate the world”. Catholic schools will continue to follow their own RE syllabuses, which, for students aged up to 14, are chosen by the dioceses from a central directory of approved materials. At GCSE, the Assessment and Qualifications Alliance board’s course on the synoptic Gospels is popular, but Catholic schools can now choose a designated Catholic syllabus from other boards concentrating on broader issues such as the developing world, ideas of the common good, and ethical outcomes of faith from a Catholic perspectives.

Despite the arrival of citizenship, David Blunkett’s great project, on the timetable, it is RE which has taken the lead on these ethical and philosophical issues in many schools, both Catholic and non-Catholic. It is wrong to ignore two key advantages to RE – it is legally compulsory and offers an attractive one-year “half” GCSE – but there seems little doubt that the philosophical scope of the subject is an important attraction, offering a style of discussion otherwise missing from the classroom. Even at GCSE, the syllabus now covers crime and punishment, marriage and divorce, and wealth and poverty. At A-level there are arguments for and against the existence of God, the problem of evil, and ethics of Christianity. There is also the opportunity to look at other faiths.

Plenty of work remains. The popularity at A-level has not translated into increased numbers applying to teach RE. Trainee teachers in RE get no golden handshakes or special debt-relief packages. The RE professionals believe, though, that the numbers will come, eventually, and that this week’s national framework in another step on the way. [Nicholas Pyke, from *The Tablet*, 30 October 2004, p.17].

BOOKS – INQUIRIES - EDUCATIONAL AIDS

[BE07] - In the context of secularisation, globalisation and pluralisation, ‘hermeneutics’ emerged over the last decades as a relevant discipline to address the ever widening gap and the lack of understanding between religious traditions and contemporary society and culture. ‘Hermeneutics’ is a challenging and complex concept. Traditionally it is understood as the theory/art of interpreting texts in reference to their original and present context. But what does it stand for in recent religious education theories? What are the questions hermeneutics is expected to address in the area of RE today? Taking into account recent developments in philosophical, theological, linguistic, and anthropological disciplines, religious educationalists show in this volume the need to broaden the meaning of hermeneutics and to highlight its importance in the educational realm. In more than 20 contributions, internationally recognised scholars carefully diagnose the present situation and contribute to a new understanding of RE based on hermeneutics as a new paradigm.

• Herman LOMBAERTS – Didier POLLEFEYT (eds.), **Hermeneutics and Religious Education**, BETL 180, Peeters, Leuven University Press 2005, XIV-420 pp., € 70 (www.peeters-leuven.be/boekoverz.asp/).

[BE08] - Comment former les élèves au pluralisme démocratique et au dialogue interconvictionnel si l’école n’offre que des cours monoconfessionnels ? Le débat est déclenché, en Belgique, depuis la proposition du ministre Hervé Hasquin de remplacer dans les dernières années du secondaire les cours de religion et de morale laïque par un cours de philosophie. Une douzaine d’experts en sciences religieuses et philosophiques de l’université catholique de Louvain (qui se nomment « Groupe Martin V ») dégagent les enjeux de différentes hypothèses et offrent des orientations plausibles sans vouloir mettre fin au débat en cours. La voie est ouverte à un pluralisme de confrontation, évitant en tout cas un pluralisme de simple juxtaposition.

• GROUPE MARTIN V (ed.), **Religions, morales et philosophie à l’école. Comment penser ensemble ?** Presses Universitaires de Louvain, Louvain 2004, 102 p.

[BR03] – “Esta obra revela marcas de toda uma nova história do Ensino Religioso no Brasil. Ensino este que, hoje, tornou-se de domínio da sociedade como um todo, mas, acima de tudo, ele hoje é de domínio de professores que cada vez mais, na busca de competência, qualificação e habilitação, no seu fazer pedagógico, na prática de sala de aula, estão assumindo o ensino religioso de forma acadêmica, por meio de pesquisa científica, refletindo diferentes pontos de vista histórico, pedagógico, antropológico, filosófico e outros. E, assim, o ensino religioso passa, cada vez mais, a fazer parte do projeto pedagógico da escola”(ed.)

• Sérgio R. Azevedo JUNQUEIRA – Raul WAGNER (eds.), **Ensino Religioso no Brasil**, Editora Universitaria Champagnat, Curitiba 2004, pp.248 (editora.champagnat@pucpr.br)..

