

Lino Prenna

## Die Begegnung zwischen dem Christentum und den (anderen) Religionen unter pastoralem und katechetischem Blickwinkel<sup>1</sup>

### 0. Eine Voraussetzung, einige Präzisierungen, eine Hypothese

0.1 Dieses Referat ist erklärtermaßen pädagogisch gefärbt, nicht nur deshalb, weil das Thema mit Blick auf die institutionellen Seiten der Religionspädagogik entwickelt werden soll, sondern auch, weil das pädagogische Potential der Religion herausgearbeitet werden soll.

0.2 Als geeignete „Orte“ religiöser Erziehung werde ich vor allem die schulische Erziehung betrachten, auch wenn ich mich ab und zu auf die kirchliche Gemeinde beziehen werde.

Die Voraussetzung, unter der beide „Orte“ betrachtet werden, ist die Überzeugung (jedenfalls m.E.), daß jeder der beiden Orte von Ziel und Methode her spezifische Merkmale aufweist – auch wenn sie sich auf dasselbe Subjekt beziehen und ein gemeinsames Objekt annehmen können. Deshalb halte ich es für nötig, die unterschiedliche Zuständigkeit beider „Orte“ zu unterstreichen, allerdings unter dem Gesichtspunkt einer komplementären Beziehung zwischen beiden (Prenna 1989).

0.3 Die religiöse Erziehung nimmt in der Schule die pädagogische Gestalt des Religionsunterrichts an, in der Kirche die der Glaubensunterweisung.

0.4 Gemäß allgemeiner Übereinkunft können beide „Orte“ dem Gebiet pastoraler Zuständigkeit der Kirche zugeordnet werden. So gesehen, kann ich es akzeptieren, das Thema „unter pastoralem Blickwinkel“ zu behandeln. Diese Begrifflichkeit ist aber mehrdeutig, besonders deshalb, weil seit einigen Jahren in Italien der Religionsunterricht von der kirchlichen Autorität tendenziell als „pastorale Tätigkeit“ bezeichnet wird.

0.5 Auch auf die Gefahr hin, von unseren deutschen Freunden mißverstanden zu werden; – denn sie haben ja in ihrem Land die Entwicklung der Katechese hin zur Religionspädagogik registriert – werde ich den Religionsunterricht auf die „Religionspädagogik“ beziehen und die Katechese auf die „Glaubenspädagogik“. Mit dieser Unterscheidung möchte ich einerseits den Primat des Objekts in der schulischen Erziehung hervorheben (denn Religion ist das objektive Moment des Glaubens) andererseits den Primat des Subjekts in der kirchlichen Erziehung (denn der Glaube ist das subjektive Moment der Religion).

0.6 Die Überschrift des Referats spricht von der Begegnung des Christentums mit den anderen Religionen. Es ist wohl so, daß die Rede vom „Christentum“ die verschiedenen Konfessionen der einzigen christlichen Religion betrifft. Ich

<sup>1</sup> Die Übersetzung wurde besorgt von Horst Herion, Würzburg.

betrachte als Subjekt der „Begegnung“ das katholische Christentum, um festzustellen, welche institutionellen und sozialen Begegnungsmöglichkeiten es mit den anderen christlichen Konfessionen und mit den anderen Religionen gibt.

0.7 Selbstverständlich wird das Thema im italienischen Umfeld behandelt, mit Blick auf die Tendenzen, die Italien heute als bürgerliche und religiöse Gesellschaft ausmachen.

0.8 Die Hypothese, die ich bewahrheiten möchte ist die, daß die Begegnung des katholischen Christentums mit den anderen Religionen in der Schule sich im spezifischen Rahmen der interkulturellen Erziehung abspielt, in der kirchlichen Gemeinde hingegen sich darstellt als ökumenischer und interreligiöser Dialog.

## 1. Eine Gesellschaft im Plural: polizentrisch und horizontal

Betrachten wir zunächst einmal mit einem flüchtigen und notwendigerweise panoramischen Blick die italienische Gesellschaft. Damit sollen einige ihrer Entwicklungsperspektiven erfaßt werden.

1.1 Gemäß einer weit verbreiteten Überzeugung, die durch zahlreiche Forschungen gestützt wird, teilt Italien mit den anderen westlichen Gesellschaften einige soziale, ökonomische, politische und kulturelle Merkmale. Auch Italien ist seit einigen Jahren einem beschleunigten Prozeß der Komplifizierung unterworfen. Das bedeutet: Die italienische Gesellschaft, die sowieso dem Pluralismus zuneigt, strebt fortgeschritteneren Formen des Pluralismus entgegen und tendiert zu einer weiteren sozialen Fragmentierung (Censis, 1991). Wie schon Studien erwiesen haben (Bocchi-Ceruti, 1994; Melucci, 1994), lassen sich die Parameter der Komplexität einerseits auf die Differenzierung der Subjekte mit entsprechender extremer Mobilität der sozialen Ordnung zurückführen, andererseits die Prozesse der Eingemeindung und der Herauslösung mit entsprechender Unsicherheit hinsichtlich der Zugehörigkeit. In den letzten Jahren hat sich eine Vielfalt einzelner [sozialer] Subjekte gezeigt, die tendenziell nach Autonomie streben, als Inhaber neuer Rechte und als Träger differenzierter Bedürfnisse auftreten.

1.2 Zudem ist eine neue soziale Geographie der „Orte“ aufgetaucht; sie ist polizentrisch und nicht mehr monozentrisch, eher horizontal als vertikal. Die Gesellschaft strebt nicht mehr danach, sich an einem zentralen Entwurf zu orientieren – gemäß einer vertikalen und pyramidalen Verteilung, sondern sie verteilt sich in eine Vielfalt von Entscheidungs-, Führungs- und Kulturzentren. Der „Verlust der Mitte“ bringt den Untergang des Prinzips der Einheit der Gesellschaft mit sich, einhergehend damit, daß Interessen und Macht in Ränder verlagert werden.

1.3 Auch die Schule hat eine Verlagerung in der neuen Geographie der „Orte“ mitgemacht. In der auf ein einziges Zentrum ausgerichteten Gesellschaft

bildete die Schule die bildungsmäßige Achse dieser Gesellschaft. Der „Verlust der Mitte“ hat auch den Verlust der Mittelfunktion der Schule mit sich gebracht. Dieser Absturz wurde von den sozialen Veränderungen vorweggenommen. Im Hinblick darauf ist die Legislative mit ihrer zentralistischen Ausrichtung rückständig.

