



UNIVERSAL DESIGN FOR EDUCATION

30 GENNAIO 2026

La formazione e la selezione degli  
insegnanti di religione nella prospettiva  
dell'educazione interculturale: alcune  
esperienze europee

di Rossella Bottoni

Professoressa associata di Diritto e religione  
Università degli Studi di Trento



# La formazione e la selezione degli insegnanti di religione nella prospettiva dell'educazione interculturale: alcune esperienze europee \*

**di Rossella Bottoni**

Professoressa associata di Diritto e religione  
Università degli Studi di Trento

**Abstract [It]:** Questo contributo si propone di esaminare la questione se e in qual misura la formazione e la selezione dei docenti di religione, sia degli insegnamenti denominazionali che di quelli non denominazionali, risponda alle esigenze dell'educazione interculturale. Tale valutazione verrà svolta a partire da alcune esperienze europee relative, da un lato, alle rappresentanze delle confessioni religiose od organizzazioni filosofiche al fine di valutarne il grado di coinvolgimento e, dall'altro, alla trasmissione di una specifica nozione di identità nazionale, la quale è portatrice di valori anche diversi da quelli effettivamente promossi – o che si presume siano promossi – da una minoranza.

**Title:** The training and selection of teachers of religion in the perspective of intercultural education: some European experiences

**Abstract [En]:** This contribution aims at examining the question of whether and, if so, the extent to which the training and selection of teachers of religious education, understood as education both of and about religions, addresses the needs of intercultural education. This analysis will be carried out by taking into account some European experiences concerning, on the one side, the representatives of religious denominations and philosophical organizations, in order to assess the degree of involvement thereof, and, on the other side, the transmission of a specific notion of national identity, which encompasses also values – actually or allegedly – different from those promoted by a minority.

**Parole chiave:** insegnanti di religione, formazione, selezione, Europa, educazione interculturale

**Keywords:** teachers of religion, training, selection, Europe, intercultural education

**Sommario:** 1. Premessa: le ragioni della scelta del campo di indagine, sua delimitazione e difficoltà definitorie. 2. La questione della rappresentanza. 3. Il problema della trasmissione di specifici valori. 4. Osservazioni conclusive.

## 1. Premessa: le ragioni della scelta del campo di indagine, sua delimitazione e difficoltà definitorie

L'ambito della formazione e della selezione degli insegnanti di religione appare particolarmente rilevante per valutare la concreta realizzazione delle strategie e degli strumenti finalizzati al raggiungimento degli scopi propri dell'educazione interculturale<sup>1</sup>. In generale, sono i docenti a sviluppare e reinterpretare il curriculum, non in quanto meri esecutori tecnici di agende imposte dall'esterno, ma come professionisti

---

\* Articolo sottoposto a referaggio. Il contributo è parte dei risultati del PRIN 2022 UNiVersal design for education: legal perspectives for a new conception of inTErcultural education (UNITE), finanziato dall'UE – Next generation EU, Missione 4, componente 2, codice progetto 2022MJWY5, CUP E53D23006740006.

<sup>1</sup> D. STRAZZARI, *Intercultural education: what is called for? A comparison of European and Latina-American experiences*, in *Calumet*, n. 18, 2023, p. 44. Rimandiamo a questo stesso autore la questione definitoria di educazione interculturale.

che pongono in essere politiche creative, di mediazione e di gestione di quelle pratiche educative che essi ritengono essere ciò che è meglio per gli studenti<sup>2</sup>. In tale processo, le diverse religioni e credi degli insegnanti, al pari dei differenti livelli di sensibilità interculturale, sono potenzialmente forieri di implicazioni pratiche, potendo promuovere oppure svilire l'educazione interculturale. Per quanto riguarda specificamente gli insegnanti di religione, vanno considerati ulteriori fattori suscettibili di avere un impatto, quale in particolare la misura del coinvolgimento delle rappresentanze delle confessioni religiose e delle organizzazioni filosofiche nella selezione e nella formazione degli insegnanti chiamati a impartire nozioni relative ai rispettivi sistemi di credenze e pratiche.

Il tema in esame sarà circoscritto alle scuole pubbliche, la cui organizzazione, finanziamento e gestione sono primariamente di responsabilità o supervisione di un ente pubblico (municipio, regione, stato, e così via)<sup>3</sup>, escludendo quindi quelle private aventi uno specifico orientamento confessionale o filosofico, per due ordini di ragioni. Il primo motivo è la difficoltà stessa a tracciare una linea uniforme di demarcazione tra istituti pubblici e privati: tale distinzione, che nel contesto italiano appare alquanto scontata, è molto meno ovvia in altri ordinamenti nazionali dello spazio europeo. La seconda ragione, collegata alla prima e più significativa per gli scopi di questo contributo, è la grande diversità di discipline giuridiche dell'istruzione privata vigenti nei vari paesi europei, dove il riconoscimento di differenti ambiti di autonomia dottrinale e organizzativa in particolare alle scuole di confessioni religiose od organizzazioni filosofiche può comportare l'irrelevanza dell'educazione interculturale tra gli obiettivi formativi degli stessi.

L'esame di alcune esperienze europee in materia di formazione e selezione degli insegnanti di religione nelle scuole pubbliche sarà condotto in una duplice prospettiva, che individua, a mio avviso, le due principali criticità in chiave comparata europea: la questione della rappresentanza, ovvero del coinvolgimento delle confessioni e dei credi in tale processo, e quella della trasmissione di specifici valori, vale a dire la misura in cui la scelta dei docenti è funzionale a impartire determinati contenuti, e quali. In tale analisi, prescindereò da una rigorosa distinzione tra insegnamenti religiosi denominazionali (*teaching of religions*) e non denominazionali (*teaching about religions*). Pur enucleando idee diverse sul ruolo della religione nella scuola pubblica<sup>4</sup>, la distinzione pratica tra questi due modelli non è sempre chiara e netta,

---

<sup>2</sup> C. KAROUSIOU, C. HAJISOTERIOU, P. ANGELIDES, *Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education*, in *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, n. 25, 2019, pp. 1 e 15.

<sup>3</sup> Si veda la definizione data da OSCE-ODIHR ADVISORY COUNCIL OF EXPERTS ON FREEDOM OF RELIGION OR BELIEF, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, 2007, p. 20, nota 4. Il testo è consultabile sul sito dell'[OSCE](https://www.osce.org).

<sup>4</sup> «In the first case, the school is considered primarily as an institution serving families and students: if they ask to be educated in a specific religious tradition, public schools must do everything they can to provide this. In the second case, the school is seen as an institution that has the task to serve society as a whole: if social changes require a wider knowledge of the different religions that exist in a country, the school must meet this need» (S. FERRARI, *Inclusion of religious minorities and development of multicultural dialogue for the growth of democracy. The potentialities of the Italian model in the*

senza considerare l'esistenza di soluzioni ibride o ulteriori, come per esempio l'insegnamento trasversale della religione, o la previsione di materie quali educazione civica o alla cittadinanza.

## 2. La questione della rappresentanza

Un gruppo di paesi europei offre la possibilità di impartire un insegnamento della propria religione non solo alla confessione di maggioranza, ma anche a un piccolo gruppo di minoranze di religione o credo, secondo dinamiche – per usare un'espressione di Silvio Ferrari – di collaborazione selettiva. Lo stato democratico contemporaneo tende a cooperare con le organizzazioni sociali, tra cui vanno incluse anche le confessioni religiose e – in alcuni paesi europei – anche le organizzazioni filosofiche. Esso, però, non collabora in maniera eguale con esse: tali rapporti sono infatti caratterizzati da una certa selettività, minore o maggiore a seconda del contesto nazionale considerato. Un elemento che incide profondamente sul grado di promozione del carattere interculturale dell'istruzione pubblica, nell'ambito della quale possono essere appunti previsti insegnamenti denominazionali, è il fatto che tale selettività non è necessariamente basata su fattori oggettivi, quale ad esempio il numero degli aderenti a una determinata religione o credo, bensì risponde a una logica (politica) di sintonia tra i valori su cui un paese fonda il proprio ordinamento giuridico e che vede incarnati nella nozione di identità nazionale, e quelli di una confessione religiosa (od organizzazione filosofica), come la dignità della persona, la convivenza democratica, la libertà di coscienza, l'eguaglianza e così via<sup>5</sup>. Non si discute evidentemente su tali valori in sé, ma sull'idea che le pubbliche autorità hanno della consonanza reale o, per meglio dire, della dissonanza presunta tra i valori propri di una religione o credo e quelli che interessano anche la società civile.