[CH21] - Les Editions Enbiro viennent de publier un nouvel instrument pour initier à l'interprétation du religieux dans l'art. Il s'agit d'une série de 16 œuvres d'art, format A2 en couleurs, abondamment commentées, de diverses traditions religieuses : chrétienne, juive, musulmane, hindoue et bouddhiste, sans oublier l'Egypte et la Grèce antiques. Le recueil de 8 planches didactiques est accompagné d'un Guide (40 pages) contenant une introduction à l'art sacré dans ses différentes expressions, des pistes pédagogiques destinées aux élèves de 10 à 18 ans (16 fiches de travail), ainsi que de repères bibliographiques. Une manière attractive et documentée de pénétrer dans le monde des religions.

• ENBIRO, **Merveilles de l'art sacré**, par Sabine Girardet et Yves Dutoit, Ed.Enbiro avec la collaboration de la Plateforme Interreligieuse, 2004 (CP 64 – CH 1000 Lausanne ; www.enbiro.ch; www.interreligieux.ch).

[ES10] – Un libro para hacer frente a las demandas de educación moral en una sociedad liberal, multiétnica, pos-cristiana. Analiza las peculiaridades de los valores morales y su diversidad en las sociedades pos-modernas, centrándose en como debemos entender la educación en valores y la educación moral. El libro está dirigido al profesorado de Educación primaria y secundaria, así como a los futuros docentes, para ayudarles a reflexionar sobre temas como los valores, la moralidad, el pluralismo ético, la tolerancia, la relación entre moralidad y religión, y los fines de la educación. El autor G. Haydon es profesor de Filosofía de la educación en el Instituto de *Higher Education* de la universidad de Londres. Esta obra recibió el segundo premio de la *Standing Conference on Studies in Education*.

• Graham HAYDON, **Enseñar valores. Un nuevo enfoque**, Morata, Madrid 2003, 222 pp.

[FR17] – Nicolas Sarkozy, actuel ministre de l'économie, affronte l'un des tabous de la société française : la place des religions dans la République. Il aborde sans complexes le défi de l'islam comme religion en France, la construction des mosquées, le foulard à l'école et dans l'administration, le radicalisme de certains imams, l'élan religieux des jeunes générations, la formation des prêtres, les relations avec le Vatican, l'anticléricalisme, le contrôle des sectes, les violences racistes et, bien sûr, l'enseignement du fait religieux à l'école (« L'apprentissage de l'histoire des religions est à l'évidence un moyen de faire reculer le racisme et la xénophobie. Ce devrait être l'une des missions de l'Education nationale »). Sur la question de l'enseignement du fait religieux il se démarque du Rapport Debray (voir plus loin « Opinions », p. 24).

• Nicolas SARKOZY, **La République, les religions, l'espérance**. Entretiens avec Th.Collin et PH.Verdin, Editions du Cerf, Paris 2004, pp.174 (www.editionsducerf.fr).

[FR18] – Une brève présentation de la manière dont cinq traditions religieuses (judaïsme, christianisme, islam, hindouisme, bouddhisme) envisagent l'éducation, et plus spécifiquement l'éducation religieuse. Le problème central est ainsi posé : les religions peuvent-elles répondre à la crise de transmission des valeurs ? Un livre accessible pour tout enseignant qui travaille dans un milieu pluri-religieux.

• Jacques SCHEUER (ed.), **L'éducation. Ce qu'en disent les religions**, Ed.de l'Atelier, Paris 2003.

[HR03] – La rivista *Kateheza*, edita dal Katehetski Salezijanski Centar di Zagabria e diretta da Rudi Palos, ha pubblicato in lingua croata gli atti del nostro XI.Forum europeo tenutosi a Carini (Palermo) nell'aprile scorso. Il numero monografico contiene, oltre alle tre relazioni fondamentali e ai quattro interventi della tavola rotonda interconfessionale, anche alcuni interventi liberi di partecipanti e il testo del comunicato finale.

