

QUADERNO

UDEP

Ufficio Documentazione e Pastorale
per le Missioni Italiane in Germania
e Scandinavia

GIUGNO-AGOSTO 1976

- *Dopo il Convegno Nazionale di Vierzehnheiligen*
Reazioni al documento finale 3
- *Documentazione scuola*
"Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer"
Nuova formulazione della "Raccomandazione" della Conferenza
dei Ministri della Pubblica Istruzione dei Länder - 8.4.1976 9
- Trasformazione della scuola e trasformazione della
società. Una panoramica delle tendenze emergenti
Prof. Rosa Calzecchi Onesti 26
- Il doposcuola per i ragazzi italiani nella Saar 39
- *Opinioni e dibattiti*
Contributo al concetto pastorale di Missione
elaborato dai Missionari italiani della Diocesi di Rottenburg 51
- La formazione permanente dei Collaboratori di Missione
I. Seminario a Brebbia-Leggiuno (11-17 giugno 1976) 57

DOPO IL CONVEGNO NAZIONALE DI VIERZEHNHEILIGEN

reazioni al documento finale

L'assenza dei rappresentanti dei sindacati italiani al Convegno

Prima di analizzare alcuni tipi di reazione da parte tedesca al nostro Convegno, tentiamo alcune osservazioni preliminari.

Già a Vierzehnheiligen è stata sottolineata l'assenza totale delle forze sindacali e delle autorità italiane, e splicitamente invitate. Definire il perché di tale assenza non è facile. Qualcuno ha fatto notare giustamente che ciò può dipendere in parte da noi, dal nostro modo di agire e di collocarci come Chiesa, dalle nostre scelte.

Una presenza di rappresentanti ufficiali della CGIL-CISL-UIL ad un nostro Convegno dovrebbe significare il superamento di pregiudizi e di paure che, almeno su scala locale, in una situazione di emergenza come la nostra, potrebbero essere eliminate a vantaggio di un discorso nuovo, libero da intolleranze ideologiche.

I Missionari hanno invitato queste forze: segno che da parte loro certe paure non ci sono più. E' chiaro che non si può pretendere di abbattere steccati consolidati da tempo con un semplice invito. Va precisato tuttavia che l'invito non voleva significare la pretesa di metterci ad un livello di competitività con l'azione delle forze sindacali italiane in Germania. Il taglio con cui avremmo affrontato il problema scuola era evidentemente di carattere pastorale. Noi chiediamo ai rappresentanti dei lavoratori di aiutarci a comprendere meglio la situazione scolastica dei ragazzi italiani in Germania.

Non si tratta di una spasmodica ricerca di contatto a livello ufficiale e tanto meno di una strumentalizzazione politica.

L'assenza delle autorità italiane

Diversa è la valutazione che va data sull'assenza delle autorità diplomatiche italiane al Convegno. Il giudizio più benigno è di "diplomazia", nel senso più deteriore del termine. In tempi in cui tutto scotta, è meglio non rischiare con un gruppo che, oltre tutto, non siederà a nessun tavolo dei bla-bla-bla.

Eppure, se c'è un gruppo che proprio sul problema scuola non si è accontentato, e tuttora non si accontenta, di chiacchiere è proprio quello dei Missionari. Lo diciamo senza trionfalismi. E ne tenga conto, se crede, il nuovo ambasciatore.

Una cosa è certa: che non sarà per queste congiunte del silenzio che i Missionari italiani recederanno dal loro impegno per la soluzione dei problemi scolastici dei ragazzi emigrati, sempre più insieme alle loro comunità, aperti e disponibili alla collaborazione con chiunque vorrà affrontare l'attuale situazione in autentico spirito di servizio.

Riteniamo la condizione scolastica dei figli degli emigrati talmente grave, che ogni divisione o non collaborazione per la soluzione di questo problema, per motivi politici o ideologici, va considerata un insulto ai ragazzi emigrati e alle loro famiglie.

D'altra parte va anche precisato che i Missionari italiani non hanno la presunzione di possedere l'unica strategia politica valida. Anzi, a voler essere precisi, non ne vogliono avere alcuna, perché questo è compito delle forze politiche e sociali. Non possono però esimersi dal seguire con attenzione questo fenomeno, perché in esso sono in gioco i diritti elementari della persona umana.

La "sparata" del Kultusminister Maier

Le poche reazioni da parte tedesca al comunicato stampa ed al documento finale del Convegno di Vierzehnheiligen sono state negative. Il che, naturalmente, non ha stupito nessuno di noi.

La prima reazione è venuta dal Ministro della Pubblica Istruzione della Baviera, Prof. Hans Maier, il quale, secondo una nota dell'agenzia di stampa KNA, ha categoricamente respinto (zurückgewiesen) l'analisi espressa dai Missionari italiani sulla situazione scolastica dei ragazzi stranieri in Germania.

Va notato che il ministro Maier era stato ufficial-

mente invitato al Convegno e che, non solo non ha inviato nessun rappresentante, ma neppure si è degnato di dare un cenno di risposta all'invito. Si è preoccupato però di fare la sua sparata al Landtag bavarese il 12 maggio 1976, "respingendo" sdegnosamente la nostra valutazione, senza provare nulla.

A quanto riferisce la KNA, il ministro ha detto al Landtag che i ragazzi stranieri, che frequentano in Baviera la Grund- e la Hauptschule, sono 41.000, di cui 7.000 italiani. Di questi ultimi, 300 frequentano "le classi italiane con insegnamento nelle due lingue". Secondo la dichiarazione di Maier l'insegnamento suppletivo (Ergänzungsunterricht) sarà diviso più avanti in 97 corsi italiani. Questo e l'insegnamento della lingua italiana nelle classi di lingua materna sarà condotto da 66 maestri italiani.

Circa la proposta di una scuola a "doppia uscita" Maier ha semplicemente affermato che "questo fine è portato avanti in Baviera dalle Modellklassen fino dal 1973".

La nota della KNA si conclude con la seguente dichiarazione del ministro: "I bambini dei lavoratori stranieri, che non possono seguire l'insegnamento nella lingua tedesca o i cui genitori decidono per un insegnamento nella lingua materna, saranno raccolti nelle cosiddette classi di lingua materna, dove il contenuto dell'insegnamento sarà trasmesso nella loro lingua pensata (Denksprache). Accanto a questo, essi ricevono otto ore settimanali di insegnamento intensivo del tedesco. Se il bambino raggiunge una conoscenza del tedesco tale da seguire l'insegnamento in una classe tedesca, esso può, secondo il desiderio dei genitori, passare ad una classe tedesca".

Fino qui ci informa la KNA. Altro non ci è dato di sapere da parte del ministro. Naturalmente al ministro interessa maggiormente tranquillizzare il Landtag che il gruppo di Vierzehnheiligen. Si può comprendere l'opportunità politica di parare un colpo di fronte al parlamento bavarese. Comprendiamo meno l'ostentato disprezzo dei diretti interlocutori, in questo caso, causa di tanto disturbo.