Die genannte Tendenz bringt es mit sich, daß die Institution Schule in ein breiteres Bildungssystem einzuordnen ist in der Überzeugung, daß das schulische Curriculum nur *einem* Zweig der menschlichen Bildung entspricht.

Die Änderungen am gegenwärtigen schulischen Modell Italiens werden durch den neuen Typ von Gesellschaft gefordert. Wenn einer kulturell homogenen Gesellschaft ein einförmiges Schulsystem entspricht, so verlangt eine fortgeschrittene pluralistische Gesellschaft eine Schule „vielfältiger Optionen“ gemäß der Landkarte der sozialen Subjekte der existierenden Autonomien (Riboldi, 1989).

1.4 Der Komplizierungsprozeß hat auch die Wertetafel berührt. Der Verlust jener „Mitte“, die Quelle für legitime Normen und legitimes Verhalten war, hat die Legitimationsinstanzen vervielfacht; es sind andere und alternative Bezugspunkte entstanden.

Als Folge davon lassen sich Bestätigung und Relativierung der Bedeutungssysteme feststellen (ein System ist so gut wie das andere, keines weist eine höhere Wahrheit auf). Konsequenz ist aber auch die Schwierigkeit, das kulturell-wertemäßige Gemälde in den Sozialisationsprozessen zu übermitteln und zu reproduzieren.

1.5 Die Relativierung der Bedeutungssysteme vervollständigt den Prozeß der Säkularisierung, der irreversibel die italienische Gesellschaft erfaßt hat. Dies läßt sich nicht so sehr als theoretisches Modell verstehen, sondern vielmehr als wirklichen Prozeß, der von evidenten und verborgenen Faktoren geleitet ist. In diesem Prozeß ist die Gesellschaft zu einer Praxis der „Laizität“ gelangt, allerdings einerseits mit Rückfällen in den Klerikalismus und andererseits mit solchen in den Laizismus. Auch für die Italiener bedeutet die Ankunft der „Stadt ohne Gott“, daß sich eine Welt installiert, in der die „Götter geflohen sind“ und in der einzig der Mensch verantwortlich ist für die Welt und das Leben.

1.6 In dieser revolutionierten Geographie ist es schwierig, den Platz zu bestimmen, den die italienische Gesellschaft der Religion zuweist. Sicher hat der Komplexitätsprozeß die traditionelle Mittelpunktrolle zu Fall gebracht, besonders mit Blick auf die monokulturelle Gesellschaft. Insofern auch die Religion ein „Wertesystem“ ist, hat sie die Relativierung des gesamten Bedeutungsuniversums mitgemacht.

Betrachtet man außerdem die andauernde Identifikation von Religion und Kirche, so verfestigen sich die normativen und doktrinalen Elemente, während sich die Verhaltenselemente auseinanderbewegen. So gesehen bleibt die

Religiosität der Italiener (subjektiv) eine hohe, ihre Religion[szugehörigkeit] aber (objektiv) verringert sich.

1.7 Eine neuere Untersuchung über die „Tendenzen der Religiosität in Italien“ (Garelli, 1995) bestätigt dieses Auseinanderklaffen. Die große Mehrheit der Italiener bezeichnet sich auch weiterhin als katholisch und gehört auch der katholischen Religion an. Zwischen den Anweisungen der Kirche aber und dem Verhalten der Bevölkerung klappt ein Spalt, der sich besonders im Bereich der individuellen und familiären Ethik zeigt.

Die Ebenen des Ausdrucks von Glauben und von katholischer Identität zeigen sich demnach in einer vielfältigen und differenzierten Weise; außerdem ist die „religiöse Mobilität“ im Lauf des Lebens der einzelnen und der Gruppen gewachsen.

Diese und andere Ergebnisse der Untersuchung erlauben uns die Behauptung, daß auch das Phänomen des Religiösen einer Diversifizierung und Neubestimmung unterliegt, wie es insgesamt mit den komplexen Gesellschaften der Fall ist.

## 2. Der religiöse Pluralismus der multikulturellen Gesellschaft: Seine sozialen und institutionellen Bedingungen

Pluralistische Gesellschaft, polizentrische, flexible und tendenziell horizontale Gesellschaft: Italien ist bereits eine multiethnische, multirassische und insofern – eine multikulturelle Gesellschaft.

2.1 Die Multikulturalität (mit diesem Begriff bezeichnen wir das Faktum, daß auf *einem* Territorium, in *einer* Gesellschaft, mehrere Kulturen präsent sind) ist auch ein italienisches Phänomen, das durch die wachsende Einwanderung beschleunigt wird. Italien – durch mindestens ein Jahrhundert hindurch – Auswanderungsland, ist ein Einwanderungsland geworden. Z.Z. beträgt die Zahl der Einwanderer mit Aufenthaltserlaubnis etwa eine Million (Garatto-Oliviero, 1995).

2.2 In der Geschichte hat es immer mehr oder weniger intensive Wanderungsbewegungen gegeben. Insofern stellt dieses Phänomen nichts Neues dar. Allerdings gibt es einige neue Begleitumstände. Außer der Tatsache, daß diese Bewegungen beständiger sind als in der Vergangenheit, sind sie heute auch dadurch charakterisiert, daß es sich nicht mehr um Einzelne handelt, die aus ihrer Heimat auswandern, in der neuen Gesellschaft sich möglichst schnell integrieren und Erfolg suchen, dabei darauf bedacht, die Spuren der Verschiedenheit zu beseitigen. Heute hingegen wollen sich die Einwanderer treffen; sie wollen in der Fremde eine Gemeinschaft bilden und eine eigene Volksgruppe. Sie streben danach, ihre Verschiedenheit zu behalten, nicht sie zu löschen.

Ihre Anwesenheit ist nicht individuell, sondern kollektiv und von ihren eigenen kulturellen Wurzeln bestimmt. Deshalb sprechen wir von verschiedenen

Kulturen (nicht von individuellen Verhaltensweisen), die im selben Land präsent sind.<sup>2</sup>

2.3 In diesen Kulturen spielt auch die Glaubenszugehörigkeit eine Rolle, wie sie sich in verschiedenen Religionen artikuliert. Ende 1992 gab es ca. eine Million Ausländer in Italien. Davon waren die Christen die stärkste Gruppe: 483.000, das sind 53,4%. Davon wiederum waren 31,6% Katholiken, 21,8% Orthodoxe und Protestanten.<sup>3</sup> Es folgen die Muslime mit 304.000, gleich 33,6% der Gesamtzahl. Schließlich folgen die Angehörigen anderer Religionen, nämlich Juden, Buddhisten, Hindus, Konfuzianer und Taoisten mit insgesamt 118.318, gleich 13% der Gesamtzahl (Salvarani-Stefani, 1995; Caritas di Roma, 1994).