• **Kateheza**, Broj 2/2004, 91-196; *Vlaska* 36,10000 Zagreb, Hrvatska; www.ksc.hr; ksc@zg.htnet.hr

[IT22] - Lo studio critico della religione non cessa di conseguire nuovi risultati. La ricerca tradizionale è affiancata dal contributo delle scienze umane, della linguistica, delle scienze cognitive e della recente filosofia decostruzionista. Individuato l'influsso del decostruzionismo sulla religione, l'a., docente di storia del cristianesimo all'università di Torino, espone le origini illuministiche delle scienze della religione, ne esamina alcuni nodi fondamentali, approfondisce qualche tema specifico (monoteismi, fondamentalismi, rapporto con la politica). Il manuale è corredato da bibliografie strutturate alla fine di ogni capitolo, e da un essenziale lessico di scienze della religione (lemmi *divinazione, magia, mito, preghiera, rito, sacrificio, simbolo*).

• Giovanni FILORAMO, **Che cos'è religione. Temi metodi problemi**, Einaudi, Torino 2004, pp. 408 (www.einaudi.it).

[MT03] – In order to develop a wider vision of education in the European continent, including Malta, we need to examine what could be hindering and also assisting the European educational effort at present. How relevant is catholic education today? How Malta being affected by all the changes that have been taking place in the different societies and cultures throughout Europe? One of our main objectives is collaboration between the various European partners and institutions in order to ensure quality education for our children and adolescents for the coming ten years. The seminar includes lectures by experts from Malta and Europe (Saviour Gatt and Alan Scerri from Malta, Herman Lombaerts from Leuven, Elzbieta Osewska from Warszawa, and other lecturers).

• The Secretariat for Catholic Education of the Archdiocese of Malta (S.Gatt), **Catholic Education. European and Maltese perspectives**. Church Schools' response to future challenges, Archbishop's Curia, Floriana, 2004, 160 p.

[CH21] - **Apprendre le dialogue des religions par l'éducation.** « (...) Le respect mutuel et l'analyse comparative des religions supposent une reconnaissance de la diversité religieuse. La compréhension de la religion de l'autre passe par un effort de reconnaissance réciproque. C'est en vertu de cette empathie que l'on peut appréhender positivement la religion de l'autre. Ainsi, l'enseignement des religions constitue une des bases de l'apprentissage du dialogue des cultures par l'éducation »

Christine Barré, dans le journal *Bonne Nouvelle* de l'Eglise réformée vaudoise, novembre 2004.

[IT23] – **Corsi di etica come materia alternativa?** – *M.Politi (giornalista)* :“E se si riaffacciasse la proposta di istituire parallelamente [al corso facoltativo di religione cattolica] una materia di cultura religiosa o di storia delle religioni?” .

R: “Sarebbe preferibile che l'insegnamento riguardasse dimensioni etiche più che religiose. Il modo in cui viene insegnata la religione cattolica è talmente rispettoso delle altre religioni da non richiedere questo. Potrebbe invece accadere che altre confessioni cristiane o altre fedi religiose chiedano di proporre un loro insegnamento. Sarebbe da ribattere che l'insegnamento della religione cattolica è legato al particolare vincolo che questa ha con la vita del popolo italiano. Il nuovo concordato parla di 'patrimonio storico'. Se però venissero ammessi altri insegnamenti, dovrebbero assumere anch'essi carattere culturale e di attenzione alle problematiche interreligiose”.

Giuseppe Betori, segretario della CEI, intervistato da Marco Politi, *Il ritorno di Dio. Viaggio tra i cattolici d'Italia*, Mondadori, Milano 2004, p.432.

[EU09] - **Portare l'islam nella modernità.** “Le società musulmane, specialmente nei paesi arabi, sono alle soglie di enormi convulsioni e sollevazioni. Sarebbe una tragedia se l'Occidente dovesse accettare la sfida islamistica di una lotta fra culture, fra civiltà. Invece di uno scontro fra civiltà, è importante promuovere una battaglia culturale nel mondo arabo-islamico. Si tratta in pratica di sostenere tutti coloro che cercano di introdurre in quel mondo la secolarizzazione, la modernità e la libertà istituzionalizzata. Ciò comprende gli sforzi per spianare la strada a una interpretazione storico-critica del Corano, introdurre ed estendere la separazione fra lo stato e la religione, raggiungere l'uguaglianza delle donne e promuovere la separazione dei poteri della vita politica”.

Dan Diner, Univ.ebraica di Gerusalemme, *Islam, alle soglie della modernità*, in *Regno-att.*, 16/2004, 521.