Saremmo fortemente interessati, e con noi pensiamo tutta l'emigrazione italiana in Germania, ad ascoltare dal ministro Maier una controlettura della situazione scolastica dei ragazzi stranieri nella RFT. Soprattutto a dare una spiegazione "tranquillizzante" alle migliaia di famiglie i cui figli non raggiungono il diploma della scuola dell'obbligo. Nella nostra analisi abbiamo valutato la media di questi ragazzi sistematicamente emarginati intorno al 60%, ma sappia il ministro che esistono stime, da parte tedesca, che toccano il 75% (Hans-Otto Schleider, Pädagogische Untersuchung zur Gastarbeiterproblematik in der BRD unter besonderer Berücksichtigung des beruflichen Qualifikationssektors, Darmstadt, 1975). Una realtà amara e che purtroppo non cambia semplicemente perché il signor ministro l'ha "respinta".

Le reazioni da parte ecclesiale

Agli interventi richiamati dal verbale dell'ultimo Consiglio di Direzione dei Missionari - e cioè dal Vescovo di Osnabrück, Mons. Wittler, Presidente della Commissione Episcopale tedesca per le Migrazioni, del Vicario Generale di Speyer e della Curia di Monaco, che ha annunciato per telefono una presa di posizione sul documento finale del Convegno - se ne è aggiunto un altro di Mons. Vollmer del Vicariato generale di Osnabrück. Questi interventi ubbidiscono a due ordini di preoccupazioni.

C'è una preoccupazione politica. "Con le accuse non si aprono porte" afferma Mons. Wittler nella sua lettera. La stessa preoccupazione è espressa dal Vicario Generale di Speyer, il quale "teme che interventi di questo tipo possono danneggiare ancora più pesantemente le nostre premure per accrescere la comprensione per i nostri concittadini stranieri". A noi sembra che questa preoccupazione debba essere vagliata e discussa insieme, perché è proprio questa una delle fonti di perdurante incomprensione, anche su altri problemi.

Il Vicario Generale di Speyer "ritiene anche che i nostri attacchi al governo tedesco siano ingiusti e che la Chiesa tedesca e lo Stato abbiano fatto molto per i bambini stranieri". E' strano che il governo tedesco debba essere ritenuto un molosso da ammansire, perché potrebbe anche arrabbiarsi.

A noi sembra che il nostro ruolo non può essere politico (nel senso di ubbidire alle leggi umane del possibile), ma profetico, nel senso che chiama l'ingiustizia con il suo vero nome. La Chiesa tedesca ha dichiarato nel Sinodo "di voler fare sue le sofferenze e le necessità dei gruppi ai margini della società, degli oppressi e vuole essere l'avvocato e il difensore dei loro diritti" (Documento sinodale sugli stranieri, B.I.). E' vero o non è vero?

L'intervento del Prälat Vollmer di Osnabrück aggiunge un elemento nuovo rispetto agli altri interventi: la preoccupazione ideologica. Egli ritiene che nel documento finale si sia usato un vocabolario ed una analisi di tipo marxista.

Il problema sarebbe di vedere se quello che diciamo è vero o no (il documento è stato approvato anche dal Delegato). E non è il caso di scandalizzarsi tanto se anche il testo sinodale sui lavoratori stranieri abbozza un tipo di analisi di sapore marxista là dove dice: "Finora nella Repubblica Federale di Germania l'occupazione dei lavoratori stranieri è stata considerata troppo sotto punti di vista economici e di politica del mercato del lavoro. E' stato troppo poco tenuto in considerazione il fatto che la precedenza spetta agli interessi del bene comune (sia nel proprio paese che nei pae-

si d'origine dei lavoratori stranieri) ed ai diritti dell'uomo e della famiglia. Un male del genere non può essere più a lungo tollerato. Un'espansione economica ad ogni costo va respinta". (Documento sinodale sugli stranieri, B.II.)

E' vero o non è vero che "un sistema sociale basato sul profitto, per funzionare, ha bisogno di una certa fissità della gerarchia professionale?" E' vero o non è vero che questa necessità mette in moto "un meccanismo che produce, e tende a fissare, una serie di impieghi subalterni dal punto di vista delle condizioni del lavoro, del livello intellettuale richiesto e, di conseguenza, dei valori"?

E' vero o non è vero che la Germania, tra tutti i paesi europei, è l'ultimo ad orientarsi verso una riforma scolastica che preveda, almeno fino al 15. anno di età, uguali chances per tutti i ragazzi?

E' vero o non è vero che proprio sul problema scuola esiste da tempo una grossa discussione anche in campo tedesco?

Mons. Vollmer pensa che questo vocabolario e questo tipo di analisi "marxisti" possono rendere impossibile una soluzione e creare più difficoltà

Ma quali sono queste forze oscure che hanno in mano il destino di centinaia di migliaia di ragazzi e alle quali bisogna avvicinarsi "cum timore et tremore" per chiedere umilmente la carità di un piccolo ritocco, di un piccolo miglioramento?

Sono vent'anni che c'è l'emigrazione in Germania ed ogni anno vengono sfornati dalla scuola migliaia di ragazzi il cui avvenire sarà l'emarginazione, perché privi del diploma che permette l'accesso almeno alle scuole professionali. E ci si permetta di credere che questo non avviene per un presunto fatalismo insito nelle leggi economiche che gli uomini non riuscirebbero più a controllare, ma dipende da una mancanza di volontà politica di trovare una soluzione del problema. La prova ne è il rimaneggiamento continuo degli Erlass sulla scuola per i figli degli stranieri, che spesso vedono peggiorata la loro situazione, come sta avvenendo tutto ra nel Nord Reno Westfalia.

Bisogna essere onesti e non confondere il suono delle leggi o le raccomandazioni della Conferenza dei Kultusminister con la realtà della situazione.

Il Consiglio di Direzione dei Missionari ha commentato laconicamente le varie reazioni sopra accennate, affermando "che la realtà quotidiana in cui noi viviamo - ed erano presenti al Convegno Nazionale circa 170 operatori pastorali e sociali - è ben diversa dal come le leggi prevedono e i di

Documentazione scuola

"UNTERRICHT FÜR KINDER AUSLÄNDISCHER ARBEITNEHMER"

Nuova formulazione della "Raccomandazione" della Conferenza
dei Ministri della Pubblica Istruzione dei Länder - 8.4.1976

Proponiamo a tutti coloro che sono interessati al "problema scuola" la lettura di questa "Neufassung der Empfehlung" della Conferenza dei Ministri della Pubblica Istruzione dei Länder nella scuola per i figli dei lavoratori stranieri.

Si tratta di un testo che tenta, per alcuni aspetti, un discorso più concreto rispetto alla precedente "Raccomandazione" del 3.12.1971.