Diese Zahlen zeigen zur Genüge den multireligiösen Charakter der italienischen Gesellschaft, korrespondierend mit ihrem multikulturellen Profil. Interessant wäre es, herauszufinden, welches Bewußtsein die Italiener davon haben, in einem nicht nur multikulturellen, sondern auch multireligiösen Land zu leben. Wir können jedenfalls den Bewußtseinsgrad auf institutioneller Ebene aufdecken, nämlich in der staatlichen Gesetzgebung hinsichtlich der religiösen Bekenntnisse und darüber hinaus auch mit Blick auf die Auswirkung dieser Gesetzgebung auf den Religionsunterricht.

2.4 Im letzten Jahrzehnt, seit der Revision des Konkordats zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Italien (18.02.1984) bis heute wurde auch das Vorhaben der italienischen Verfassung im Bereich des Religiösen aktualisiert. Bekanntlich sagt zwar unsere Verfassung in Artikel 7, „der Staat und die katholische Kirche sind, in ihrem jeweiligen Bereich unabhängig und souverän“ und „ihre Beziehungen sind geregelt durch die Lateranverträge“ (11.02.1929), sie fügt aber im folgenden Artikel sofort hinzu: „Alle religiösen Bekenntnisse sind in gleicher Weise frei vor dem Gesetz“ und: „Ihre Beziehungen mit dem Staat sind durch Gesetze auf der Grundlage der Übereinstimmung mit den betreffenden Repräsentanten“ geregelt.

Die Revision des Konkordats, die mit o.g. Übereinkunft abgeschlossen wurde, hat den Weg für die Aktualisierung des Artikels 8 geöffnet. Von 1986 bis 1993 hat der italienische Staat Vereinbarungen mit den wichtigsten in Italien vorhandenen religiösen Bekenntnissen abgeschlossen.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> So läßt sich auch die Bedeutung des „Kommunalen Rates der ausländischen und staatenlosen Mitbürger“ verstehen, der Mitte Juni des vergangenen Jahres in Turin gewählt wurde, und zwar von den amtlich dort wohnenden Ausländern. Dieses Organ, vorgesehen von der Gemeindegatzung Turins, ist das erste dieser Art in Italien und hat die Aufgabe, dem Stadtrat zur Seite zu stehen, wenn es um die Politik für die Einwanderer geht.

<sup>3</sup> Die orthodoxe Kirche in Italien hat eine altherwürdige, aber diskrete Präsenz. Offizielle Statistiken gibt es nicht, die Kirche dürfte aber etwa 100.000 Gläubige umfassen. Sie gliedert sich in über 30 Pfarreien mit einer entsprechenden Anzahl von Pfarrern und in fünf Jurisdiktionsbezirke (Salvarani-Stefani, 1995).

<sup>4</sup> Die Übereinkunft mit den Waldenserkirchen datiert von 1986 (sie modifiziert eine frühere Übereinkunft von 1984), modifiziert 1993. 1989 gab es die Vereinbarung mit der

2.5 Der Abschluß dieser Vereinbarungen hat den italienischen Staat auf den Weg einer deutlicheren Laizität gebracht, auch weil mit der Konkordatsrevision rechtlich die konfessionelle Natur des italienischen Staates gefallen ist (de facto war sie schon geraume Zeit gefallen). Sie war gebunden an die Behauptung (enthalten im albertinischen Statut und wiedervorgelegt in den Lateranverträgen), die katholische Religion sei die einzige Staatsreligion. Insgesamt bleibt jedoch der Verfassungskomplex des Kirchlichen unausgegrenzt und unvollständig (Cardia, 1995).

Außerdem zeigt sich das System der Beziehungen zwischen den religiösen Bekenntnissen und dem Staat auf zwei verschiedenen Ebenen konstruiert, nämlich auf derjenigen der Katholischen Kirche mit dem „starken“ Instrument des Konkordats und derjenigen der anderen Konfessionen, auf der Ebene der Vereinbarungen. So gesehen, handelt es sich bei der Beziehung zwischen Katholizismus und den anderen Konfessionen und Religionen um eine proportionale Gleichheit, nämlich um diejenige der Mehrheit zu den Minderheiten. Ich möchte außerdem zeigen, daß die Vielfalt der Vereinbarungen (alle nach demselben Muster und denselben Bereichen abgefaßt) nicht die kulturelle Verbreiterung des religiösen Diskurses gefördert hat. Im Gegenteil, hinsichtlich der Schule (wie ich im folgenden noch zeigen werde) hat dieser Zustand dazu geführt, daß der religiöse Diskurs in das Ghetto des Konfessionellen abgedrängt wurde.

Es wurde auch deutlich, daß die Periode der Vereinbarungen, eröffnet mit z.T. scharfen Polemiken, besonders wegen der verwickelten Frage des Religionsunterrichts, allmählich verblaßt ist bis hin zur politischen Bedeutungslosigkeit und bis hin zur kollektiven Amnesie. Der Prozeß der Verfassungsreform in kirchlichen Dingen ist aber unvollendet geblieben (Cardia, 1995).

Schließlich ist daran zu erinnern, daß in den letzten Jahren in der religiösen Geographie der italienischen Gesellschaft neue religiöse Gruppierungen auf den Plan getreten sind – mit sozialer Relevanz und ohne Grundlage in der nationalen Geschichte –, deren Beziehungen mit dem Staat (noch) nicht durch Vereinbarungen geregelt sind. Unter diesen sind besonders die Zeugen Jehovas und die Muslime zu beachten.

2.6 Die Präsenz der Muslime in Italien, vor Ende der siebziger Jahre unbedeutend, ist eines der auffälligsten Ergebnisse der neuen Wanderungsbewegung. In dieser Präsenz überwiegen vier nationale Komponenten: die marokkanische, die tunesische, die senegalesische und die ägyptische (Schmidt di Friedberg, 1995).

italienischen Union der Siebentagsadventisten und die Vereinbarung mit den Assemblee di Dio in Italia. 1989 wurde die Übereinkunft mit der Vereinigung der jüdischen Gemeinden abgeschlossen und 1993 schließlich mit der Union der Baptisten und mit der evangelisch-lutherischen Kirche.