[IT24] - **La scuola luogo di pacificazione delle memorie.** “Il primo segnale che ci si può aspettare dalla chiesa cristiana di maggioranza [in Italia] è una rinuncia unilaterale all'insegnamento confessionale della religione cattolica, il che richiede la revisione dell'intesa con lo Stato e la ricerca di una via diversa dal Concordato. Solo la chiesa può fare questo passo. L'alternativa all'Irc è non già un restringimento ma un allargamento dell'insegnamento del fatto religioso nelle sue diverse componenti presenti sul territorio nazionale. I cittadini italiani non vogliono che la scuola sia confessionale, sono contrari all'idea che domani sorga un insegnamento islamico, e così via, vogliono che i ragazzi possano imparare a conoscere le loro diverse appartenenze religiose in quel contesto pubblico che è la scuola di tutti, con degli insegnanti preparati a tale scopo. La scuola può e deve proporsi come luogo e tempo di pacificazione delle memorie e delle lotte del passato nello studio e nella rivisitazione dei conflitti che oggi non hanno più alcun motivo d'essere. Molti insegnanti di religione cattolica già svolgono in parte questo compito, contraddicendo l'intesa con lo Stato. E' tempo di camminare senza esitazioni verso questa prospettiva, promuoverla con intelligenza, sostenerla con tutte le modalità didattiche, pedagogiche e giuridiche che si renderanno necessarie: questa è l'unica via che può situarsi concretamente nell'orizzonte di una costruzione di pace per l'oggi e per le generazioni future”.

Ermanno Genre, teologo valdese, in *Protestantesimo*, 59(2004)3, p.250.

[FR19] – **Enseigner les points communs des traditions religieuses.** « Je suis en revanche plus sceptique sur l'enseignement du fait religieux, tel que le propose le rapport Debray. Régis Debray pense que l'on doit insister sur ce que chaque religion a apporté de spécifique à notre culture, plutôt que sur les traits communs que l'on trouve dans toutes les religions. Il recommande l'étude des textes essentiels : la Torah des juifs, le Nouveau Testament, et des sourates du Coran des musulmans. Son approche des religions relève en réalité d'une analyse presque scientifique de la contribution de chaque religion à la culture commune. Elle n'insiste pas sur l'originalité de la démarche spirituelle. Pour ma part, je suis plutôt d'avis qu'il faut montrer les points communs, les zones de rencontre, les convergences de l'ensemble des messages religieux. Ces points de convergences sont plus nombreux qu'on ne le croit et donnent en réalité une cohérence d'ensemble au fait spirituel : il existe une vie après la mort, un seul et unique Dieu, un sens à l'histoire, une possibilité de rédemption, une morale naturelle commune à toutes les civilisations en référence avec un absolu. C'est cette cohérence qui rend tellement absurdes les guerres et les haines entre les religions. Insister sur les

points communs est la meilleure manière d'apprendre au musulman qu'il doit respecter le juif, au catholique qu'il ressemble au protestant, et réciproquement ».

Nicolas Sarkozy, *La République, les religions, l'espérance*, Cerf, Paris 2004, p.159-160.

[IT25] - **Laicità è rispettare la libertà degli altri.** “La laicità è l'elemento determinante in ogni società che voglia dirsi autenticamente democratica. Essa è un *valore principe* in quanto nemica di ogni istanza che venga proposta in termini assoluti e perentori. La laicità è un valore interiore, un atteggiamento proprio di ciascuna persona nel suo vivere e agire quotidiano. Laicità significa praticare l'ideale della obbiettività in tutto ciò che si pensa, in tutto ciò che si ricerca, in tutto ciò che si dice. Significa, soprattutto, rispettare la libertà degli altri. La laicità coniuga il principio della libertà di coscienza con quello della rigida uguaglianza giuridica, etica e persino simbolica dei fedeli di tutte le fedi che si professano all'interno di una società. L'applicazione di questi due principi – quello della libertà di coscienza e il principio dell'uguaglianza – non significa soltanto evitare che venga privilegiato questo o quel credo religioso, ma implica anche che si rifiutino valorizzazioni discriminatorie a esclusivo beneficio delle confessioni religiose nel loro insieme. Di ciò è importante che si tenga debito conto in un Paese come il nostro nel quale, secondo stime da parte cattolica, oltre a varie centinaia di protestanti, di ebrei, di musulmani e di fedeli di altre religioni, vivono tra gli otto e i nove milioni di cittadini che si dichiarano senz'altro atei o agnostici”.