La previsione di insegnamenti denominazionali nella scuola pubblica è una tipica declinazione del principio di collaborazione selettiva dello stato con le confessioni religiose e con le organizzazioni filosofiche<sup>6</sup>, che spesso presuppone il coinvolgimento delle rispettive rappresentanze nel processo di formazione e di selezione degli insegnanti di tali materie. Questo, però, solleva il problema preliminare se lo stato in questione sia disposto e abbia gli strumenti giuridici necessari per dialogare con diversi interlocutori afferenti a una medesima confessione o credo, ovvero se instauri rapporti con una sola e unica rappresentanza – e ciò anche rispetto a quelle confessioni che non sono caratterizzate da una struttura gerarchica, e la cui divisione interna non rende praticabile un'organizzazione di tipo federativo. In Belgio, ai sensi dell'art. 24 cost., c. 3, «[t]utti gli allievi sottoposti all'obbligo scolastico hanno diritto a un'educazione morale o religiosa», a carico di una delle tre Comunità (francofona, fiamminga e

---

*Mediterranean area (MiReDiaDe). Final report*, September 2023, p. 17. Il testo è consultabile sul sito dell'[ATLAS of Religious or Belief Minority Rights](#).

<sup>5</sup> S. FERRARI, *Religion and Religious Communities in the EU Legal System*, in *Insight Turkey*, n. 1, 2015, pp. 71-72.

<sup>6</sup> Cfr. R. BOTTONI, *Diritto e fattore religioso nello spazio europeo. Seconda edizione*, Giappichelli, Torino, 2023, pp. 125-126.

germanofona). Il c. 2 specifica che «[l]e scuole organizzate dalle autorità pubbliche offrono, fino al termine dell'obbligo scolastico, la scelta tra l'insegnamento di una delle religioni riconosciute e quello della morale non confessionale»<sup>7</sup>. Il culto protestante è uno dei sei riconosciuti (a cui va aggiunto l'umanesimo non confessionale), rappresentato in passato dal sinodo dell'Unione delle Chiese evangelico-protestanti del Regno del Belgio che, in virtù di una decisione del 6 maggio 1838, era l'unica autorità ecclesiastica riconosciuta a rappresentare i protestanti del paese<sup>8</sup>, secondo un sistema basato sul modello della Chiesa cattolica e applicato anche alle altre minoranze religiose aventi lo statuto di *culte reconnu*. Tuttavia, l'organizzazione interna dell'Unione e la sua struttura gerarchica non si adattavano bene alla struttura del Protestantismo in Belgio (considerazione valida anche per altre religioni, come l'Islam e il Buddismo)<sup>9</sup>. Nel corso del tempo, un numero sempre maggiore di Chiese e comunità<sup>10</sup> protestanti sono rimaste al di fuori dell'Unione, in ragione della mancata approvazione della loro domanda di adesione oppure del desiderio di non farvi parte. Nel 1998, l'*Evangelische Alliantie Vlaanderen*, la *Fédération évangélique francophone de Belgique* e il *Verbond van Vlaamse Pinkstergemeenten* hanno fondato il Sinodo Federale delle Chiese protestanti ed evangeliche del Belgio al fine di ottenere il medesimo riconoscimento giuridico dell'Unione e, pertanto, accedere agli stessi vantaggi, inclusa la possibilità di insegnare la religione protestante nelle scuole pubbliche. Data l'incapacità o la mancata volontà delle autorità belghe di gestire rapporti con più di una rappresentanza, il Ministero di Giustizia ha assunto l'iniziativa che ha poi portato l'Unione e il Sinodo Federale a fondare nel 2003 il *Conseil administratif du Culte protestant et évangélique* (CACPE), divenuto il nuovo e unico interlocutore per le istanze protestanti. Come in passato, tuttavia, si tratta di un organo che non rappresenta tutte le Chiese e comunità protestanti del paese. Alcune non aderiscono per ragioni di principio, mentre altre – e questo vale soprattutto per quelle fondate da migranti – semplicemente non sono a conoscenza della sua esistenza<sup>11</sup>. È inoltre accaduto che – nella selezione degli insegnanti di religione protestante, come in altri ambiti – le autorità regionali di Bruxelles capitale, delle Fiandre e della Vallonia e quelle delle tre comunità linguistiche riconoscessero autorità ecclesiastiche diverse da quelle accettate dal governo federale<sup>12</sup>. Gli insegnanti di religione si formano presso la Facoltà

<sup>7</sup> La traduzione è mia. Il testo originale è consultabile sul sito del [Senato del Belgio](#).

<sup>8</sup> A. PRINS, *Les Églises protestantes et évangéliques et l'Église anglicane*, in P. VAN DEN EECKHOUT, G. VANTHEMSCHE (a cura di), *Sources pour l'étude de la Belgique contemporaine, 19<sup>e</sup>-21<sup>e</sup> siècle*, Commission royale d'histoire-Koninklijke Commissie voor Geschiedenis, Bruxelles, 2017, p. 1246.

<sup>9</sup> L. FRANKEN, *State Support for Religion in Belgium: A Critical Evaluation*, in *Journal of Church and State*, n. 59, 2017, p. 70.

<sup>10</sup> In questo contributo, l'espressione "comunità religiosa" va intesa in senso ampio come collettività i cui membri appartengono alla stessa religione indipendentemente dalla struttura formale che si sono eventualmente dati, ovvero come associazione od organizzazione. Sulle varie declinazioni che il termine "comunità" può assumere, rinviamo a M. FERRARI (a cura di), *Comunità. Un nuovo senso di appartenenza*, Carocci, Bari, 2025.

<sup>11</sup> A. PRINS, *Les Églises...*, cit., pp. 1246-1247.

<sup>12</sup> R. TORFS, *Religious Instruction in Public Education in Belgium*, in G. ROBBERS (a cura di), *Religion in Public Education/La religion dans l'éducation publique*, European Consortium for Church and State Research, Treviri, 2011, p. 68.

universitaria di teologia protestante a Bruxelles, un'istituzione privata fondata nel 1950 e riconosciuta nel 1963 dalle autorità belghe come l'unica istituzione competente a erogare insegnamenti per il conseguimento di lauree di primo e secondo livello e dottorati in teologia protestante. Essa è sovvenzionata dallo stato, che copre il 60% delle sue spese<sup>13</sup>. Gli stipendi degli insegnanti di religione protestante nelle scuole pubbliche sono pagati dalla rispettiva Comunità o municipalità<sup>14</sup>. L'autorità ecclesiastica è competente per l'approvazione degli insegnanti e del programma e per le ispezioni, mentre al preside spetta la responsabilità di tutti gli aspetti organizzativi e disciplinari. I docenti di religione protestante possono essere licenziati in seguito al ritiro dell'approvazione dell'autorità ecclesiastica, come pure di una decisione della scuola per ragioni disciplinari. In quest'ultimo caso, non è richiesto il parere favorevole della parte ecclesiastica<sup>15</sup>.