Die Muslime haben sich in vielfältigen kulturellen und religiösen Vereinigungen zusammengesetzt. Unter diesen haben zwei ein bedeutenderes Niveau; sie spielen auch national eine Rolle: das Centro Islamico Culturale d'Italia (CICI) in Rom und das Centro Islamico di Milano e Lombardia (CIML).

Zwischen dem italienischen Staat und dem Islam gibt es keine Vereinbarung (Schritte sind in die Wege geleitet). Das römische Zentrum hat die juridische „Anerkennung“ 1974 erlangt (also lange vor der Periode der Vereinbarungen im Gefolge des Konkordats); es repräsentiert offiziell den Islam. Dieses Zentrum hat, nach Polemiken und beachtlichen technischen und politischen Schwierigkeiten, eine große Moschee errichten können (die größte in Europa), die offiziell am 21. Juni dieses Jahres unter Anwesenheit des Präsidenten der Italienischen Republik, des Bürgermeisters von Rom und einer vatikanischen Bischofsdelegation eingeweiht wurde. Von einigen traditionalistischen katholischen Kreisen (Centro culturale Lepanto) wurde sie als eine „Bedrohung des Christentums und der westlichen Welt“ bezeichnet, vom katholischen Rat der Lega Nord als „Bauwerk der Ignoranz“. In Wirklichkeit stimmt die Moschee mit Rom darin überein, wie vom Direktor des islamischen Zentrums formuliert, daß „der religiöse Weg, begonnen mit Sankt Peter und der Synagoge, vervollständigt wird und daß es (Rom) immer mehr Hauptstadt des Dialogs zwischen den verschiedenen Religionen und Kulturen wird in der Suche nach dem Frieden“<sup>5</sup>.

2.7 Hinsichtlich der anderen auf italienischen Boden präsenten Religionen beschränke ich mich auf Hinweise zum Buddhismus. Gemäß der einzigen verfügbaren wissenschaftlichen Studie, erstellt 1993 vom römischen Istituto di Ricerche economiche e sociali (RES), sollen die praktizierenden Buddhisten etwas mehr als 30.000 sein, davon 11.000 Einwanderer, vor allem aus asiatischen Staaten (Salvarani, 1995; Comolli, 1995).

Um die bunte buddhistische Welt Italiens in einen einheitlichen Organismus zusammenzuführen, entstand 1985 die Buddhistische Union Italiens (UBI), die offiziell vom Staat 1991 anerkannt wurde. Seit einigen Jahren hat die Union das Verfahren für eine Vereinbarung mit dem Staat in die Wege geleitet.

Z.Z. stellen die Beziehungen zwischen Katholiken und Buddhisten keine Idylle dar. Ein jüngst in der „Civiltà Cattolica“ erschienener Artikel hat den Dialog zwischen Katholizismus und Buddhismus zusätzlich abgekühlt und einige Stellungnahmen seitens der UBI provoziert.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Bei dieser Gelegenheit hat der Apostolische Nuntius in Italien behauptet, die Einweihung sei ein Zeichen des Dialogs und der Toleranz: „Jetzt jedoch“, fügte er hinzu, „erwarten wir auch konkrete Zeichen von Ihnen“. Auf diese Wechselseitigkeit hat auch der Papst in der Generalaudienz desselben Tages Bezug genommen mit dem Wunsch, in den muslimischen Ländern solle es auch den Christen erlaubt sein, in öffentlichen Kultstätten ihren Glauben auszuüben.

<sup>6</sup> „Il buddismo in Italia“ lautet der Titel des Artikels aus der Feder des Jesuiten Giuseppe De Rosa (La Civiltà Cattolica, 1994, III, 3459-3460, 293-301).

### 3. Der Religionsunterricht bzw. der Unterricht der Religionen in der interkulturellen schulischen Erziehung

Ich habe schon dargelegt, daß die italienische Gesetzgebung hauptsächlich einer zentralistischen Konzeption von Schule verhaftet ist und deshalb dem sozialen Wandel nachhinkt. Man muß aber präzisierend hinzufügen, daß die Schule selbst mit einer selbstschöpferischen Kraft daran gegangen ist, sich von innen her umzuwandeln, indem sie tatsächlich ihre Strukturen und ihre Aktivitäten reformiert. Deshalb ist die Schule, obwohl in formaler und gesetzgeberischer Hinsicht rigid und vertikal orientiert, in Wirklichkeit genügend flexibel für die Lebendigkeit der internen Prozesse.

Die zentrale Schulbehörde selbst, das Ministerium für die öffentliche Bildung, hat mehr über den administrativen Weg als über die Gesetzgebung Innovationen durchgeführt. So erklärt sich die Sensibilität des Ministeriums für die interkulturelle Erziehung, mit der es sich in einer Reihe von Rundschreiben seit dem Ende der 80er Jahre befaßt.

3.1 Aus dem breiten Material, das vom Ministerium über die interkulturelle Thematik verfaßt wurde, greife ich drei Dokumente unterschiedlicher Natur heraus: (1) das ministerielle Schreiben vom 26.07.1990, Nr. 205, überschrieben: „Die Pflichtschule und die ausländischen Schüler. Die interkulturelle Erziehung“; (2) die Akten des „seminario nazionale di studio e aggiornamento“ durchgeführt in Punta Ala Anfang Dezember 1991 mit dem Thema „Wanderungsbewegung und multikulturelle Gesellschaft: die Rolle der Schule“; (3) den Erlaß (pronuncia) des nationalen Rates der öffentlichen Bildung vom April 1992. Aus der Lektüre dieser Dokumente stelle ich – in freier Weise – einige Linien des ministeriellen Projekts einer interkulturellen Erziehung heraus.

3.2 Vor allem muß hervorgehoben werden, daß die Stellungnahmen des Ministeriums – auch wenn sie durch die Präsenz eingewanderter Schüler hervorgerufen wurden – sich an alle Klassen richten, auch an jene, in denen es keine ausländischen Schüler gibt.<sup>7</sup> Dennoch ist die interkulturelle Erziehung keine Lösung aus rein didaktischen Zielsetzungen heraus, um nämlich die internen schulischen Beziehungen zu optimieren, sie ist vielmehr konzipiert als pädagogische Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft. Unabhängig davon, ob Schüler fremder Kulturen in den Klassen physisch präsent sind, kann sich eine Erziehung, die auf der Höhe der Probleme einer komplexen und mobilen Gesellschaft sein will – wie es die unsere ist –, nur in einer multikulturellen Perspektive entwickeln.