Bruno Segre, *Ebraismo e laicità* (da un testo in corso di stampa presso Franco Angeli, Milano 2005).

[EU10] - **Quale politica culturale per un nuovo IR europeo?** “Mi sembra auspicabile in Europa una politica culturale: -che sappia incentivare la ricerca e l'insegnamento sul fenomeno religioso in tutti i suoi aspetti, in tutte le sue implicazioni, per tutti i livelli di età; -che sappia abituare, fin dalla prima scolarizzazione, gli Europei del futuro alla fisiologicità di un approccio sereno e pluralista alla religione; -che sappia accostare la religione, in quanto materia di studio, come un sapere non diverso da tutti gli altri. Ciò naturalmente non significa combattere la trasmissione della cultura proposta dalle autorità religiose (che anzi potranno essere coinvolte in vari modi), ma semplicemente che è prioritaria la creazione, d'iniziativa pubblica, di uno spazio culturale e mentale in cui integrare nel dibattito e nell'approfondimento le differenze di credo”.

Marco Ventura, ordinario di Diritto e Religione all'Università di Siena, in *Credere oggi*, 2004, n.141, p.64.

[FR20] - **La laïcité française doit s'élever à la hauteur de l'Europe.** « À une rhétorique de la laïcité cantonnant le religieux dans la sphère privée s'oppose une pratique de la laïcité qui reconnaît de plus en plus les dimensions publiques du religieux. À un discours de l'identité nationale brandissant la laïcité comme une spécificité de la République française s'oppose une européanisation tranquille de la laïcité qui renvoie la France à sa particularité. À une laïcité idéologique cachant mal ses dimensions antireligieuses s'oppose une laïcité empirique respectueuse de la liberté religieuse et sachant reconnaître les apports civilisationnels des religions. Dans sa pratique d'une laïcité de reconnaissance et d'intelligence, la France est en fait plus européenne qu'on ne le pense. Elle le serait encore plus si elle acceptait de mettre son discours et sa politique de la laïcité à la hauteur de l'Europe. »

Jean-Paul Willaime, *Europe et religions. Les enjeux du xxi siècle*, Fayard, Paris 2004, p. 349.

BREVI · NEWSFLASHES

[DE14] – **BONN.** “Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“: Im Auftrag der Kommission VII der DBK „für Erziehung und Schule“ wird gerade eine Erklärung erarbeitet, die auf der Basis der geltenden Dokumente auf die veränderte religiöse Situation der Schüler und die neuen schulpolitischen Rahmenbedingungen eingehen und Konsequenzen für den RU aufzeigen soll. In der Analyse knüpft der Entwurf an die Aussagen des Dokumentes *Katechese in veränderter Zeit* an: Rückgang religiöser Erziehung in vielen Familien; oft nur sporadischen Kontakt mit der Kirchengemeinde...So werde „der schulischer RU für viele Kinder und Jugendliche zum einzigen Ort, an dem sie Kenntnisse des christlichen Glaubens und des kirchlichen Lebens erwerben und lernen können, eigene Positionen zu den Grundfragen des Glaubens und des Lebens zu bilden. „Besonders interessant wird für uns das geplante Kapitel *Religionslehrer an der Schnittstelle von Kirche und Schule*. Die Verabschiedung der Erklärung ist für Frühjahr 2005 geplant. Vir werden ausführlich berichten und Ihnen das Dokument auf Wunsch zukommen lassen. [G.P.]

[EU11] – **BRUXELLES.** Les 13 et 14 septembre se tenait à Bruxelles une Conférence de l'OCSE (Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe) sur la tolérance et la lutte contre le racisme, la xénophobie et la discrimination. Le président du Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux, mgr. Michael Fitzgerald, a notamment déclaré au cours de son intervention : « *Les institutions éducatives doivent transmettre une connaissance objective des différentes cultures et encourager les jeunes générations à la connaissance des traditions historiques et culturelles du Continent européen, voire du monde entier* ». Dans

ce contexte il a également souligné l'importance de l'enseignement religieux, car « *il apporte l'espoir d'une réelle possibilité d'un vivre-ensemble dans une même perspective de solidarité et de paix sociale* ».