Nella pagina accanto riportiamo, articolo per articolo, il commento di due esperti di problemi scolastici, commento ricco di osservazioni critiche e pertinenti, soprattutto in rapporto alla attualizzazione della "Raccomandazione" stessa.

EMPFEHLUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ VOM 8.4.1976

Durch die Beschlüsse vom 14./15. Mai 1969 und vom 3. Dezember 1971 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland den Unterrichtsverwaltungen der Länder empfohlen, für den Unterricht der Kinder von Ausländern geeignete Massnahmen zu treffen. Auf der Grundlage dieser Beschlüsse haben die Länder in vielfältiger Weise die Aufgabe wahrgenommen, ausländischen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Mitarbeit in den deutschen Schulen zu ermöglichen und ihnen die Wiedereingliederung in die heimatlichen Schulen offenzuhalten.

Es geht darum, die ausländischen Schüler zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen sowie die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Gleichzeitig sollen die Bildungsmassnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland leisten. Ausserdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.

1. Rechtsgrundlagen

1.1 Schulpflicht

Die Gesetze über die Schulpflicht gelten in allen Ländern der Bundesrepublik auch für die ausländischen Kinder und Jugendlichen. Die Schulpflicht besteht auch dann, wenn diese Schüler nach dem Recht ihres Heimatlandes nicht oder nicht mehr schulpflichtig sind. Ausländische Schüler haben dieselben Rechte und Pflichten wie deutsche Schüler.

1.2 Schülerfürsorge

Die Gesetze, Verordnungen und sonstigen Bestimmungen des Bundes und der Länder über schulärztliche Betreuung, Unfall- und Haftpflichtversicherung, Berufsberatung, Lernmittel, Schülerbeförderung, Erziehungs- und Ausbildungsbeihilfen und sonstige Fürsorgemassnahmen sollen für die ausländischen Schüler in derselben Weise wie für die deutschen Schüler gelten.

1.3 Elternvertretung

Die Gesetze, Verordnungen und sonstigen Bestimmungen der Länder über die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten bei der Gestaltung des Schulwesens gelten für ausländische Erziehungsberechtigte in derselben Weise wie für deutsche.

KOMMENTAR

(Jan Vink, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Bonn,
Erich Dederichs, Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V., Bonn)

1. Rechtsgrundlagen

1.1. Schulpflicht

Die klare Aussage der letzten Empfehlung vom 3.12.1971 dass eine Rechtsgrundlage für die Errichtung nationaler Schulen als Ersatzschulen im Bereich der Grund- und Hauptschule nicht gegeben ist, fehlt aus unverständlichen Gründen in der neuen Empfehlung. Es ist anzunehmen dass einige Bundesländer jetzt nationale Schulen als Ersatzschulen einrichten werden.

Weiterhin fehlt der Hinweis auf die wirksame Mithilfe der Melde- und Arbeitsämter zur Gewährleistung der Erfüllung der Schulpflicht, obwohl immer noch nur ca. 75% der schulpflichtigen ausländischen Kinder eine Schule besuchen.

1.2. Schülerfürsorge

Es ist zu begrüßen, dass ausländische Schüler inzwischen berechtigt sind, Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz zu beziehen. Die Soll- Bestimmung der Empfehlung über die Einbeziehung der ausländischen Schüler in die Massnahmen der Schülerfürsorge ist durch eine Muss- Bestimmung zu ersetzen.

1.3. Elternvertretung

Die formale Gleichstellung der ausländischen Eltern muss ergänzt werden durch die Bestimmung des Landes Hessen, wonach der Elternbeirat einer Schule, an der ausländische Kinder unterrichtet werden, dann einen Vertreter der ausländischen Eltern als Gast mit beratender Stimme zu seinen Sitzungen einladen soll, wenn durch die Wahl kein Ausländer in dieses Gremium gelangt ist.

1.4 Schulaufsicht

Die Schulaufsicht wird durch die zuständigen deutschen Schulaufsichtsbehörden wahrgenommen. Wieweit dies auch für den muttersprachlichen Unterricht gilt, entscheiden die Länder in eigener Zuständigkeit. Im Organisationsplan der Schulaufsichtsbehörden wird das Arbeitsgebiet "Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche" so berücksichtigt, dass die Koordinierung der Aufgaben dieses Arbeitsgebietes gesichert ist.

2. Aufnahme in die deutsche Schule

- 2.1 Ausländische Kinder und Jugendliche, die in der Bundesrepublik schulpflichtig sind und dem Unterricht an einer deutschen Schule ohne erhebliche sprachliche Schwierigkeiten folgen können, werden grundsätzlich in die ihrem Alter oder ihren Leistungen entsprechenden Klassen der jeweiligen Schulformen/-stufen aufgenommen.
- 2.2 Der Anteil der ausländischen Schüler in deutschen Klassen (Regelklassen) soll nach Möglichkeit ein Fünftel nicht übersteigen.
Dieser Anteil kann dann überschritten werden, wenn es sich um ausländische Schüler handelt, die sich ohne sprachliche Schwierigkeiten am Unterricht beteiligen können.
Sofern örtlich die Quote der in deutschen Regelklassen aufzunehmen den Schüler ein Fünftel wesentlich übersteigt, können besondere Klassen für ausländische Schüler gebildet werden, die nach den Lehrplänen der deutschen Schule in deutscher Sprache arbeiten.
- 2.3 Für ausländische Schüler, die wegen erheblicher sprachlicher Schwierigkeiten dem Unterricht in einer deutschen Klasse nicht folgen können, sind entsprechend den Gegebenheiten und Möglichkeiten besondere Unterrichtseinrichtungen wie Vorbereitungsklassen, Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprachen, Intensivkurse, Förderstunden o.ä. zu schaffen. Diese Einrichtungen sind Bestandteile der deutschen Schule.
- 2.4 Grundsätzlich sollen alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden, ausländische Schüler in nicht sprachbetonten Fächern gemeinsam mit deutschen Schülern zu unterrichten.

1.4. Schulaufsicht

Die Entscheidung über die Schulaufsicht für den muttersprachlichen Unterricht wurde wiederum den einzelnen Kultusministerien überlassen. Diese Schulaufsicht muss eindeutig den deutschen Schulaufsichtsbehörden zugewiesen werden.

In der Praxis hat sich ausserdem gezeigt, dass zwischen Vorbereitungs-klasse bzw. deutscher Regelklasse und muttersprachlichem Unterricht keine Kooperation stattfindet. Die ausländischen Kinder werden vielmehr in zwei verschiedenen Erziehungs- und Bildungssystemen unterrichtet.

2. Aufnahme in die deutsche Schule

2.1. Es fehlt die Empfehlung, dass ausländische Kinder, die in der BRD schulpflichtig werden, direkt in die erste Klasse der deutschen Grundschule aufgenommen werden. Damit ist zu befürchten, dass Vorbereitungsklassen bereits für das erste Schuljahr eingerichtet werden, und dies, obwohl ausländische Kinder gerade in diesem Alter sehr schnell die deutsche Sprache erlernen.