<sup>7</sup> Die Präsenz ausländischer Schüler in der italienischen Schule ist nicht bedeutend. Gemäß den Daten des ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) aus den Jahren 1991-1992 übersteigt die Zahl kaum 28.000 Einheiten, was einem prozentualen Anteil von 3% der gesamten schulischen Population entspricht; aufgeteilt: Kindergarten 3,6%, Grundschulen 4,4%, mittlere Schulen 2,4%, höhere Schulen 1,6%.



Außerdem ist herauszustellen, daß die interkulturelle Erziehung kein neuer Stoff ist, oder daß sie im Umfeld nur eines schulischen Faches oder einer spezialisierten Lehrkraft gesehen werden darf. Sie ist eine Dimension der gesamten schulischen Erziehung, alle Fächer betreffend und die Unterstützung aller Lehrkräfte voraussetzend.

3.3 Wenn die interkulturelle Erziehung sich mit der Beziehung zwischen den verschiedenen Kulturen beschäftigt, welches Beziehungsmodell schlägt sie dann vor?

Zurückzuweisen als unangemessen und diskriminierend sind die Modelle der Separation (ein Modell, das schwache Kulturen an den Rand drängt) und das Modell der Assimilation (das die Minderheitenkulturen dazu drängt, sich aufzulösen und sich mit den Majoritätskulturen zu identifizieren).

Trägerisch und Quelle von Konflikten ist auch das Modell der Integration (dem die Vorstellung des Schmelztigels oder der Amalgamierung entspricht); dieses Modell neigt dazu, die Verschiedenheit der Kulturen in eine homogene Einheit zu vermischen.

Verglichen mit diesem Modell der kulturellen Synthese scheint es, das Modell des konstruktiven Zusammenlebens sei fähiger zum Austausch und es respektiere die Differenzen. Dieses Modell tendiert zu einer dynamischen Beziehung zwischen Identität und Differenz, zwischen Gleichheit und Verschiedenheit, Autonomie und Interdependenz. Es neigt dazu, die kulturellen Verschiedenheiten zu bewahren als positive und potentielle Ressource für das Wachsen des persönlichen und sozialen Austauschs.

Wendet man dieses Modell an, setzt sich die interkulturelle Erziehung zum Ziel, dazu beizutragen, daß die verschiedenen Individuen und Kulturen unter der Perspektive einer solidarischen Gesellschaft zusammenleben können.

Im Bereich der Schule bildet sich die interkulturelle Erziehung so aus, daß sie zwischen den verschiedenen Kulturen, deren Träger die Schüler sind, vermittelt. Diese Vermittlung ist nicht als Einebnung der verschiedenen kulturellen Beiträge zu verstehen, sondern als Belebung einer konstruktiven Begegnung zwischen den kulturellen Verschiedenheiten.

3.4 Mit diesem Modell ist auch die hierarchische Sicht von Kulturen überwunden. Indem es die Ursprünglichkeit und Eigenständigkeit einer jeden Kultur betont, erbringt es auch die Voraussetzungen, um die Grenzen der Kulturen zu erkennen: Die Kultur eines jeden Volkes ist „eine“ der möglichen Lebensformen und der Beziehungen zur Welt.

Von dieser Setzung aus ist die interkulturelle Erziehung eingeladen, jeder Kultur ihren eigenen Wert beizumessen und nicht der Versuchung zu erliegen, die Werteordnung der westlichen Welt im Hinblick auf Normen und Verhalten als beispielhaft anzusehen. Dies führt zu einer Relativierung der Kulturen oder zu einem „kulturellen Relativismus“. Dies besagt, daß die Kulturen eine je spezifische, historisch bedingte und bestimmte Antwort auf das Geflecht von vorhandenen Bedürfnissen in einer Gesellschaft sind und es bedeutet, daß die

wichtigen Werte des Lebens weder in einer einzigen noch in den anderen Kulturen alle erfaßt sind – sie sind weder in einer einzigen Epoche zu finden noch nur in der Vergangenheit. Versteht man die Kulturen als Lebensformen und als Bedeutungswelten, so offenbaren sie die Unvollkommenheit menschlichen Bemühens und die Unruhe, die dem entspricht.

3.5 Das schulische Profil der interkulturellen Erziehung, wie es hier in seinen Grundzügen wiedergegeben wird,<sup>8</sup> bietet uns auch einige begriffliche Kategorien, mit deren Hilfe das dienstliche Vorgehen in der Schule zusammengestellt werden kann. Die Dokumente heben hervor, daß im Rahmen des Profils die einzelnen Fächer neu bedacht werden müssen; sie legen auch entsprechende Hinweise vor.

3.6 Für den Religionsunterricht gibt es keine speziellen Hinweise. Ein ausdrücklicher Bezug findet sich im „Bericht der Arbeitsgruppe über die Eingliederung der ausländischen Schüler in die Pflichtschule“ des nationalen Seminars von Punta Ala, s.o. Der Bericht unterstützt die Meinung, eine interkulturelle religiöse Erziehung sei nur möglich auf der Grundlage der Religionsfreiheit, verstanden sowohl als Gewissensfreiheit als auch als Freiheit kultischer Ausübung gemäß den Art. 8 und 19 unserer Verfassung. Der Bericht behauptet auch, der Religionsunterricht widerspreche nicht dem Prinzip der religiösen Freiheit, da er ja auch den Minderheitskonfessionen zugebilligt werde und nicht obligatorisch sei.

3.7 Tatsächlich ist in Italien der einzige in den Schulen etablierte Religionsunterricht der katholische – auf der Grundlage der Konkordatsrevision, die den Religionsunterricht als fakultativ eingerichtet hat. Keine der anderen Konfessionen hat in den Vereinbarungen mit dem italienischen Staat danach verlangt, einen eigenen systematischen Unterricht an den öffentlichen Schulen einzurichten.