[EU12] – **DEN HAAG**. L'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Finlande, la Grèce et le Luxembourg ont été traduits devant la Cour européenne de Justice pour n'avoir pas encore transposé en droit national deux directives d'anti-discrimination qui devaient y être intégrées depuis 2003. Ces deux directives – l'une sur l'égalité raciale, l'autre sur l'emploi – cherchent à établir des normes minimales dans toute l'Union et constituent dans certains Etats membres la base d'un élargissement de la protection. Les deux directives ont des évidentes retombées sur les modes d'organisation de l'enseignement religieux, propres à chaque Pays.

[DE15] – **HANNOVER**. Deutscher Evangelischer Kirchentag 2005 – Der Kirchentag findet vom 25.bis 29.Mai 2005 in Hannover statt, wo er 1949 gegründet wurde. Der Titel *Wenn dein Kind dich morgen fragt...* weist darauf hin, dass die Kirche auf die Fragen die jungen Generation hören muss, wenn sie zukunftsfähig sein will. Auch den katholischen Bistümern wurden Prospekte und Einladungen zugesandt. Sie können z.B. über den Landesausschuss „Kongress und Kirchentag“, Ev.Luth.Landeskirche Sachsens, Haus der Kirche, Hauptstraße 23, 01097 Dresden (T/Fx 0351/8124330), email kkt-sachsen@t-online.de, www.la.kirchentag.de/sachsen angefordert werden. Eine kostenlose CD ist besonders für die Schule geeignet. [G.P.]

[CH22] – **LUZERN**. Un gruppo di lavoro, composto da personalità musulmane e cristiane, sta valutando (novembre 2004) l'ipotesi di formare insegnanti di religione musulmana all'Università di Lucerna e nella Scuola superiore di pedagogia della Svizzera centrale. Un primo passo consisterà nella stesura di un piano sperimentale di studi 'elementari' per catechisti islamici, ma non è escluso che si arrivi in un secondo momento a prospettare un piano di studi religiosi superiori per i candidati *imam* e per la formazione di mediatori culturali, da organizzare presumibilmente presso la facoltà di giurisprudenza dell'università di Lucerna. (www.voceevangelica.ch/index)

[IT26] - **ROMA**. Oltre novemila insegnanti di religione (per la precisione 9229) sono stati assunti in ruolo dal governo ai primi di questo dicembre, portando così all'esito conclusivo l'iter del pieno riconoscimento legale della categoria, che aveva avuto nei mesi scorsi il suo momento forte nelle prove di concorso nazionale. Questo primo blocco di assunzioni rappresenta circa il 60 per cento dei posti a disposizione, mentre il restante 40 per cento, per un totale di altri seimila posti, verrà assunto nell'arco del prossimo biennio.

[IT27] – **ROMA**. Saranno presto pubblicati i risultati dell'ultima ricerca empirica sullo stato dell'insegnamento della religione cattolica in Italia, promossa dall'Istituto di Catechistica dell' Università salesiana, in collaborazione con il Servizio scuola della Conferenza episcopale. Un anticipo di tali risultati è stato offerto dalla Giornata di studio del 20 novembre 2004, nella quale una quarantina di esperti hanno confrontato le rispettive interpretazioni dei dati raccolti dal sondaggio nazionale. Lo stesso Istituto gestisce da qualche anno, sotto la responsabilità del prof. Zelindo Trenti, la *Rivista di religione* on-line (www.rivistadireligione.it), che si rivela strumento interattivo di notevole efficacia per l' informazione e il dibattito fra numerosi insegnanti di religione in Italia. [C.D.S.]

[DE16 – FR21] – **STRASBOURG**. I liceali tedeschi e francesi, a partire dal 2006, potranno studiare la Storia europea in un unico manuale franco-tedesco, che un'équipe di storici e funzionari ministeriali dei due paesi ha approntato e sta sottoponendo ora a una larga consultazione di esperti. Il contenuto spazia dall'antichità fino alle due guerre mondiali e alle vicende della costruzione europea, con particolare attenzione specifica alle relazioni franco-tedesche, nell'intento di superare l'implicita rivalità e il provincialismo desueto delle rispettive visioni nazionalistiche e favorire meglio quindi i valori della cittadinanza europea. Vanno nello stesso senso iniziative come il canale televisivo bilingue 'Arte' con sede a Strasburgo, l'Università franco-tedesca, e i programmi per incentivare il mutuo apprendimento dell'altra lingua. [D.Z]