2.2. Es ist zu begrüßen, dass ausländische Schüler, die sich ohne sprachliche Schwierigkeiten am Unterricht der deutschen Klasse beteiligen können, bei der Höchstgrenze von 20% ausländischer Schüler in einer deutschen Klasse nicht berücksichtigt werden.

Die Möglichkeit der Einrichtung von besonderen Klassen für ausländische Schüler bei Anteilen von mehr als 20% birgt die Gefahr der Gettoisierung und des Abschiebens von integrationsfähigen ausländischen Schülern in sich. Da der Unterricht in diesen besonderen Klassen nach den Lehrplänen der deutschen Schule in deutscher Sprache abgehalten werden soll, würde das doch voraussetzen, dass diese Schüler ohne sprachliche Schwierigkeiten auch am Unterricht der deutschen Klasse teilnehmen könnten. Damit fallen sie jedoch nicht unter die 20%, die die Einrichtung von besonderen Klassen für ausländische Schüler rechtfertigen.

2.4. Der vorgesehene Integrationsunterricht in den nicht sprachbetonten Fächern ist in der Vergangenheit nur in wenigen Einzelfällen durchgeführt worden. Hier fehlt der Druck der Kultusverwaltungen auf die Schulen, diesen Integrationsunterricht auch tatsächlich durchzuführen.

- 2.5 Schulaufsichtsbehörden und Schulträger sollen den besonderen Erfordernissen des Unterrichts für ausländische Schüler bei der Lehrerzuweisung bzw. im Bereich der Lehr- und Lernmittel angemessenen Rechnung tragen.

3. Organisation und Inhalt des Unterrichts: Hilfen bei der Eingliederung in die deutsche Schule

3.1 Vorbereitungsklassen

- 3.1.1 Der Unterricht in Vorbereitungsklassen hat die Aufgabe, die Eingewöhnung der ausländischen Schüler in die deutsche Schule zu erleichtern und zu beschleunigen. Er hat darum seinen Schwerpunkt in der Vermittlung der deutschen Sprache. Für etwa 15 Schüler gleicher oder verschiedener Sprachzugehörigkeit kann eine Vorbereitungsklasse eingerichtet werden. Bei 24 Schülern ist eine Teilung der Klasse möglich.
- 3.1.2 Ergibt sich die Möglichkeit aufgrund der Zahlen der ausländischen Schüler, an einer Schule mehrere Vorbereitungsklassen zu bilden, so ist eine Zusammenfassung der Schüler unter Berücksichtigung von Alter und Leistungen in der deutschen Sprache zu empfehlen. Dabei soll angestrebt werden, nicht mehr als zwei Jahrgangsstufen in einer Vorbereitungsklasse zu unterrichten.
- 3.1.3 Die Lehrpläne für den Unterricht in Vorbereitungsklassen orientieren sich an den deutschen Lehrplänen.
- 3.1.4 In Vorbereitungsklassen mit Schülern gleicher Muttersprache können Unterrichtsinhalte in der Muttersprache der Schüler durch ausländische Lehrer vermittelt werden. Der Unterricht im Fach Deutsch soll durch deutsche Lehrer erteilt werden.
- 3.1.5 Der Besuch der Vorbereitungsklasse kann bis zu 2 Jahren dauern. Nach ausreichender Förderung in der deutschen Sprache sind die Schüler unter Berücksichtigung von Alter und Leistungen den Regelklassen zuzuweisen. Der Übergang erfolgt in der Regel am Ende eines Schulhalbjahres.
- 3.2 Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprache
- Ausländische Schüler mit gleicher Muttersprache können in Ballungsgebieten ausländischer Arbeitnehmer in Klassen unterrichtet werden, in denen, ggfs. nach besonderen Lehrplänen, Lerninhalte der

- 2.5. Auch hier muss sich zeigen, inwieweit die Kultusverwaltungen bereit sind, dieser Empfehlung auch in der Praxis nachzukommen.

3. Organisation und Inhalt des Unterrichts: Hilfen bei der Eingliederung in die deutsche Schule

3.1. Vorbereitungsklassen

Bei der Einrichtung von Vorbereitungsklassen ist darauf zu achten, dass die erforderliche Stundenzahl für den Deutschunterricht auch tatsächlich eingehalten wird. In der Vergangenheit hat sich leider gezeigt, dass der Deutschunterricht in den Vorbereitungsklassen nur in geringem Umfang erteilt wurde.

Es ist zu begrüßen, dass in den Vorbereitungsklassen nach Möglichkeit nicht mehr als zwei Jahrgangsklassen zusammengefasst werden sollen. Der Unterricht in Deutsch sollte jedoch nur durch deutsche Lehrer erteilt werden.

- 3.1.5. Der Besuch der Vorbereitungsklasse kann nach der neuen Empfehlung bis zu zwei Jahren dauern. Die richtige Erkenntnis, dass ein einjähriger Besuch der Vorbereitungsklasse in der Vergangenheit nicht ausgereicht hat, führte zum falschen Schluss, nämlich die Dauer des Besuchs zu verlängern. Richtiger wäre es gewesen, sich Gedanken über eine andere Organisationsform und bessere Ausnutzung der Vorbereitungsklassen zu machen.

3.2. Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprache

Die zweisprachigen Klassen, in denen nach besonderen Lehrplänen Unterrichtsinhalte auch in der Muttersprache der Schüler vermittelt werden können, haben nach den bisherigen Erfahrungen in den meisten

Jahrgangsstufe auch in der Muttersprache der Schüler vermittelt werden. Die deutsche Sprache wird zunächst nach der Methode fremdsprachlichen Unterrichts gelehrt, in der Regel durch einen deutschen Lehrer. Derartige Klassen können ab etwa 25 Schülern eingerichtet werden, wobei nicht mehr als zwei Jahrgangsstufen in einer Klasse zusammengefasst werden sollten. Übergänge in Regelklassen sind möglich. Über den Anteil des muttersprachlichen Unterrichts und des Unterrichts in deutscher Sprache in den einzelnen Jahrgangsstufe sowie über die weiteren Voraussetzungen für den Übertritt in deutschsprachige Regelklassen entscheiden die Länder in eigener Zuständigkeit.

3.3 Intensivkurse

Anstelle von Vorbereitungsklassen oder Klassen nach 3.2 können auch Intensivkurse in Deutsch als Fremdsprache durchgeführt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Bildung der genannten Unterrichtseinrichtungen wegen zu geringer Schülerzahl nicht möglich ist.

3.4 Förderstunden

Ausländischen Schülern in Regelklassen, die noch nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, sollen Förderstunden erteilt werden.

3.5 Weitere Hilfen

Zur Förderung der schulischen und gesellschaftlichen Eingliederung kommen auch Hausaufgabenhilfe/Silentien, Spielnachmittage, vorschulische Massnahmen u.s. in Betracht.