Diese Wahl hat sich, nicht nur aufgrund streitbarer Äußerungen in der katholischen Kirche, aus der Identifikation von Religion und Glaube, von religiöser Unterweisung und religiöser Praxis herausgebildet. Von daher rührt auch das gewisse Abseitsstehen der Schule und die spezifische Kompetenz der Familie und der Kirchen im Bereich der religiösen Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Um außerdem den Schülern die Gewissensfreiheit und das Recht zu garantieren, sich nicht religiös unterrichten lassen zu müssen, verlangen die Vereinbarungen von der schulischen Ordnung, daß es keine

<sup>8</sup> Ich habe nicht die inzwischen breite Literatur über interkulturelle Erziehung einbezogen, denn meine Absicht war es, die „offizielle“ Orientierung der zentralen Schulbehörden zur Sache darzulegen und das schulische Normengebäude zu skizzieren und innerhalb dessen den Religionsunterricht zu platzieren. Ich gebe aber drei einschlägige Veröffentlichungen an: *F. Rizzi*, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992; *Aa. Vv.*, *La scuola nella società multiculturale. Lineamenti di pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, 1994; *S.S. Macchiotti – G. Ianni* (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile*. IRRSAE – Toscana, 1993.

Formen religiöser Unterweisung in den Lehrplänen anderer Fächer geben darf.

Diese Haltung, die von den verschiedenen Minoritätskonfessionen geteilt wird und die besagt, daß die Schule keine Kompetenz hat, in religiöser Erziehung aktiv zu werden, hat auch keine andere religiöse Unterweisung [außer dem o.g. katholischen Religionsunterricht] zugelassen, und sie hat jeden möglichen Spielraum für einen schulischen religiösen Dialog versperrt. Insofern ist heute – auch angesichts der politischen und pädagogischen Gegebenheiten hinsichtlich der sog. „kulturellen Aktivität für die, die keinen Gebrauch machen [von der religiösen Unterweisung]“ – der einzige Ort für den religiösen Diskurs durch den vom Konkordat eingerichteten katholischen Religionsunterricht gegeben.

3.8 Es ist hier nicht der Ort, das vielfältige Geflecht von Gründen zu referieren, das zu dieser Situation geführt hat; darüber wurde an anderer Stelle berichtet. Hier, wo das Ungenügen der Konkordatslösung und entsprechend die aktuelle Möglichkeit einer schulischen religiösen Erziehung bekräftigt wird, zeige ich auch an, daß eine interkulturelle religiöse Erziehung unmöglich ist. Folglich ist z.Z. auf der Grundlage der aktuellen Schulgesetzgebung eine Begegnung zwischen dem Christentum und den anderen Religionen im Schulhaus nicht möglich. Dem religiösen Pluralismus der italienischen Gesellschaft entspricht noch nicht eine pluralistische religiöse Erziehung.

3.9 Es bleibt noch die Möglichkeit zu prüfen, ob der katholische Religionsunterricht sich am Profil der schulischen interkulturellen Erziehung ausrichten soll und ob er sich dann als „Ort“ interreligiöser Begegnung entwickelt.

3.10 Diesbezügliche nützliche Hinweise finden sich in den Lehrplänen. In den „Neuen Richtlinien“ für die erzieherische Tätigkeit in den staatlichen Kindergärten (vom 03.06.91) ist der Religionsunterricht in den Bereich der Erziehung zum Zusammenleben eingegliedert. Dabei wird in den Zielsetzungen der Respekt vor der Verschiedenheit, die Fähigkeit einander zu verstehen und zusammenzuarbeiten und die Fähigkeit zum Dialog vorgelegt. In der Dynamik der Beziehung zwischen dem „Selbst und dem Anderen“ schlagen die Richtlinien besonders vor, die Erziehung zur Multikulturalität zu entwickeln, die das Kind zum Bewußtsein, zur Anerkennung und Wertschätzung der vorhandenen Unterschiede in der Schule und in der gesellschaftlichen Wirklichkeit führen soll. Zu diesem Zweck wird es als „nützlich für den Unterrichtenden“ erachtet, sich mit den ähnlichen Elementen zu befassen, die die Bedürfnisse eines jeden Menschen verbinden und die unterschiedlichen Elemente der verschiedenen kulturellen Antworten miteinander zu vergleichen.

In einer solchen Erziehung spielt die Entwicklung einer „richtigen Einstellung“ eine Rolle – im Hinblick auf die Religiosität, auf die Religionen und auf die Entscheidung der Nichtglaubenden. Diese Haltung sollte gegenseitig sein und sie sollte Ausdruck der Einheit des Menschengeschlechtes sein „in einer Zeit der wachsenden Anstöße zum multikulturellen und auch multikon-

fessionellen Austausch“. Der Erziehende wird die Inhalte einer solchen Erziehung in den vielfältigen Manifestationen und in den symbolisch-kulturellen Strukturen der Religiosität und der Religionen finden.

3.11 Aus den anderen Lehrplänen der katholischen Religionslehre greife ich nur einen Bezug heraus, der im Lehrplan für die Höheren Schulen enthalten ist (vom 15.07.87).

Unter den verschiedenen Zielsetzungen wird auch angegeben, den jungen Menschen dieser Schulart Momente und spezielle Mittel in die Hand zu geben, damit sie die historisch-kulturelle Realität erfassen können, in der sie leben. Was die Lehrgegenstände angeht, behauptet der Lehrplan, die Schüler könnten durch den Erwerb einer „objektiven und systematischen Kenntnis“ der wesentlichen Inhalte des Katholizismus zur Fähigkeit der Begegnung zwischen dem Katholizismus, den anderen christlichen Konfessionen, den anderen Religionen und den verschiedenen Sinnsystemen heranreifen, um die verschiedenen Positionen zu begreifen und zu respektieren, die die Menschen in ethischer und religiöser Hinsicht einnehmen.

3.12 Die Lehrpläne sehen also Elemente der Begegnung zwischen dem Katholizismus, den anderen christlichen Konfessionen und den anderen Religionen vor. Es fällt dabei allerdings schwer zu sagen, welche Auswirkung diese Hinweise in der didaktischen Praxis haben. Sicher kann man nicht von interkulturellem Unterricht reden, wenn die katholische Religion Unterrichtsgegenstand ist. Die Unterrichtskonzeption – so wie sie sich in den Lehrplänen zeigt – ist voll und ganz konzentriert auf die sachliche und systematische Kenntnis des Katholizismus.

3.13 Wenigstens zwei Bedingungen verlangen m.E., daß dieser Unterricht ein Profil der interkulturellen Erziehung annimmt. Die erste betrifft den Begriff von Religion allgemein und denjenigen der katholischen Religion als Kultur. Ich neige dazu zu sagen, daß in der Schule es gerade die kulturelle Dimension der Religion ist – als bedeutender Bestandteil der Identität eines Volkes –, die eine objektive und systematische Kenntnis der Lehren und Fakten erlaubt. Als System von Fakten, von Werten und als Sinnwelt begriffen, interessiert der katholische Glaube die Schule als eine kulturelle Antwort auf die wesentlichen Bedürfnisse und Lebenserwartungen des Menschen. Obwohl hoch bedeutsam, ist sie für die Schule „eine“ kulturelle Antwort, aber weder die „einzige“, noch die „ausschließliche“. Gerade die Konkordatsrevision verankert den (Religions-)Unterricht aus kulturellen und historischen Motiven, nicht aus Gründen der inneren Wahrheit.