In Austria, le sedici confessioni religiose riconosciute come "società religiose" (*Religionsgesellschaften*) hanno il diritto di insegnare la propria religione nelle scuole pubbliche. I docenti sono formati nelle facoltà universitarie di teologia o negli istituti superiori di istruzione magistrale, creati nel 2007. Una riforma del 2013 ha introdotto nei curricula di entrambi il "PädagogInnenbildung NEU", un modello comune di competenze per la formazione degli insegnanti, che include quelle interreligiose e interculturali, sebbene lo sviluppo di queste ultime non sia uniforme, dipendendo dalla misura in cui ciascuna sede le ritiene rilevanti e si impegna a promuoverle<sup>16</sup>. Tra le società religiose austriache vi è l'*Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich* (IGGiÖ), che offre corsi di religione islamica nelle scuole pubbliche dall'anno scolastico 1982-83<sup>17</sup>. Negli anni Duemila, il ruolo dell'IGGiÖ come ente rappresentativo di tutta la popolazione musulmana in Austria è stato ulteriormente valorizzato nel contesto dell'aumento dei migranti di religione islamica. Tuttavia, l'approccio fondato sulla promozione della religione come fattore di integrazione ha rivelato i suoi limiti laddove ha trascurato le componenti identitarie, ugualmente significative, delle diverse appartenenze etniche e manifestazioni culturali dei paesi di origine. Tale schema omogeneizzante ha iniziato a essere messo in discussione in particolare dalle comunità alevite che, non sentendosi

---

<sup>13</sup> R. TORFS, *État et Églises en Belgique*, in G. ROBBERS (a cura di), *État et Églises dans l'Union européenne*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 2008, p. 23. Si veda anche il sito ufficiale della [Facoltà](#).

<sup>14</sup> U.S. DEPARTMENT OF STATE. OFFICE OF INTERNATIONAL RELIGIOUS FREEDOM, *Report on International Religious Freedom: Belgium*, 2023, p. 8. Il rapporto è consultabile sul [sito ufficiale](#).

<sup>15</sup> R. TORFS, *Religious Instruction...*, cit., p. 69.

<sup>16</sup> M. BINDER, M. ROTHGANGEL, *How to improve Religious Education through teacher training? Experiences and research from Austria regarding the challenge of religious pluralization*, in F. SCHWEITZER, R. FREATHY, S. G. PARKER, H. SIMOJOKI (a cura di), *Improving Religious Education Through Teacher Training Experiences and Insights From European Countries*, Waxmann, Münster, 2023, pp. 92-93; W. WEIRER, *PädagogInnenbildung NEU: Kompetenzorientierung als Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, n. 21, 2013, pp. 13-19.

<sup>17</sup> M. KRAMER, *Islamic Religious Education in Austria*, in L. FRANKEN, B. GENT (a cura di), *Islamic Religious Education in Europe. A Comparative Study*, Routledge, New York, 2021, p. 21.

adeguatamente rappresentate dall'IGGiÖ, hanno chiesto il riconoscimento come società religiosa<sup>18</sup>. Tale statuto è stato infine ottenuto nel 2013 dall'*Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich* (ALEVI) che, dall'anno successivo, ha iniziato a erogare il proprio insegnamento di religione nelle scuole pubbliche, distinto da quello organizzato dall'IGGiÖ<sup>19</sup>. I docenti sono formati all'*Institut Alevitische Religion* presso l'istituto superiore privato di istruzione magistrale delle Chiese cristiane d'Austria di Vienna e Bassa Austria (*Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich*)<sup>20</sup>, dove peraltro si possono formare anche insegnanti di religione islamica, ebraica e buddista<sup>21</sup>. Da ricordare è anche l'istituzione del Dipartimento di teologia alevita presso l'Istituto di studi di teologia islamica dell'Università di Vienna<sup>22</sup>. Il riconoscimento di ALEVI come società religiosa non ha però risolto il problema della rappresentanza, ma ne ha solo spostato i confini. Non tutte le comunità alevite austriache sono affiliate ad ALEVI, né – dal punto di vista identitario – si sentono necessariamente parte della grande famiglia dell'Islam<sup>23</sup>. Al riguardo, è utile ricordare che il rifiuto delle autorità austriache di riconoscere la *Föderation der Aleviten Gemeinden in Österreich*, associazione ombrello di diverse comunità alevite, di cui peraltro ALEVI aveva fatto parte in passato, come comunità religiosa registrata (*religiöse Bekenntnisgemeinschaft*), comportante uno statuto giuridico meno privilegiato di quello di società religiosa, è stato considerato dalla Corte europea dei diritti dell'uomo una violazione dell'art. 9 della Convenzione (libertà di pensiero, coscienza e religione). La decisione è stata adottata per sei voti e uno, ed è corredata dall'opinione dissenziente del giudice Faris Vehabović (Bosnia ed Erzegovina), secondo il quale, essendoci già un'associazione alevita riconosciuta in Austria, «la registrazione di una nuova comunità religiosa quasi identica nella dicitura e per ciò che concerne la dottrina religiosa non dà alcun valore aggiunto al diritto di libertà di religione ai sensi dell'art. 9 della Convenzione»<sup>24</sup>.

La possibilità di insegnare la propria religione nelle scuole pubbliche è stata una delle ragioni per cui la Chiesa copta austriaca ha chiesto il riconoscimento come società religiosa, ottenuto nel 2003. I primi

---

<sup>18</sup> J. MOURÃO PERMOSER, S. ROSENBERGER, K. STOECKL, *Religious Organisations as Political Actors in the Context of Migration: Islam and Orthodoxy in Austria*, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, n. 36, 2010, pp. 1467-1474.

<sup>19</sup> M. KRAMER, *Islamic Religious Education...*, cit., p. 21. Cfr. anche Ö. ERDOĞAN, *Alevi Religious Education in Austria*, in *Journal of Alevism-Bektashism Studies*, n. 15, 2017, pp. 191-222.

<sup>20</sup> E. KALAYCI, *The state recognition of Alevism in Austria and the associated rights in education and research*, in *SUREK Journal of Alevism – Bektasism and Cultural Studies*, n. 4, 2025, p. 6.

<sup>21</sup> Si veda il [sito ufficiale](#).

<sup>22</sup> E. KALAYCI, *The state recognition...*, cit., p. 7.

<sup>23</sup> A. MATTES, S. ROSENBERGER, *Islam and Muslims in Austria*, in M. BURCHARDT, I. MICHALOWSKI (a cura di), *After Integration. Islam, Conviviality and Contentious Politics in Europe*, Springer, Berlino, 2015, p. 131.

<sup>24</sup> Opinione dissenziente del giudice Vehabović allegata alla sentenza della Corte europea dei diritti dell'uomo in *Föderation der Aleviten Gemeinden in Österreich c. Austria*, ricorso n. 64220/19, 5 marzo 2024. È degno di nota che la maggioranza abbia ampliato la tutela della dimensione associativa della libertà di manifestare la propria religione o credo, mentre l'opinione di minoranza ha ribadito che «l'art. 9 non conferisce alcun diritto a uno specifico statuto giuridico». Per un commento su tali posizioni, si veda T. LESSELIERS, *Föderation der Aleviten Gemeinden in Österreich v. Austria: The ECtHR's silent expansion of the associational dimension of the freedom to manifest religion*, 24 maggio 2004. Il testo è disponibile sul sito di [Strasbourg Observers](#).