3.6 Lehr- und Lernmittel

Die Zusammenarbeit zwischen den Kultusverwaltungen der Länder und geeigneten Institutionen zur Verbesserung der Lehr- und Lernmittel für ausländische Schüler soll fortgesetzt werden. Dabei ist der Begutachtung von Schulbüchern, die der Vermittlung der deutschen Sprache dienen, Besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

4. Hilfen bei der Eingliederung in weiterführende Schulen

- 4.1 Ausländischen Schülern sollen auch in den weiterführenden Schulen im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten besondere Hilfe zuteil werden, damit sie die ihren Fähigkeiten entsprechenden Bildungsgänge durchlaufen können. Im Fach Deutsch sollen sie bei Bedarf Zusätzliche Förderstunden erhalten.

Fällen zur Einrichtung von Nationalschulen geführt.

Dies wird insbesondere dadurch möglich, dass keine klaren Regelungen für den Übertritt in deutsche Regelklassen genannt werden. Während es bei den Vorbereitungsklassen noch heisst "sind nach ausreichender Förderung den deutschen Klassen zuzuweisen...", heisst es bei den zweisprachigen Klassen nur "Übergänge sind möglich". Auch der Anteil des Unterrichts in der Muttersprache bzw. in der deutschen Sprache kann von den Länern in eigener Zuständigkeit geregelt werden.

3.3. Intensivkurse

3.4. Förderkurse

Die Forderungen nach Intensivkursen und Förderstunden sind bereits früher erhoben worden, jedoch in der Praxis nur ungenügend realisiert worden.

3.5. Weitere Hilfen

Zu begrüßen ist, dass bei weiteren Hilfen erstmals auch vorschulische Massnahmen und Spielnachmittage erwähnt werden. Hier ist dann aber auch eine ausreichende Finanzierung derartiger Massnahmen sicherzustellen, für die in den letzten Jahren die Mittel häufig gestrichen worden sind.

3.6. Lehr- und Lernmittel

Die Lehr- und Lernmittel für ausländische Schüler auf dem Gebiet der Sprachvermittlung sind in den letzten Jahren verbessert worden. Diese Initiativen müssen auch im Hinblick auf andere Lehr- und Lernmittel forciert werden. Insbesondere sollte die Lebensumwelt der ausländischen Kinder in diese Lehr- und Lernmittel einbezogen werden, um die Lernmotivation der ausländischen Schüler zu erhöhen.

4. Hilfen bei der Eingliederung in weiterführende Schulen

Es ist zu begrüßen, dass dieser Punkt in die Empfehlungen aufgenommen wurde, und dass der Unterricht in der Muttersprache als 2. Fremdsprache anerkannt wird.

- 4.2 Sofern es die organisatorischen und personellen Voraussetzungen zulassen, kann Unterricht in der Muttersprache als 2. Fremdsprache angeboten werden. Die Muttersprache kann als 2. Fremdsprache anerkannt werden. Sofern weitergehende Regelungen in den Ländern bestehen, bleiben sie unberührt. Wenn ein solcher Unterricht in der Muttersprache nicht angeboten werden kann, erfolgt die Anerkennung durch eine Prüfung.

5. Aufnahme in Sonderschulen

- 5.1 Für die Aufnahme ausländischer Schüler in eine Sonderschule gelten dieselben Bestimmungen wie für deutsche Schüler.
- 5.2 Die Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit bei schulischem Leistungsversagen im Sinne der Schule für lernbehinderte Kinder ist wegen der eingeschränkten sprachlichen Verständigung mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. Mangelnde Kenntnis in der deutschen Sprache ist kein Kriterium für Sonderschulbedürftigkeit.
- 5.3 Um Fehlentscheidungen zu begegnen, soll der Schüler in der Regel vor der Prüfung auf Sonderschulbedürftigkeit mindestens zehn Wochen im Unterricht beobachtet werden.
- 5.4 In der Einzeluntersuchung durch die Sonderschule, zu der die Erziehungsberechtigten eingeladen und im Bedarfsfall sprachkundige Vermittler hinzugezogen werden können, sind zu prüfen:
 der deutsche Wortschatz, der Wortschatz in der Muttersprache, ggf. die Schulkenntnisse in der Muttersprache, die Intelligenz mit sprachfreien Tests, Ausdauer und Konzentration, der Entwicklungsstand im bildnerischen Gestalten.
- 5.5 Ist das Untersuchungsergebnis nicht eindeutig, so ist der Besuch der bisherigen Schule zu empfehlen und bei Bedarf eine Überprüfung nach Ablauf eines Jahres vorzunehmen.

6. Berufsschule

- 6.1 Ausländische Berufsschulpflichtige, die wegen unzureichender Vorbildung und mangelnder deutscher Sprachkenntnisse ohne Ausbildungs- bzw. Arbeitsverhältnis sind, sollen nach Möglichkeit Vollzeit- oder Teilzeitunterricht in besonderen Klassen erhalten. Dieser schließt Massnahmen zur Förderung der Berufefähigung und der Bereitschaft zu einer Berufsausbildung ein. Dabei ist die Erweiterung der Kenntnisse in den allgemeinbildenden Fächern wünschenswert. Der Unterricht hat seinen Schwerpunkt in der Vermittlung der deutschen Sprache. Er soll die Fachterminologie eines angestrebten Berufsfeldes oder Ausbildungsberufs berücksichtigen.

5. Aufnahme in die Sonderschule

Um Fehlentscheidungen bei der Einweisung in die Sonderschule zu vermeiden, müssen bei der Einzeluntersuchung durch die Sonderschule sprachkundige Vermittler herbeigezogen werden. Darüber hinaus sollten bei den Einrichtungen, die für die Überweisung in die Sonderschule zuständig sind, Lehrer, Psychologen oder andere Fachkräfte mit speziellen Kenntnissen der ausländischen Schüler und der Probleme ihrer Eltern zur Verfügung stehen.

6. Berufsschule

Die Einrichtung von besonderen Klassen mit Voll- und Teilzeitunterricht ist unter der Voraussetzung zu begrüßen, dass das Ziel dieses Unterrichts ist, über diese besonderen Klassen den ausländischen Jugendlichen in die normale Berufsschule zu integrieren. Diese Zielangabe fehlt in der jetzigen Empfehlung.

Der Unterricht muss die allgemeinen Probleme der ausländischen Jugendlichen aufgreifen, muss deren grundlegende Orientierungs- und Sozialisationsprobleme behandeln. Er muss mehr sein als die Vermittlung von arbeitsfunktionalen Kenntnissen.

Ist die Zusammenfassung von Berufsschulpflichtigen einer Nationalität auf örtlicher Basis möglich, können den Schülern Unterrichtsinhalte in der Muttersprache durch ausländische Lehrer vermittelt werden.