Als eine derartige Einrichtung kann der Unterricht der katholischen Religion in die Dynamik der Relativierung der Kulturen eintreten. Dabei vermeidet er es, die kulturellen Ausdrucksweisen [der katholischen Religion] absolut zu setzen und andererseits das höchste Transzendente zu relativieren.

3.14 Die andere Bedingung besteht darin, daß dieser Unterricht durchgeführt wird, indem er die Methode vergleichender Phänomenologie bevorzugt. Die Anwendung dieser Methode erlaubt es, die religiösen Fakten miteinander in Beziehung zu setzen, um Identität und Differenz, Gleichheit und Verschiedenheit herauszuschälen. Wenn die schulische interkulturelle Erziehung aus der Begegnung der Kulturen resultiert, betrachtet unter dem Gesichtspunkt ihrer jeweiligen Originalität und ihrer gemeinsamen Übereinstimmung, so ist die Methode des Vergleichs das geeignetste Instrument, um Analogien und Verschiedenheiten herauszustellen.

Die phänomenologische Analyse geht so vor, daß sie das Spezifische (die Species) im Innern des Generellen (Genus) zeigt. Gemäß diesem Vorgehen resultiert die Identität der katholischen Religion, ihre spezifische Unterschiedenheit, aus dem Genus des Religiösen und dem Genus des Kulturellen (der Katholizismus ist „eine“ Religion; die Religion ist „eine“ Kultur).

3.15 Zum Schluß [dieses Punktes] ein Vorschlag. Nachdem festgestellt wurde, daß in der italienischen Schule ein Unterricht interkultureller, d.h. interreligiöser Ausrichtung nicht existiert, halte ich es für notwendig und vielleicht auch für möglich, einen solchen Unterricht zu aktivieren. Daß er notwendig ist, zeigen die bisherigen Ausführungen. Daß er möglich ist – nach meiner Sicht der Dinge – zeigt die Konkordatsvereinbarung.

3.16 Bereits in der Vergangenheit haben einige von uns (Pajer, Pazzaglia, Scoppola...), die mit der Zeitschrift „Religione e Scuola“ verbunden sind, es als pädagogische Notwendigkeit herausgestellt, die sog. „Alternativstunde“ für diejenigen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, für Unterricht in Religion bereitzustellen. Dieser Vorschlag – in mehrfachen Lösungen vorgelegt (vgl. „Religione e Scuola“, XIV, 8) und unter einigen Gesichtspunkten zurückzuführen auf die Hypothese der „Doppelgleisigkeit“ – gewinnt jetzt unter dem Gesichtspunkt der interkulturellen Erziehung eine große Dringlichkeit; die Verwirklichung ist aber unwahrscheinlich.

Die Konkordatsrevision scheint im Art. 9.2 (wo die italienische Republik den Wert der religiösen Kultur anerkennt) auch einen anderen Religionsunterricht neben dem katholischen Religionsunterricht zu autorisieren. Dieser andere Unterricht, von schulischer Seite aus aktiviert, könnte interreligiösen Charakter haben. Er würde so auf die neue Geographie der italienischen Gesellschaft und auf die multikulturelle Berufung der Schule antworten.

#### 4. Christliche Verkündigung und interreligiöser Dialog: ein „Weg“ für die Katechese

Seit Beginn der siebziger Jahr hat die italienische katholische Kirche ihre Aufmerksamkeit auf das Einwanderungsproblem gerichtet. In den vielen in diesem Zeitraum erstellten pastoralen Dokumenten haben die italienischen Bischöfe zur Genüge ihr Bewußtsein für die Spannungen und aufgetretenen Konflikte im sozialen Netz gezeigt, was ja verursacht ist durch den Prozeß

der Komplizierung, der zu einer extrem mobilen Gesellschaft geführt hat, ausgespannt zwischen Einheit und Fragmentierung. In diesem veränderten Szenario besteht das Projekt der katholischen Kirche – angelegt auf die gesamte Gemeinschaft und auf den einzelnen – darin, Menschen verschiedener Kulturen „vom Konflikt zur Solidarität“ zu führen (Kommission „Gerechtigkeit und Frieden“ der italienischen Bischofskonferenz [CEI], 1990).

4.1 Ein umfangreiches Dokument vom Oktober 1993 legt die aktuellen pastoralen Richtlinien der Kirche für die Einwanderung fest (Kommission der Bischofskonferenz für die Einwanderung, 1993).

Aus diesem Dokument möchte ich in Kürze einige für unser Thema wichtige Passagen vorlegen. Vor allem geht es um das „Engagement des Bewußtseins“. Um angesichts der alltäglichen Konfrontation mit dem Problem der Einwanderer zu vermeiden, daß die emotionalen Reaktionen, die Vorurteile und voreiligen Urteile überwiegen, muß man umfassend und gründlich das Phänomen der Wanderungsbewegung kennen. Zu diesem Zweck befürworten die Bischöfe die Einrichtung einer „Beobachtungsstelle für die Wanderungsbewegungen“ auf nationaler Ebene und nach Möglichkeit auch auf lokaler Ebene. Dieses Bewußtseinsmoment zielt darauf ab, sich mit Vertrauen und Klugheit der Verschiedenheit der kulturellen Bemühungen zu nähern – im Bewußtsein, daß der Kontakt mit anderen Kulturen außer einer gegenseitigen Bereicherung auch die Risiken einer Disorientierung bei oft unvorbereiteten Bürgern und Gläubigen mit sich bringen kann, sowie die Haltung eines billigen, gefährlichen moralischen und religiösen Synkretismus oder auch die Haltung, alles, was von anderen Kulturen und Religionen herrührt, als schädlich für die eigene Identität anzusehen.

Das Dokument fordert die Gläubigen zu einem vertrauensvollen und lauterem Dialog mit den Anhängern der verschiedenen religiösen Traditionen auf.