corsi sono stati organizzati nell'anno scolastico 2014/2015 e sono stati frequentati da circa 1300 copti a Vienna (in 18 scuole primarie e 17 secondarie) e a Graz<sup>25</sup>. In Austria, gli insegnanti di religione nelle scuole pubbliche sono dipendenti statali oppure nominati da una società religiosa. Sebbene questi ultimi non abbiano formalmente un rapporto di impiego con un ente pubblico, essi sono pagati dallo stato federale o dal *Land*<sup>26</sup>. Per tale ragione, la Chiesa copta ha scelto di impiegare soprattutto preti come insegnanti di religione: questo le permette un grande risparmio finanziario, potendo usare il denaro raccolto dai fedeli per scopi diversi dal mantenimento dell'intero clero<sup>27</sup>. I libri di testo e il materiale didattico sono preparati dalla società religiosa e inviati al Ministro dell'Istruzione per la pubblicazione, che però non richiede una previa approvazione statale. Ciononostante, vi è l'aspettativa che siano rispettati i principi dell'educazione civica: eventuali ripetute violazioni potrebbero comportare la revoca dello *status* di società religiosa. Gli insegnanti di entrambe le categorie – oltre a essere soggetti alle regole generali della scuola – sono tenuti a seguire il curriculum stabilito dalla società religiosa interessata così come a rispettarne i principi dottrinali nell'insegnamento. Quelli impiegati da una società religiosa perdono il posto se l'autorizzazione è ritirata ma, diversamente da quanto avviene in Belgio, dove possono anche essere licenziati dalla scuola per ragioni disciplinari, in Austria la violazione del regolamento scolastico non consente all'amministrazione della scuola di imporre sanzioni all'insegnante: la società religiosa interessata viene informata e valuta se prendere provvedimenti. Anche gli insegnanti di religione impiegati dallo stato devono avere l'autorizzazione della società religiosa in questione, il ritiro della quale pure comporta l'impossibilità di continuare a impartire tale insegnamento: in questi casi il giudice di lavoro può porre rimedio solo se constata che il ritiro dell'autorizzazione da parte dell'autorità religiosa è arbitrario o *contra bonos mores*<sup>28</sup>. Le autorità pubbliche non chiedono alle società religiose di includere informazioni sulle religioni delle altre *Religionsgesellschaften* nel proprio insegnamento, ma non ostacola nemmeno la collaborazione tra di queste nell'erogazione di un insegnamento religioso intradenominazionale come parte delle loro attività ecumeniche. Di fatto, le Chiese ortodosse cooperano per offrire un insegnamento comune agli studenti a esse afferenti, e così fanno anche le Chiese protestanti delle confessioni augustana ed elvetica e quella metodista<sup>29</sup>. È infine utile ricordare l'iniziativa di diverse Chiese cristiane, che hanno organizzato un corso in un gruppo selezionato di scuole, situate soprattutto

---

<sup>25</sup> A. SCHMOLLER, *The Syriac Orthodox and Coptic Orthodox Churches in Austria: Inter-Church Relations and State Recognition*, in *Mashriq & Mahjar: Journal of Middle East and North African Migration Studies*, n. 8, 2020, pp. 87-89.

<sup>26</sup> S. HAMMER, J. FRANCK, *Religion in Public Education – Report on Austria*, in G. ROBBERS (a cura di), *Religion in Public Education/La religion dans l'éducation publique*, European Consortium for Church and State Research, Treviri, 2011, p. 51.

<sup>27</sup> A. SCHMOLLER, *The Syriac Orthodox...*, *cit.*, p. 89.

<sup>28</sup> S. HAMMER, J. FRANCK, *Religion in Public Education...*, *cit.*, pp. 51-52; U. HAIDER-QUERCIA, *The Austrian model of pluralistic religious education*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCHI (a cura di), *From multiculturalism to interculturalism: law, religious teaching and civic/citizenship education in today's Europe*, Università degli Studi di Trento, Trento, 2025, pp. 117-118.

<sup>29</sup> S. HAMMER, J. FRANCK, *Religion in Public Education...*, *cit.*, pp. 48-49 e 51-52.

a Vienna, dove il docente autorizzato da una di esse impartisce l'insegnamento a tutti gli studenti cristiani della classe<sup>30</sup>.

Nei paesi con un insegnamento sulle religioni e credi, il coinvolgimento delle rispettive rappresentanze nella selezione degli insegnanti è un'esigenza meno sentita, ma rimane il problema della formazione. In Danimarca l'insegnamento di *Kristendomskundskab* ("Conoscenza del Cristianesimo"), impartito alle scuole primarie e secondarie di primo grado (dal 1° al 9° anno di istruzione, con un 10° opzionale), continua ad assegnare alla religione evangelico-luterano un ruolo centrale come fondamento della cultura danese ma, a partire dal 1993, è venuto a includere anche "religioni non cristiane e altre prospettive di vita" per alunni e alunne dal 7° al 9° anno, anche se gli studi segnalano che i libri di testo e le lezioni dei docenti le includono (e, in particolare, questo vale per l'Islam) già a partire dal 3° anno. L'apprendimento in classe è accompagnato da attività quali visite in moschea. Nel complesso, tale insegnamento, come tutti quelli di istruzione primaria e secondaria di primo grado, non mira alla trasmissione di specifici contenuti, bensì al raggiungimento di obiettivi di apprendimento. Questo significa che, pur affermandosi che l'Ebraismo, l'Islam, l'Induismo e il Buddismo possono essere studiati per raggiungere l'obiettivo di conoscere i principali aspetti e questioni in seno alle grandi religioni, i docenti non hanno l'obbligo di includerli tutti nel loro programma di lezioni. Va ulteriormente osservato che le linee guida ministeriali si riferiscono alle religioni non cristiane e alle altre prospettive di vita in una prospettiva comparata, e non come oggetto autonomo di studi<sup>31</sup>. Un dato di particolare rilevanza è la presenza di un alto numero di insegnanti di tale materia senza una specifica formazione in educazione religiosa. Peraltro, tale circostanza non è considerata da alcuni educatori e politici come un problema<sup>32</sup>. Per esempio, John Rydahl, presidente dell'associazione degli insegnanti di "Conoscenza del Cristianesimo" nelle scuole primarie per tre decenni, ha affermato che tale materia non deve trasmettere informazioni scientifiche ai bambini, bensì influenzare e contribuire allo sviluppo della loro personalità e alla loro edificazione spirituale ed etica<sup>33</sup>.

Nel 1997, la Norvegia ha introdotto un insegnamento denominato *Kristendomskunnskap med religionsog livsynsorientering* ("Conoscenza cristiana con orientamento a (altre) religioni e credi"), caratterizzato da un sistema di esenzioni parziali<sup>34</sup> che, com'è noto, dieci anni più tardi è stato ritenuto dalla Corte europea

<sup>30</sup> K. VON BRÖMSEN, H. IVKOVITS, G. NIXON, *Religious literacy in the curriculum in compulsory education in Austria, Scotland and Sweden – a three-country policy comparison*, in *Journal of Beliefs & Values*, n. 41, 2020, p. 138.

<sup>31</sup> M. BUCHARDT, N. RAMSING ENEMARK, *Education About Islam in Danish State Schools*, in L. FRANKEN, B. GENT (a cura di), *Islamic Religious Education in Europe. A Comparative Study*, Routledge, New York, 2021, pp. 82-91.

<sup>32</sup> T. JENSEN, K. KJELDSEN, *RE in Denmark – Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present*, in *Temenos*, n. 49, 2013, pp. 190-191.

<sup>33</sup> Cit. in T. JENSEN, K. KJELDSEN, *Non-Confessional RE in Denmark and Rights to Exemption: A Study-of Religions cum Human Rights Perspective*, in *Religions*, n. 13, 2022, p. 14.