- 6.2 Berufsschulpflichtige ausländische Jugendliche, denen es für einen erfolgreichen Besuch der Berufsschule lediglich an Deutschkenntnissen mangelt, sollen mit Hilfe von Intensivkursen soweit gefördert werden, dass sie den Unterweisungen der Ausbilder und dem Berufsschulunterricht in ausreichendem Masse zu folgen vermögen. Mit dem Besuch der genannten Unterrichtseinrichtungen kommt der ausländische Jugendliche der Berufsschulpflicht nach.

7. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht

Ausländische Schüler, die sich in Regelklassen oder in Vorbereitungsklassen ohne Unterricht in der Muttersprache befinden, sollen die Möglichkeit haben, muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu erhalten. Er erstreckt sich auf die Pflege der Muttersprache und die für die Landeskunde wichtigen Inhalte. Um die ausländischen Schüler nicht zu überlasten, soll der Ergänzungsunterricht 5 Wochenstunden nicht überschreiten.

8. Erprobung anderer Formen schulischer Förderung

Den Ländern bleibt es unbenommen, andere Formen schulischer Förderung ausländischer Schüler zu erproben. Organisationsformen und Ergebnisse werden den übrigen Ländern zugänglich gemacht.

9. Zeugnisse

- 9.1 Ausländische Schüler an deutschen Schulen erhalten Zeugnisse wie deutsche Schüler. In den Fällen, in denen der muttersprachliche Unterricht zum Verantwortungsbereich der Kultusverwaltung gehört, enthält das Zeugnis auch eine Leistungsnote in der Muttersprache. Die Länder, in denen der muttersprachliche Unterricht nicht zum Verantwortungsbereich der Kultusverwaltung gehört, entscheiden in eigener Zuständigkeit, ob die Note für die Leistungen in der Muttersprache in das Zeugnis aufgenommen wird.
- 9.2 Bei der Benotung ist auf sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens Rücksicht zu nehmen.
- 9.3 Die Benotung im Fach Deutsch kann durch eine Bemerkung über die mündliche und schriftliche Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit ersetzt oder erläutert werden. Bei ausländischen Schülern in deutschen

Um dies erreichen zu können, ist eine bessere materielle und personelle Ausstattung der Berufsschulen erforderlich.

7. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht

Die Schulverwaltungen müssen angehalten werden, in Zukunft darauf zu achten, dass die Zahl der Stunden, die für den muttersprachlichen Unterricht vorgesehen sind, nicht überschritten wird. (Voraussetzung dafür ist natürlich die deutsche Schulaufsicht auch über den muttersprachlichen Unterricht!)

Der muttersprachliche Unterricht ist stärker an das deutsche Schulsystem anzubinden. Eine enge Kooperation ist erforderlich.

8. Erprobung anderer Formen schulischer Förderung

Es ist zu begrüßen, dass die Länder andere Formen schulischer Förderung erproben können. Diese anderen Formen dürfen jedoch nicht in die Richtung einer weiteren Gettoisierung der ausländischen Schüler laufen. Deshalb wird die Erprobung von nationalen Schulen entschieden abgelehnt.

9. Zeugnisse

Bei der Benotung ist zu unterstützen, dass auf sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens Rücksicht genommen werden soll, und dass nicht ausreichende Leistungen im Fach Deutsch in den beiden ersten Jahren des Besuchs einer deutschen Schule versetzungsunwirksam sind.

Klassen sind nicht ausreichende Leistungen im Fach Deutsch in den ersten beiden Jahren versetzungsunwirksam.

- 9.4 Es empfiehlt sich, den Zeugnissen Übersetzungen in der Muttersprache der Schüler beizugeben.

10. Lehrer

10.1 Deutsche Lehrer

Bei der Ausbildung der deutschen Lehrer soll durch entsprechende Angebote die Aufgabe des Unterrichts für ausländische Schüler berücksichtigt werden. Insbesondere die Lehrerfortbildung muss sich dieser Aufgabe annehmen. Die Erfahrungen von Lehrern, die im Auslandschuldienst tätig waren, sind in geeigneter Weise zu nutzen.

10.2 Ausländische Lehrer

- 10.2.1 Ausländische Lehrer, die in der Bundesrepublik Deutschland unterrichten, müssen in ihrem Heimatland eine Ausbildung für eine Lehrtätigkeit abgeschlossen haben und bereits über Unterrichtserfahrungen verfügen.
- 10.2.2 Ausländische Lehrer an deutschen Schulen werden wie vergleichbare deutsche Lehrer im Angestelltenverhältnis nach dem Bundesangestelltentarif beschäftigt. Die Vergütung richtet sich nach den in den Ländern geltenden Eingruppierungsbestimmungen.
- 10.2.3 Die Länder können bei Abschluss eines Arbeitsvertrags von den ausländischen Lehrern den Nachweis von Grundkenntnissen in der deutschen Sprache verlangen.
- 10.2.4 Ausländische Lehrer müssen sich verpflichten, ihren Aufgaben entsprechende deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben. Dazu sollen ihnen Deutschkurse angeboten werden. Darüber hinaus sollen sie durch die Teilnahme an didaktisch-methodischen Arbeitsgemeinschaften mit ihren besonderen pädagogischen Aufgaben eng vertraut gemacht werden.
- 10.2.5 Die Entscheidung über die Einstellung und Weiterbeschäftigung ausländischer Lehrer an einer deutschen Schule liegt bei den hierfür zuständigen deutschen Landesbehörden.

10. Lehrer

10.1. Deutsche Lehrer

Es ist nicht einzusehen, warum die in den letzten Empfehlungen vorgesehenen Arbeitsgemeinschaften für deutsche Lehrer, die ausländische Kinder unterrichten, weggefallen sind. Diese Arbeitsgemeinschaften sollten - wo sie vorhanden waren - weitergeführt, anderen falls neu eingerichtet werden.

10.2. Ausländische Lehrer

Bei der Einstellung müssen die ausländischen Lehrer Grundkenntnisse der deutschen Sprache nachweisen. Die Formulierung "können den Nachweis verlangen" reicht nicht aus.

Es ist zu begrüßen, dass die Entscheidung über Einstellung und Weiterbeschäftigung ausländischer Lehrer an einer deutschen Schule allein bei den hierfür zuständigen deutschen Schulbehörden liegt. Dies muss auch für den Einsatz ausländischer Lehrer in Vorbereitungsklassen, zweisprachigen Klassen oder anderen Formen schulischer Förderung gelten.