4.2 Die Bischöfe versichern, daß die Methode des Dialogs nicht fakultativ ist und auch keine rein strategische Funktion hat, sondern in der Logik der Heilsgeschichte selbst begründet ist und in der Art und Weise der Kommunikation Gottes mit den Menschen zu allen Zeiten. Deshalb sind die Katholiken aufgerufen, einen Stil des Dialogs zu pflegen und dabei der Dynamik der „konzentrischen Kreise“ zu folgen, die schon Paul VI. aufgezeigt hat. Diese dialogische Haltung betrifft nicht nur die einzelnen Christen in ihren individuellen Begegnungen mit den „anderen“, sie muß Sache der gesamten Gemeinschaft sein und die Art und Weise betreffen, wie die Verkündigung und die Katechese konzipiert wird. „Das gegenwärtige soziale und kulturelle Umfeld der Wanderungsbewegungen“, schreiben die Bischöfe, „verlangt, daß die Verkündigung des Evangeliums – in der ordentlichen Verkündigung selbst und in der Katechese – ihren Blick richte auf die menschlichen und christlichen Werte des Respekts vor dem Verschiedenen, der Andersartigkeit und Nähe, der Gleichheit aller Personen, und sich beschäftige mit der Bedeutung des

Universalismus und der Katholizität, des ökumenischen und interreligiösen Dialogs“ (Nr. 21 b).

Das Dokument widmet ein Kapitel der religiösen Zugehörigkeit der Einwanderer und gibt Hinweise für den Dialog mit den anderen christlichen Konfessionen, mit dem Islam und der Welt der „Sieben“.

4.3 Aus der Lektüre dieses und anderer Dokumente gewinnt man den Eindruck, der ökumenische und interreligiöse Dialog kehre – obwohl stark gewünscht – mehr zur Rolle der sozialen Präsenz der katholischen Kirche zurück (zumindest seit der Zusammenkunft von Loreto 1985) als in einen Horizont lehrhaften Bedenkens und pastoraler Neubesinnung. Ich will damit sagen, daß das Ziel, auf welches das offensichtliche Empfinden der Kirche hinauszulaufen scheint, eher darin besteht, in den Gläubigen und in der Gemeinschaft eine Kultur der Gastfreundlichkeit und der Solidarität angesichts so vieler Einwanderer zu erreichen, als ein religiöses Subjekt mit „katholischer Identität“ zu stiften, das imstande ist, den Dialog als das eigentliche Modell der christlichen Verkündigung darzustellen.

Im übrigen hat auf pastoralem Feld die Beziehung zwischen Verkündigung und Dialog genau so wenig kontextuelle Beachtung gefunden wie auf theologischem Feld das Thema des „einzigsten und universalen“ Heils, gegeben von Christus in der historischen Vermittlung durch die Kirche (was ja Kernthemen sind für die Erarbeitung einer „Lehre“ des ökumenischen und interreligiösen Dialogs).

4.4 Auch der Erwachsenenkatechismus („La verità vi farà liberi“ – „Die Wahrheit wird euch frei machen“), der von der Bischofskonferenz im vergangenen Frühjahr herausgegeben wurde, widmet dem interreligiösen Dialog einige Seiten, und zwar innerhalb des Kapitels über die Sendung der Kirche. Hier wird in wenigen Linien präzisiert, daß sich die Verkündigung in einem Klima des Dialogs entfalten muß, und daß Verkündigung und Dialog zwei unterschiedene und komplementäre Aspekte der evangelisatorischen Sendung der Kirche sind.

Die Behandlung des interreligiösen Dialogs beschränkt sich darauf, einige Informationen zu liefern über „außerbiblische Weltreligionen“. Es sind nur sieben von 601 Seiten des Bandes. Dies ist zu wenig als Antwort auf den religiösen Pluralismus unserer Gesellschaft.

### Literatur

Aa. Vv., *L'ora alternativa: che fare?* in „Religione e Scuola“, XIV, 8 (15. apr. 1986), 386-403.

Bocchi, G. – Ceruti, M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1994.

Cardia, C., „Il decennio concordatario: dal conflitto all'amnesia“, in: *Chiesa in Italia*, Annale de „Il Regno“, Ed. 1995, EDB, Bologna 1995, 89-93.

- Caritas di Roma, Immigrazione. Dossier statistico '94, Anterem Edizioni Ricerca, Roma 1994.
- CENSIS, Ripensare il sociale agli inizi degli anni '90. Società italiana e comunità ecclesiale in dialogo, AVE, Roma 1991.
- Commissione ecclesiale CEI „Giustizia e pace“, Uomini di culture diverse: dal conflitto alla solidarietà. Nota pastorale, Roma 1990.
- Commissione ecclesiale CEI per le migrazioni, Ero forestiero e mi avete ospitato. Orientamenti pastorali per l'immigrazione, Roma 1993.
- Comolli, G., Buddisti d'Italia. Viaggio tra i nuovi movimenti spirituali, Theoria, Roma - Napoli 1995.
- Garatto, G. - Olivero, F. (a cura di), Immigrati. La sfida di una società multietnica, Piemme, Casale Monferrato 1995.
- Garelli, F., Tendenze della religiosità in Italia (p. m.). E' un'indagine condotta e realizzata dall'Università Cattolica di Milano, sotto la responsabilità dei proff. R. Cipriani, F. Garelli, C. Lanzetti e G. Rovati, della quale Garelli ha dato una „lettura“ ai vescovi italiani nel corso della loro ultima Assemblea (maggio 1995).
- Melucci, A., Passaggio d'epoca. Il futuro è adesso, Feltrinelli, Milano 1994.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Migrazioni e società multiculturale: il ruolo della scuola, Seminario nazionale di studio e aggiornamento (Punta Ala, 5-6-7 dic. 1991), Atti e documenti 1991 - 1993, Roma 1993.
- Prenna, L., Insegnamento della religione e catechesi: distinzione e complementarità, in „Rassegna di Teologia“, XXX (1989), 2, 177-188.
- Ribolzi, L., „Sistema formativo e società flessibile“, in: F.E. Drema - G. Pollini (a cura di), Scuola, autonomia, mutamento sociale, Armando, Roma 1989, 83-91.
- Salvarani, B. - Stefani, P., „Il diritto e le emozioni“, in: Chiesa in Italia, cit., 171-184.
- Salvarani, B., Buddismo in Italia. Scenario, attori e questioni. Le virtù e l'eterno, in „Il Regno-attualità“, 1995/6, 173-176.
- Schmidt di Friedberg, O., Presenza dei musulmani in Italia, in: „Aggiornamenti sociali“, 1995/4, 289-306.