<sup>34</sup> G. SKEIE, *Religion and Education in Norway*, in R. JACKSON, S. MIEDEMA, W. WEISSE, J.-F. WILLAIME (a cura di), *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster, 2007, p. 223.

dei diritti dell'uomo, pur a strettissima maggioranza di nove voti a otto<sup>35</sup>, violativo dell'art. 2 del Protocollo addizionale n. 1 della Convenzione (diritto all'istruzione<sup>36</sup>). Le criticità del corso, rilevate ben prima della sentenza dei giudici di Strasburgo<sup>37</sup>, suscitarono un dibattito che portò infine a una riforma. L'insegnamento di religione, che oggi è obbligatorio per tutti gli alunni e le alunne dal 1° al 10° anno di scuola, è denominato *Kristendom, Religion, Livsryn og Etikk* ("Cristianesimo, religione, visioni del mondo ed etica") negli istituti primari e secondari di primo grado, e *Religion og Etikk* ("Religione ed etica") in quelli secondari di secondo grado<sup>38</sup>. Il Cristianesimo ha un ruolo importante in entrambi gli insegnamenti, ma il primo è volto maggiormente alla trasmissione di valori identitari mentre il secondo alla promozione del dialogo. Come in altri paesi, tra le religioni diverse dal Cristianesimo, l'attenzione maggiore è per l'Islam. Tutti i programmi universitari di formazione degli insegnanti offrono la possibilità di specializzarsi nell'insegnamento della religione. Ci sono anche altre possibilità, come la partecipazione a un programma pratico-didattico della durata di un anno per chi abbia già conseguito la laurea in altre discipline. La tendenza che però si sta affermando è uno spostamento da un approccio teologico a uno fondato su quello che nei paesi anglosassoni si chiama *academic study of religion*. In passato, i laureati in filosofia o, appunto, teologia non avevano difficoltà a essere ammessi nel programma di specializzazione sopra menzionato. Tuttavia, l'introduzione di un nuovo curriculum nel 2003 ha indotto alcune università ad accettare solo candidati con una laurea in *academic study of religion*<sup>39</sup>.

### 3. Il problema della trasmissione di specifici valori

La seconda questione, collegata al rapporto tra formazione e selezione degli insegnanti di religione da una parte, e promozione di un'educazione interculturale dall'altra è quella del bilanciamento del rispetto del

---

<sup>35</sup> *Folgero e altri c. Norvegia*, ricorso n. 15472/02, sentenza del 29 giugno 2007. La decisione è stata ampiamente commentata in dottrina. Cfr. inter alia M. PARISI, *Insegnamento religioso, neutralità dell'istruzione pubblica ed educazione alla cittadinanza democratica: il caso Folgero contro Norvegia*, in *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 3, 2009, pp. 729-748; A. GIANFREDA, A. CARACCIO, *Il caso Folgero contro Norvegia. Libertà religiosa, pluralismo educativo e margine di apprezzamento statale*, in R. MAZZOLA (a cura di), *Diritto e religione in Europa. Rapporto sulla giurisprudenza della Corte europea dei diritti dell'uomo in materia di libertà religiosa*, il Mulino, Bologna, 2012, pp. 147-177; P. SLOTTE, *Securing Freedom whilst Enhancing Competence: The "Knowledge about Christianity, Religions and Life Stances" Subject and the Judgment of the European Court of Human Rights*, in *Religion and Human Rights*, n. 1, 2011, pp. 41-73; S. LIED, *The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg*, in *British Journal of Religious Education*, n. 3, 2009, pp. 263-275.

<sup>36</sup> «Il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno. Lo Stato, nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, deve rispettare il diritto dei genitori di provvedere a tale educazione e a tale insegnamento secondo le loro convinzioni religiose e filosofiche». Il testo è consultabile sul sito del [Consiglio d'Europa](#).

<sup>37</sup> Anche il Comitato dei diritti umani delle Nazioni Unite aveva criticato il corso. Cfr. C. EVANS, *Religious Education in Public Schools: An International Human Rights Perspective*, in *Human Rights Law Review*, n. 8, 2008, pp. 462-470.

<sup>38</sup> B.-O. ANDREASSEN, *Education About Islam in Norwegian Religious Education*, in L. FRANKEN, B. GENT (a cura di), *Islamic Religious Education in Europe. A Comparative Study*, Routledge, New York, 2021, pp. 199-201; I. T. PLESNER, *Religious Education in Norway*, in D. DAVIS, E. MIROSHNIKOVA (a cura di), *The Routledge International Handbook of Religious Education*, Routledge, Londra, 2012, pp. 243-250.

<sup>39</sup> B.-O. ANDREASSEN, B.-O. ANDREASSEN, *Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage?*, in *Temenos*, n. 49, 2013, pp. 149-150 e 155-159.

pluralismo religioso e culturale con la trasmissione di una specifica nozione di identità nazionale, la quale è portatrice di valori anche diversi da quelli effettivamente promossi – o che si presume siano promossi – da una minoranza. È bene notare che questo non vale solo per confessioni religiose cresciute a partire da comunità della diaspora – per esempio i sikh, la cui pratica del porto del kirpan è stata censurata anche sulle base di argomentazioni giuridicamente discutibili<sup>40</sup> ed è stata inoltre richiamata per giustificare il rigetto di domande di acquisto della cittadinanza<sup>41</sup> – le quali nel contesto scolastico possono essere interessate dal fenomeno della “dissonanza cognitiva”, vale a dire dell’esposizione degli studenti a realtà diverse a quelle a cui sono abituati<sup>42</sup>. Anche le confessioni caratterizzate da una presenza relativamente lunga sul territorio nazionale e i cui membri sono cittadini – come è il caso dei testimoni di Geova, le cui attività di proselitismo e il rifiuto delle somministrazioni di emotrasfusioni e del servizio sia militare sia civile sostitutivo hanno più volte sollevato il problema della dissonanza valoriale di fronte ai tribunali di diverse giurisdizioni europee<sup>43</sup> – pongono il problema del «rapporto tra pluralità (un dato di fatto) e pluralismo (un elemento di valore) nella scuola» e, di conseguenza, «delle strategie più adatte a gestire le

---

<sup>40</sup> Si è molto discusso sulla sentenza n. 24084 del 15 maggio 2017 in cui la Corte di Cassazione italiana ha affermato che è «essenziale l’obbligo per l’immigrato di conformare i propri valori a quelli del mondo occidentale, in cui ha liberamente scelto di inserirsi». Cfr. inter alia R. BOTTONI, *Religion, citizenship and migration: beyond the ‘West versus non-West’ approach*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale. Rivista telematica (www.statoechiese.it)*, n. 15, 2022, pp. 61-63, A. NEGRI, *Sikh condannato per porto del kirpan: una discutibile sentenza della Cassazione su immigrazione e “valori del mondo occidentale”*, in *Diritto penale contemporaneo*, nn. 7-8, 2017, pp. 246-250.

<sup>41</sup> Nel contesto italiano, cfr. T. A. R. Lazio-Roma, Sez. V bis, sentenze n. 6967 del 22 aprile 2023 e n. 13511 del 1° settembre 2023. Per un quadro generale, si veda C. CIANITTO, *Minoranze e simboli religiosi. I sikh tra identità e cittadinanza*, Giuffrè, Milano, 2024.

<sup>42</sup> C. PICIOCCHI, “È la sua cultura...”: alcune considerazioni giuridiche su un termine polisemantico, in G. MATUCCI (a cura di), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Carocci, Bari, 2025, p. 78.

<sup>43</sup> La prima sentenza in cui la Corte europea dei diritti dell’uomo ha constatato la violazione dell’art. 9 della Convenzione verteva proprio sulla condanna per proselitismo di un testimone di Geova (*Kokkinakis c. Grecia*, ricorso n. 14307/88, 25 maggio 1993). Tra gli altri commenti, si vedano F. MARGIOTTA BROGLIO, *Il fenomeno religioso nel sistema giuridico dell’Unione europea*, in F. MARGIOTTA BROGLIO, C. MIRABELLI, F. ONIDA, *Religioni e sistemi giuridici. Introduzione al diritto ecclesiastico comparato*, il Mulino, Bologna, 1997., pp. 240-242; M. TOSCANO, *Il fattore religioso nella Convenzione Europea dei Diritti dell’Uomo. Itinerari giurisprudenziali*, Edizioni ETS, Pisa, 2018, pp. 211-212; G. CIMBALO, *L’appartenenza religiosa tra apostasia, divieto di proselitismo e ricerca d’identità*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale. Rivista telematica (www.statoechiese.it)*, settembre 2011, pp. 36-38. Le due opinioni dissenzienti allegate alla sentenza mettono purtroppo bene in evidenza i pregiudizi sugli appartenenti a tale confessione. Secondo il giudice Valticos, il tentativo di convertire qualcuno è «uno stupro delle convinzioni altrui» perpetrato da «un testimone di Geova militante, uno scaltro praticante del proselitismo, uno specialista in conversioni, un martire dei tribunali penali». A suo avviso, «in un momento in cui le sette godono di gradi diversi di riconoscimento e, a volte, persino i fedeli delle religioni riconosciute, sotto l’influenza del fanatismo, ricorrono a qualsiasi tattica per ottenere conversioni, alcune volte con esiti tragici [...] è spiacevole che questa sentenza permetta le attività di proselitismo alla sola condizione che non siano ‘improprie’». I giudici Loizou e Foighel, da parte loro, hanno descritto il ricorrente come una persona che «impiega mezzi per intrappolare qualcuno e dominare la sua mente al fine di convertirlo. Questo comportamento non può essere tollerato in una società civilizzata». La traduzione è mia. Un altro esempio è il ruolo avuto dall’atteggiamento dei testimoni di Geova nei confronti dello Stato, considerato negativo in ragione soprattutto dell’obiezione al servizio militare e a quello civile sostitutivo, alla partecipazione alla vita comunitaria locale, alle elezioni e ad alcuni trattamenti medici come le emotrasfusioni, nel processo di riconoscimento della personalità giuridica in Austria. Cfr. Corte europea dei diritti dell’uomo, *Comunità Religiosa dei testimoni di Geova e altri c. Austria*, ricorso n. 40825/98, 31 luglio 2008, par. 26.