[DE17] – **STUTT GART**. Après avoir interdit le port du foulard aux enseignantes musulmanes dans les écoles d'État, l'État allemand du Baden-Württemberg interdit le port de l'habit aux religieuses chrétiennes. « Il est hors de question de permettre l'existence d'exceptions dans certaines régions à l'égard de certaines formes d'habillement liées à des motifs religieux », a déclaré le Tribunal Fédéral Administratif. La loi va être contestée par les religieux et par les législateurs de l' État de Baden-Württemberg, car, selon eux, l'habit des religieuses est un « uniforme professionnel » [*Europe infos*, n.65, nov.2004, p.9]

[CH23] – **ZÜRICH**. Le Conseil d'État du Canton Zürich avait décidé, fin 2003, la suppression du cours « Biblische Geschichte », qui n'était qu'optionnel pour les élèves, tout en laissant aux Communes la faculté de pouvoir le continuer à leurs propres frais. Contre cette décision une initiative populaire, promue par les milieux réformés, notamment par l'EVP (Evangelische VolksPartei), a remporté 50000 signatures (10000 auraient suffi). Le Département de l'instruction publique, par contre, propose de transférer certains éléments d'Histoire biblique dans d'autres cours existants, et introduire une nouvelle matière : un « enseignement sur

les religions » ou « Religion und Kultur » obligatoire pour tous. Ce compromis devrait entrer en vigueur en 2006. La proposition, qui paraît acceptable pour la majorité des catholiques, l'est beaucoup moins pour l'Eglise réformée. (Cf. *Neue Zürcher Zeitung*, 18.05.04 ; *EuForNews* 2004/3, p.7 ; *Dialoghi* (Locarno) n.183, ott.2004, p.8 ; *Voce evangelica*, 26.11.2004).

LINKS : Thematic Websites

- www.cpwr.org the Parliament of the World's Religions results in thousands of commitments to address religious violence and other urgent issues facing the World.
- www.laforel.be Faculté ouverte des Religions et Humanismes laïques, qui propose, entre autres objectifs, « des réponses à la demande sociale d'un enseignement des religions et des philosophies à l'école ».
- www.segec.be/fesec/secteurs/religion/index.htm site du Secrétariat général de l'Enseignement catholique de la Belgique francophone et germanophone : programmations et instruments didactiques.
- www.olir.it sito dell'Osservatorio delle Libertà e Istituzioni religiose, Università di Milano: propone informazioni e riflessioni su quanto riguarda il diritto e le religioni a livello nazionale (Italia) e internazionale.
- www.rivistadireligione.it espressione della Facoltà di scienze dell'educazione e dell'Istituto di catechica dell'università salesiana, offre un ampio spettro di materiali e documenti per l'educazione religiosa.
- www.asfer.it sito della Associazione per lo studio del fenomeno religioso in collegamento con le università di Firenze e di Siena.
- www.theo.kuleuven.ac.be/en/centr_alo_il.htm international exper. seminar on interreligious learning.
- www.enbiro.ch éditeur suisse spécialisé dans la production de matériel destiné à l'enseignement de l'histoire et de la connaissance des religions (= Enseignement Biblique et Interreligieux Romand).
- www.voceevangelica.ch mensile della Conferenza delle Chiese evangeliche di lingua italiana in Svizzera.
- www.arvo.net/ portal de difusión de ideas coherentes con el humanismo cristiano.
- www.eulasalle.com/departamentos/religion/religion.htm página que ofrece una relación de documentos de interés para abrir o descargar, sobre cultura y religión.
- www.cogree.com Coordinating Group for Religious Education in Europe: projects, conferences, websites, publications.

§ § §

In amicizia, un sereno Anno 2005 a tutti, lettori e lettrici !

Happy New Year Prost Neujahr !

Meilleurs voeux de Nouvel An!

Pro manuscripto

Next issue : the third of April, 2005

- Se non desideri ricevere più questo Notiziario, manda un segnale e-mail per favore. Grazie.
If you no longer wish to receive this Newsletter, please let us know by sending us an e-mail. Thank you.