11. Zusammenarbeit zwischen den Schulverwaltungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und den Entsendeländern

- 11.1 Die Kultusministerkonferenz ist mit den Entsendeländern der Auffassung, dass der unterrichtlichen und erzieherischen Förderung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer eine besondere Bedeutung zukommt. Es sollten daher mit den diplomatischen und konsularischen Vertretungen der in Betracht kommenden Staaten sachdienliche Kontakte gepflegt werden.
- 11.2 Es wird empfohlen, die Entsendeländer zu bitten,
- 11.2.1 bewährte Lehrer zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben in den deutschen Schulen für einen angemessenen Zeitraum zur Verfügung zu stellen,
- 11.2.2 dafür Sorge zu tragen, dass eine gründliche Information der ausländischen Erziehungsberechtigten über die Schulpflicht und die Bedeutung des regelmässigen Schulbesuchs ihrer Kinder erfolgt,
- 11.2.3 die schulischen Leistungen der ausländischen Schüler; die den Anforderungen der jeweiligen Jahrgangsstufe einer deutschen öffentlichen Schule entsprechen, in ihren Ländern anzuerkennen, d.h.
- mit der Versetzung in die nächsthöhere Klasse der deutschen öffentlichen Schule die Anerkennung der auf gleicher Klassenstufe in den Heimatländern erreichbaren Abschlüsse zu verbinden,
 - die in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland erreichten Schulabschlüsse den in den Heimatländern bis zu den entsprechenden Klassenstufen erreichbaren Abschlüssen gleichzustellen,
- 11.2.4 für die ins Heimatland zurückgekehrten Schüler besondere Massnahmen zu ergreifen, um deren möglichst reibungslose Wiedereingliederung zu gewährleisten.

12. Informationen

Informationen der ausländischen Arbeitnehmer über die Schulpflicht und das deutsche Schulwesen bleiben erforderlich.

13. Schlussbestimmung

Diese Empfehlung tritt an die Stelle der Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1971.

11. Zusammenarbeit zwischen den Schulverwaltungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und den Entsendeländern

Es ist nachdrücklich zu befürworten, dass die Zusammenarbeit zwischen den Entsendeländern und der Bundesrepublik intensiviert werden soll, insbesondere im Hinblick auf eine Anerkennung der hier erworbenen Qualifikationen und Zeugnisse.

12. Information

Die Information der ausländischen Eltern ist dringend erforderlich, sie darf sich jedoch nicht auf die Herausgabe einer Informationsblattes beschränken. Die Schulämter sollten in viel stärkerem Masse eine offensive und aktive Informationspolitik betreiben.

TRASFORMAZIONE DELLA SCUOLA E TRASFORMAZIONE DELLA SOCIETÀ'

UNA PANORAMICA DELLE TENDENZE EMERGENTI

Rosa Calzecchi Onesti

Pubblichiamo la relazione che la Prof.ssa Rosa Calzecchi Onesti ha tenuto al XXI.mo Convegno Nazionale dei Missionari italiani nella RFT.

Tema del Convegno è stato "La Scuola per i figli degli emigrati italiani in Germania".

Il merito di questa relazione è stato quello di aiutare il Convegno a tener presente tutta la problematica del rapporto scuola-società come si manifesta nelle tendenze oggi operanti in Italia: un discorso importante, nei suoi contenuti fondamentali, anche per le iniziative scolastiche italiane all'estero, soprattutto in vista dell'attuazione delle forme di gestione sociale previste dal Decreto delegato.

PRIMA PARTE - RILEVAMENTO DELLE TENDENZE GENERALI

1 - La curva esponenziale del progresso

Il noto gesuita sociologo della scuola Mario Reguzzoni, a sostegno dei suoi interventi sulla situazione critica attuale, ama ripetere una sua riflessione a proposito della "curva esponenziale" che è possibile ottenere, prendendo come coordinate cartesiane il tempo e i gradi dello sviluppo umano evidenziabili lungo la storia: sviluppo per molto tratto insensibile, poi gradualmente sempre più rapido, tanto che il primo ramo della curva somiglia ad una linea orizzontale, mentre il secondo assume assai rapidamente l'aspetto di una verticale. Appunto il secondo ramo rappresenta il momento attuale.

Passato, presente, futuro, cultura consolidata e sviluppo di essa, tradizione e trasmissione delle conoscenze, dei costumi, dei valori, assumono rapporti reciproci ed accentuazioni molto diverse a seconda del ritmo dello sviluppo umano: da quando si continua semplicemente a fare come si è sempre fatto, perché i cambiamenti sono insensibili ed appaiono più legati alle vicende cosmiche che alle vicende umane, a quando, guardandosi indietro, si nota che cambiamento c'è stato, e tuttavia, le differenze potendosi misurare a millenni, sono consegnate, per la memoria degli uomini, al mito; da quando le differenze cominciano a poter essere misurate in secoli, a quando si misurano con la scansione generazionale, fino alla nostra inedita esperienza di un cambiamento che costituisce il ritmo (ventennale, decennale, quinquennale) della vita di una stessa generazione, toccando e travolgendo le generazioni declinanti e lasciando prive di modelli di riferimento le generazioni crescenti.

Ne nasce un disorientamento e una sorta di ansia grave, profonda, sottintesa, come vediamo sotto i nostri occhi. E questo non avviene soltanto perché l'uomo, sprovvisto apprendista stregone, si è lasciato scappare di mano uno sviluppo, sociale e tecnologico, che aveva suscitato per suo vantaggio e che, invece, rischia di disumanizzare i rapporti tra gli uomini e degli uomini con la natura (squilibrio nella distribuzione delle risorse, nella produzione e nella distribuzione di beni e di servizi, problema sociale, problema politico, problema ecologico). Il disagio maggiore nasce dalla diffusa sensazione (più emotiva, dunque, che razionale) di non avere strumenti adeguati per conoscere il groviglio stesso delle conseguenze suscitate. Quegli strumenti, che sono stati creati all'inizio o quasi del processo in atto, e che hanno per capostipiti emblematici Marx e Freud, sembrano invecchiati. Soprattutto sembra che gli uomini stiano agitandosi nell'attesa del tipo di "totalitarismo" che li libererà dalla libertà: se quello che si vanta di discendere da Marx o quello della crescente tecnocrazia.

E tuttavia la libertà non vuole morire: se ne potrebbe rintracciare molti sintomi, alcuni superficiali, altri profondi.

Ebbene, nella scuola tutto questo groviglio di tendenze, di paure, di fenomeni superficiali e di fatti profondi è presente, sia nella vicenda (flussi e riflussi) della "contestazione", sia nelle tendenze, teoretiche e fattuali, della ricerca, della riforma, meglio del movimento che va trasformando la scuola stessa forse molto al di là della consapevolezza di chi questa trasformazione sta vivendo, forse al di là di tutti gli studi che nella scuola vengono fatti e di tutte le politiche che in ordine alla scuola vengono escogitate.

Queste tendenze, infatti, investono il "perché" stesso della scuola, cioè il "modello" del rapporto fra la scuola e la società: e tuttavia, quanto più sono serie e consapevoli, tanto più sono esitanti ed incerte nell'assumere concrete forme istituzionali, come esitante, carica di tensioni, minacciosa si manifesta la situazione di quella "società", con la quale la scuola non può non avere rapporti di interdipendenza anche quando sente la necessità di assumere compiti di anticipazione.