diverse dimensioni identitarie in questo contesto»<sup>44</sup>. Nel mezzo è possibile collocare l'Islam che, per quanto sia associato nel dibattito politico e nell'opinione pubblica ai flussi migratori, ha una presenza plurisecolare in diversi paesi europei, quali Bulgaria, Romania, Ungheria, Finlandia, Estonia e Lettonia. Nella regione greca della Tracia occidentale, è una minoranza nazionale<sup>45</sup>, uno statuto che comporta tra le altre cose la previsione dell'insegnamento della religione islamica non solo nelle scuole della minoranza ma, dal 2013, anche in quelle pubbliche in alternativa all'insegnamento del Cristianesimo ortodosso laddove vi sia un numero minimo di richieste da parte degli studenti musulmani<sup>46</sup>. Se da un lato va segnalato il dato positivo della partecipazione numerosa, dall'altro permane un elemento di criticità dovuto alla lacuna di insegnanti e libri di testo<sup>47</sup>. L'art. 36 della Legge n. 3536 del 2007 recante "Disposizioni speciali in materia di politica dell'immigrazione e di altre questioni di competenza del Ministro degli interni, dell'amministrazione pubblica e della decentralizzazione", emendato dall'art. 53 della Legge n. 4115 del 2013 su "Organizzazione e funzionamento dell'Istituto per la Gioventù e l'Apprendimento Permanente e dell'organizzazione nazionale per la certificazione delle qualifiche e l'orientamento professionale e altre norme", ha disposto la nomina di 240 insegnanti di religione islamica, il cui stipendio è pagato dallo stato e a cui è richiesto il possesso della cittadinanza greca e di un certificato rilasciato da una facoltà universitaria di teologia in Grecia o all'estero. In questo secondo caso, il diploma deve essere riconosciuto dal Centro nazionale di informazione sul riconoscimento accademico<sup>48</sup>. D'altro canto, l'insufficienza dei libri di testo ha portato i docenti a predisporre il proprio materiale di insegnamento. La preferenza di un numero crescente di musulmani per le scuole pubbliche rispetto a quelle della minoranza ha giustificato la scelta delle autorità civili di usare il greco al posto del turco come lingua di insegnamento della religione: una decisione che è stata aspramente criticata dalla comunità islamica della Tracia occidentale<sup>49</sup>. A tal proposito, è utile ricordare che questo corso non è reso disponibile ai musulmani immigrati residenti in altre regioni della Grecia: essi possono solo frequentare le scuole interculturali istituite dalla Legge n. 2413 del 1996 recante "Istruzione greca all'estero,

<sup>44</sup> C. PICIOCCHI, "È la sua cultura..."..., *cit.*, p. 85.

<sup>45</sup> Cfr. inter alia M. F. CAVALCANTI, *Giurisdizioni alternative e legal pluralism: le minoranze islamiche negli ordinamenti costituzionali occidentali*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2023.

<sup>46</sup> *Comparative Table on Public Schools*, settembre 2022, p. 3, consultabile sul sito del progetto di ricerca [Atlas of Religious or Belief Minority Rights](#).

<sup>47</sup> A. ZIACA, M. KOUKOUNARAS LIAGKIS, *Islamic Religious Education and Teaching About Islam in Greece*, in L. FRANKEN, B. GENT (a cura di), *Islamic Religious Education in Europe. A Comparative Study*, Routledge, New York, 2021, p. 172.

<sup>48</sup> L. PAPADOPOULOU, *Public Authorities and the Training of Religious Personnel in Europe. A Report from Greece*, in F. MESSNER (a cura di), *Public Authorities and the Training of Religious Personnel in Europe/La formation des cadres religieux en Europe*, Comares, Granada, 2015, p. 138, nota 83.

<sup>49</sup> A. ZIACA, M. KOUKOUNARAS LIAGKIS, *Islamic Religious Education...*, *cit.*, pp. 172-173. Per una discussione generale sulla lingua come fattore identitario e culturale, cfr. G. MATUCCI (a cura di), *Lingua. Fra identità e integrazione*, Carocci, Bari, 2025.

educazione interculturale e altre disposizioni”, che all’art. 34 prevede l’adattamento dei curricula delle scuole pubbliche ai bisogni speciali dei giovani con problemi educativi e sociali. Secondo un dato del 2021, vi sono 13 scuole primarie interculturali e altre 13 secondarie, dove non si impartisce formalmente un insegnamento della religione islamica, ma si trasmettono alcune nozioni nel contesto delle materie speciali previste per i bambini immigranti. Di fatto, poco sembra essere stato fatto per soddisfare le principali due richieste di istruzione in materia rispettivamente di religione e di lingua<sup>50</sup>.

Sebbene le questioni – reali o percepite tali – che l’Islam solleva possano essere riscontrate anche in altre minoranze religiose, è la necessità, sempre più spesso percepita come urgente, di istituzionalizzare una confessione plurale e numericamente in crescita come quella islamica ad avere stimolato l’adozione di misure in materia di insegnamento religioso nelle scuole pubbliche. In tale contesto, la questione della rappresentanza si lega a quella della trasmissione dei valori. Diversi paesi europei stanno cercando di promuovere una versione nazionale dell’Islam, anche favorendo la formazione di insegnanti di religione (ma non solo<sup>51</sup>) all’interno del proprio territorio, al fine di ridurre l’influenza che alcuni stati a maggioranza musulmana esercitano, mediante l’invio di insegnanti, libri di testo e denaro all’estero – una delle modalità con cui cercano di controllare le rispettive comunità di emigrati e, più in generale, l’Islam in un determinato paese<sup>52</sup>. Vi sono naturalmente anche altre ragioni, quali l’insufficiente preparazione linguistica, teologica e pedagogica di molti insegnanti di religione, e il contrasto al jihadismo (che non può però essere ridotto a mero prodotto dei flussi migratori). In Austria, merita una menzione l’*Islamgesetz* del 2015, espressione di una tendenza che Luciano Musselli ha definito neo-giurisdizionalista, in quanto volta a «dar vita ad un Islam di ‘*praegung*’ (‘conio’) austriaco, leale allo Stato»<sup>53</sup>. L’art. 6, c. 2 vieta i finanziamenti dall’estero<sup>54</sup> – divieto introdotto avendo in mente in particolare il ruolo della Turchia nella costruzione e manutenzione delle moschee o nella remunerazione dei docenti di religione islamica<sup>55</sup>. Tale limitazione, che non si applica ad altre società religiose (è il caso della Chiesa ortodossa che riceve regolarmente contributi finanziari esteri<sup>56</sup>), è stata giudicata nel 2018 dalla Corte costituzionale federale

<sup>50</sup> K. TSITSELIKIS, *Muslims in Greece*, in L. PAPAPOPOULOU (a cura di), *Islam and Human Rights in the European Union/ Islam et droits de l’homme dans l’Union européenne*, Comares, Granada, 2022, p. 249.

<sup>51</sup> Cfr. M. HASHAS, J. J. DE RUITER e N. V. VINDING (a cura di), *Imams in Western Europe. Developments, Transformations, and Institutional Challenges*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2018; F. MESSNER (a cura di), *Public Authorities and the Training of Religious Personnel in Europe/ La formation des cadres religieux en Europe*, Comares, Granada, 2015.

<sup>52</sup> Cfr. B. BRUCE, *Governing Islam Abroad. Turkish and Moroccan Muslims in Western Europe*, Palgrave Macmillan, Parigi, 2020.

<sup>53</sup> L. MUSSELLI, *Edilizia religiosa, Islam e neogiurisdizionalismo in Europa. Alcune note sul nuovo Islamgesetz austriaco e sul divieto di edificare minareti in Svizzera*, in *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 2, 2015, p. 453.

<sup>54</sup> K. WONISCH, *From the accommodation to the securitization of Islam. Quo vadis Austria?*, in *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 2, 2021, p. 228.

<sup>55</sup> L. MUSSELLI, *Edilizia religiosa...*, *cit.*, pp. 452-453.

<sup>56</sup> A. MISSIAGGIA, *La dimensione religiosa nella lotta al terrorismo: il caso austriaco*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale. Rivista telematica (www.statoechiese.it)*, n. 9, 2024, p. 110, n. 89.

come un'ingerenza nel diritto di manifestazione della libertà religiosa in forma associata di entità tale, tuttavia, da non violare l'art. 9 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo<sup>57</sup>. Ai sensi dell'art. 24, c. 1 dell'*Islamgesetz*, l'Austria istituisce e mantiene dal 1° gennaio 2016 una cattedra di teologia islamica presso l'Università di Vienna per la ricerca, l'istruzione e la formazione scientifica delle figure religiose delle società religiose islamiche<sup>58</sup>. Se tali misure sono necessarie per colmare la grave lacuna di competenze linguistiche, teologiche e pedagogiche di molti insegnanti di religione islamica – e si aggiunga anche il dato, messo in evidenza da alcuni studi, che molti docenti hanno una 'identità collettiva religiosa', fondata sull'identificazione non solo con la lingua e la cultura di origine, ma anche con la religione, e meno spesso una 'identità individuale professionale' la quale è orientata alla trasmissione di obiettivi educativi individuati e perseguiti sulla base di una riflessione scientifica che trascende l'appartenenza religiosa<sup>59</sup> – più controversa è invece la previsione per le società religiose islamiche di obblighi che non sono posti ad alcun'altra confessione religiosa nel paese. Si tratta in particolare dell'atteggiamento sostanzialmente positivo nei confronti della società e dello stato (art. 4, c. 3), in assenza del quale il riconoscimento come *Religionsgesellschaft* non è concesso ovvero è revocato (art. 5, c. 1), e del conseguimento del titolo di studio in Austria, la residenza primaria nello stesso e la conoscenza del tedesco a un livello corrispondente a quello dell'esame finale di scuola secondaria per coloro che sono autorizzati dalla rispettiva società religiosa a prestare assistenza spirituale ai membri delle forze armate, ai detenuti, ai degenti e a coloro che si trovano in strutture segreganti (artt. 11 e 18)<sup>60</sup>. L'*Anti-Terror Packet* del 2021, il cui «principale bersaglio» è «soprattutto il terrorismo così detto islamico»<sup>61</sup>, ha emendato l'*Islamgesetz*, introducendo l'istituzione di un registro degli imam, la previsione dell'obbligo non solo per le *Religionsgesellschaften* ma anche per tutte le associazioni, congregazioni, comunità e moschee affiliate di presentare scritture contabili e documenti finanziari al Cancelliere federale, e la comminazione di multe in caso di fondi ricevuti dall'estero, che possono anche ammontare al valore monetario dei contributi ottenuti<sup>62</sup>. È anche alla luce di tale evoluzione normativa, dove esigenze securitarie divengono funzionali al perseguimento dell'integrazione, che si deve valutare l'insegnamento della religione islamica nelle scuole pubbliche, a cui si richiede coerenza con l'educazione alla cittadinanza e con i più generali scopi educativi dello stato, e rispetto dei

<sup>57</sup> K. WONISCH, *From the accommodation...*, cit., p. 229.

<sup>58</sup> Cfr. L. MUSSELLI, *Edilizia religiosa...*, cit., p. 453.

<sup>59</sup> F. ULFAT, *How to improve Religious Education through teacher training. Experiences and insights from Islamic RE in Germany and Austria*, in F. SCHWEITZER, R. FREATHY, S. G. PARKER, H. SIMOJOKI (a cura di), *Improving Religious Education Through Teacher Training Experiences and Insights From European Countries*, Waxmann, Münster, 2023, pp. 164-165.

<sup>60</sup> Cfr. A. SKOWRON-NALBORCZYK, *A Century of the Official Legal Status of Islam in Austria: Between the Law on Islam of 1912 and the Law on Islam of 2015*, in R. MASON (a cura di), *Muslim Minority-State Relations*, Palgrave Macmillan, New York, 2016, pp. 70-71; Z. SEZGIN, *Islam and Muslim Minorities in Austria: Historical Context and Current Challenges of Integration*, in *Journal of International Migration and Integration*, n. 20, 2019, pp. 882-883.

<sup>61</sup> A. MISSIAGGIA, *La dimensione religiosa...*, cit., p. 109.

<sup>62</sup> K. WONISCH, *From the accommodation...*, cit., pp. 227-230.

valori della scuola, come democrazia, diritti umani, dignità, pluralismo e dialogo interreligioso<sup>63</sup>. L'insistenza su tali principi – di per sé sacrosanti – non appare però volta alla promozione di un'educazione interculturale, da intendersi, come osserva Davide Strazzari, nel senso di interazione equa tra culture, che a sua volta porti a una sintesi delle diversità e a una rifondazione delle conoscenze: nel più generale contesto europeo l'accento è piuttosto posto «su ciò che unisce, sul collante, identificato dall'esistenza di principi comuni e asseritamente universali, ma in realtà propri del paese ospitante e/o dell'area giuridico-culturale di afferenza storica e geografica. Il paradigma culturale entro cui integrarsi non esce scalfito nell'incontro con il diverso»<sup>64</sup>. L'unilateralità di tali approcci è ampiamente discussa da studiosi come Andraos, che lamentano l'eurocentrismo nell'educazione religiosa e nella formazione teologica come un costrutto coloniale, auspicando un approccio interculturale, da lui inteso in termini di decolonizzazione epistemica<sup>65</sup>.

La questione della trasmissione di specifici valori nazionali emerge anche nei paesi che prevedono un insegnamento sulle religioni e i credi. In Danimarca, la trattazione delle “religioni non cristiane e altre prospettive di vita” nell'insegnamento di “Conoscenza del Cristianesimo” appare seguire una prospettiva di alterizzazione, in virtù della quale la religione di maggioranza è rappresentata come storicamente adattabile, consona ai bisogni dell'individuo, plurale, aliena da conflitti e orientata all'amore e alla fede, mentre le altre sono descritte in termini di astoricità, impersonalità, omogeneità. In particolare, l'Islam sarebbe una religione di regole e, insieme all'Ebraismo, correlata alle guerre in nome di Dio (dai talebani alla questione palestinese)<sup>66</sup>. Anche nelle scuole pubbliche svedesi è impartito l'insegnamento obbligatorio di *Religionskunskap* (“Conoscenza sulla religione”), i cui obiettivi formativi includono l'analisi del Cristianesimo, di altre religioni e di altre prospettive di vita, la riflessione sull'identità propria e altrui e la ricerca di informazioni sulle religioni e le altre prospettive di vita. È stato notato che la specifica menzione del Cristianesimo e la ripetizione di parole come “altre”, “altrui” e “diverse” sono suscettibili di effetti controproducenti quanto all'obiettivo dichiarato di fornire un'istruzione fondata sul valore del pluralismo<sup>67</sup>. Inoltre, i manuali tendono a presentare il Cristianesimo, l'Ebraismo, l'Islam, l'Induismo e il

---

<sup>63</sup> M. KRAMER, *Islamic Religious Education...*, *cit.*, pp. 22-23.

<sup>64</sup> D. STRAZZARI, *Educazione interculturale*, in S. BAGNI, M. C. LOCCHI, C. PICIOCCHI, A. RINELLA (a cura di), *Interculturalismo: lessico comparato*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2024, p. 260.

<sup>65</sup> M. E. ANDRAOS, *Engaging Diversity in Teaching Religion and Theology: An Intercultural, De-colonial Epistemic Perspective*, in *Teaching Theology and Religion*, n. 1, 2012, pp. 3-15.

<sup>66</sup> M. BUCHARDT, N. RAMSING ENEMARK, *Education About Islam...*, *cit.*, p. 88. Cfr. anche N. V. VINDING, *Confessionally Christian for political purposes? The Danish case of right-wing political co-option of teaching on religion for anti-Islamic purposes*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCHI (a cura di), *From multiculturalism to interculturalism: law, religious teaching and civic citizenship education in today's Europe*, Università degli Studi di Trento, Trento, 2025, pp. 229-262.

<sup>67</sup> K. VON BRÖMSEN, H. IVKOVITS, G. NIXON, *Religious literacy...*, *cit.*, pp. 142 e 144.

Buddismo a partire da concetti quali il libro sacro e la fede, che ben si adattano al Luteranesimo ma che non sono egualmente indicati per comprendere i fondamenti di tutte le altre religioni<sup>68</sup>.

#### 4. Osservazioni conclusive

Il “dilemma della differenza” non è di facile soluzione: «se si trattano le minoranze al pari della maggioranza, si rischia di ignorare le peculiarità che le contraddistinguono, dando luogo a pregiudizi e discriminazioni. Se si trattano le minoranze come destinatarie di un trattamento differenziato (di favore), che tenga conto delle loro peculiarità, sorge comunque il problema che le diversità siano enfatizzate e, in qualche misura, “stigmatizzate”<sup>69</sup>. Nell’ambito educativo, ciò è suscettibile di condurre in un caso all’assimilazione, «fittizia applicazione del principio di eguaglianza formale» e, nell’altro, alla separazione, «anticamera dell’emarginazione»<sup>70</sup>. La sfida è quella della promozione di un pluralismo sostenibile<sup>71</sup>, i cui “affanni” – secondo l’espressione pregnante di Claudia Bianca Ceffa – sono le spinte centrifughe suscettibili di degenerare laddove non riescano a essere sufficientemente contrastate «dall’azione correttiva esercitata dalla coesione sociale»<sup>72</sup>. Questa non può non avere come ambito privilegiato di applicazione l’educazione, concetto polisemico la cui varietà di declinazioni sperimentate nel corso della storia hanno tutte comunque in comune l’idea che è intorno a essa che si definiscono determinate forme di “civiltà”<sup>73</sup>. In tali processi di costruzione culturale hanno un ruolo anche la formazione e la selezione degli insegnanti – inclusi quelli di religione – i quali contribuiscono alla crescita personale dei giovani e allo sviluppo della loro identità, da intendersi come qualcosa non di preordinato e immutabile, bensì che «si forgia anche nel rapporto con l’altro»<sup>74</sup>. È questo il contesto in cui l’educazione interculturale dimostra i suoi pregi, diventando tecnica di regolazione del dialogo e del confronto ragionevole tra identità diverse, che evita sia tentazioni assimilazionistiche, sia «l’acritica esaltazione delle differenze tipica

---

<sup>68</sup> J. BERGLUND, *Islamic Religious Education and Education About Islam in Sweden*, in L. FRANKEN, B. GENT (a cura di), *Islamic Religious Education in Europe. A Comparative Study*, Routledge, New York, 2021, p. 217.

<sup>69</sup> S. ILLARI, G. MATUCCI, *Introduzione*, in S. ILLARI (a cura di), *Eguaglianza. Una sfida per le società plurali*, Carocci, Bari, 2025, p. 8, dove si cita anche l’espressione “dilemma della differenza” di Martha Minow.

<sup>70</sup> Q. CAMERLENGO, *Eguaglianza*, in S. ILLARI (a cura di), *Eguaglianza. Una sfida per le società plurali*, Carocci, Bari, 2025, p. 54.

<sup>71</sup> Roberto Toniatti parla di «pluralismo culturale sostenibile per un progetto educativo razionale, integrativo e inclusivo». Cfr. R. TONIATTI, *Pluralismo*, in Q. CAMERLENGO (a cura di), *Pluralismo. Una coesione sostenibile*, Carocci, Bari, 2025, pp. 51-53.

<sup>72</sup> C. B. CEFFA, *Gli affanni del pluralismo e la terapia dell’interculturalità*, in Q. CAMERLENGO (a cura di), *Pluralismo. Una coesione sostenibile*, Carocci, Bari, 2025, p. 57.

<sup>73</sup> M. FERRARI, *Educazione*, in Q. CAMERLENGO (a cura di), *Educazione. Un concetto plurale*, Carocci, Bari, 2025, p. 26.

<sup>74</sup> D. STRAZZARI, *Identità, diritto costituzionale comparato e interculturalità*, in G. MATUCCI (a cura di), *Identità. Crisi di un concetto?*, Carocci, Bari, 2025, p. 96.

del multiculturalismo, favorendo al suo posto una rimeditazione dei punti di vista per giungere all'identificazione di possibili aree di intersezione»<sup>75</sup>.

Alla luce di quanto osservato, le esperienze europee esaminate non permettono di concludere che la promozione dell'educazione interculturale sia un fattore rilevante nella formazione e nella selezione degli insegnanti di religione. La scelta di tali docenti, sia degli insegnamenti denominazionali che di quelli non denominazionali, trascende la materia dell'istruzione e investe il più generale ambito della politica ecclesiastica, come emerge dal problema delle rappresentanze delle confessioni religiose od organizzazioni filosofiche, legato a quello dei loro rapporti con lo stato, che a sua volta incide sulle modalità e sulla misura in cui esse partecipano a questo processo. A tale questione si collega quella della trasmissione di specifici valori. La formazione dei docenti mette in evidenza che il Cristianesimo continua a mantenere un ruolo rilevante non solo tra gli insegnamenti denominazionali ma anche tra i contenuti di quelli non denominazionali. Ma il problema, a mio avviso, non è tanto la promozione dell'eredità culturale e storica di un paese, che include specifiche tradizioni religiose (trovo infatti difficile sostenere che l'eredità cristiana non debba trovare una legittima collocazione nell'identità nazionale di un paese, o più in generale che il ruolo di una o più specifiche religioni nella storia di un paese debba essere ignorato), quanto il suo uso per costruire discorsi di alterità che oppongono "noi" a "loro". Nondimeno, è possibile osservare qualche frutto del dialogo interculturale. In una prospettiva intradenominazionale, vi è l'esempio positivo del Cristianesimo protestante e ortodosso dell'Austria, che realizzano dinamiche interessanti che potranno forse servire da esempio anche per altre religioni e, nel tempo, per altri paesi.

---

<sup>75</sup> C. B. CEFFA, *Gli affanni...*, cit., p. 66. In questo stesso senso, si veda D. STRAZZARI, *Identità...*, cit., p. 119: «L'interculturalismo – pur non disconoscendo la diversità culturale – accentua ciò che unisce, i valori condivisi, e, a tal fine, promuove pratiche che sviluppino una coscienza civica comune».