2 - Le tendenze della ricerca educativa scolastica

Quando si dice "ricerca scolastica" si intende già considerare il piano fattuale, come quello in cui cercano espressione e forma le tendenze della ricerca teoretica: quella pedagogica, e ancora più quella globale delle moderne scienze dell'uomo, che alla pedagogia offrono, con i loro risultati e problemi, piste e stimoli (anche se forse non sempre "veri").

L'uno e l'altro piano di ricerca, comunque, sembrano oggi più che mai occupati dal rapporto fra la persona e la comunità, fra l'educazione personale e l'edificazione della società; e sembra di poter dire che, al limite, cioè più o meno implicita, stia facendosi luce l'intuizione che non si risolve nulla, né per la persona né per la comunità, contrapponendole l'una all'altra, oppure annullandole l'una nell'altra (non importa se accentuando il momento individuale o il collettivo): lo spazio dell'una, infatti, si intuisce come coincidente, non come esclusivo, rispetto allo spazio dell'altra.

Questo è il motivo per cui si preferisce il termine "comunità" all'impersonale "società", polo di contrapposizione ad un altrettanto impersonale "individuo", in una vecchia dialettica, che sembra essersi isterilita, ma avere anche, purtroppo, reso sterile il campo.

Oggi la sensazione è che, in mezzo a fluttuazioni, confuzioni, ambiguità (dipendenti non solo dalla giovinezza e aggressività di talune "scienze dell'uomo", ma anche dalle presenti contrapposizioni "ideologiche", di cui la ricerca risente), le linee di tendenza vadano verso una meta esprimibile con la proposizione: "promozione della persona significa promozione della comunità, e viceversa".

a) La "scuola di massa".

E cominciamo a considerare il fenomeno, almeno tendenzialmente diffuso in tutto il mondo, che con termine di comodo si chiama "scuola di massa".

E' un fenomeno quanto meno ambiguo, nel senso che esprime e nasconde risvolti positivi e negativi, sia sul versante dell'autentico sviluppo della persona, sia su quello dell'autentico sviluppo della comunità.

E' senza dubbio positivo che si diffonda non solo l'alfabizzazione di base, ma qualche strumento più approfondito per la conoscenza-partecipazione di tutti alla costruzione del "bene comune" e alla sua fruizione:

"bene comune" è un vecchio termine scolastico, ma riprenderlo potrebbe essere un fatto molto ricco di stimoli per il nostro travagliato presente.

E' altrettanto positivo che si abbia consapevolezza di creare, con questo strumento, le condizioni indispensabili per un'uguaglianza delle opportunità di sviluppo di tutti e di ciascuno.

Ma è negativa la tentazione, più o meno consapevole, di servirsi della scuola di massa (la quale tende ad estendersi verticalmente oltre che orizzontalmente) come di un fattore di contenimento di spinte scomode, non altrimenti assorbibili (la disoccupazione potenziale e reale; il movimento della "base", che cerca di "contare"), accentuando una retorica della "scuola data a tutti", del "diritto allo studio", mentre di fatto non si fa niente per rimuovere quegli ostacoli sociali, che vanificano in germe le opportunità di sviluppo di moltissimi.

Ma l'insidia può essere più sottile ancora, se anche altrove si verifica il fenomeno che purtroppo si osserva in Italia. La retorica (nel senso della proclamazione di principi sacrosanti non seguiti da fatti corrispondenti) della "scuola dell'obbligo" e del diritto allo studio anche oltre l'obbligo si sono diffuse moltissimo: però si sta assistendo al dilagare di "analfabeti di ritorno", non solo tra coloro che la scuola ha espulso bocciandoli, ma anche tra coloro che possiedono licenza elementare e media: recentemente si è scoperto che esistono migliaia di posti di lavoro (settemila in provincia di Torino, per esempio) che non sono coperti, nonostante la grossa disoccupazione che c'è in giro, perché non si trova manodopera qualificata e anche diplomati, che siano in grado di coprirli. Lavoratori promossi "sulla carta" in nome della non selettività della scuola, che però "non sanno" e per questo non trovano lavoro.

Molti diplomati e laureati, respinti da altri impieghi, ribussano alla porta di quella scuola che li ha promossi e che cresce in allievi e si inflaziona di insegnanti, che spesso non sono in grado di esserlo, ma hanno "diritto al posto di lavoro".

Sull'onda di una simile situazione di fatto e dietro la copertura di una simile retorica si potrebbe arrivare alla formula: "non importa sapere per insegnare,

perché non importa insegnare per promuovere: la scuola, e specialmente la scuola dell'obbligo, è di massa e quindi non deve essere selettiva, ma deve promuovere tutti". Con questo equivoco, la scuola diventa uno strumento perfetto per stroncare ogni velleità di contare delle classi che non hanno potere né conoscenza; conterà sempre, infatti, chi sa e saprà chi avrà altri mezzi, fuori dalla scuola, per ottenere la conoscenza. I giochi rimarranno in mano di chi, padrone di fatto della conoscenza, è padrone del potere economico e politico e può permettersi di dare a tutti la scuola (la promozione sulla carta), riservando per sé la conoscenza.

E' triste vedere che gli studenti stessi e molta parte di laureati in cerca di posto si stanno prestando, senza sospettarlo, a un'insidia molto grave.

b) L'attenzione educativa individualizzante.

Sia nella ricerca teoretica, sia nella ricerca fattuale esiste una forte attenzione alla persona, che si attua nelle forme della categoria pedagogico-didattica di "individualizzazione".

Senza entrare nei particolari (ma sempre tenendo presente la meta intuita del rapporto persona-comunità), si possono evidenziare tre tendenze positive della individualizzazione:

- lo sviluppo della capacità critica, che viene cercato sul piano della scelta, sia sul piano della creatività: e questo, nei debiti modi, a partire non solo dalla scuola primaria, ma dalla scuola materna. Critica, scelta, creatività sono però diventate anche parole magiche della retorica pedagogica: parole inflazionate, con il loro corteggio di "diritto al dissenso", "diritto al pensiero divergente", "libertà (da ogni limite)".

Di fatto, la capacità critica è una esigenza di fondo dello spirito, un atteggiamento che esige di essere educato e provveduto di tutti gli strumenti opportuni, per diventare un impegno consapevole verso di sé e verso gli altri.

Il presente confuso stimolo, dato dalla accelerazione culturale può, altrimenti, atrofizzarlo, trasformandolo in una specie di conformismo all'anticonformismo, oppure svanificarlo in una presunzione banale: il danno della persona e della comunità sono, in questi due casi, evidenti.

- lo sviluppo dell'autopromozionalità, che comincia con l'educazione all'autonomia, alla iniziativa e diventa coscienza del proprio diritto, capacità di miglioramento inde

finito.

La scuola deve educare questa coscienza prima di tutto fornendo gli strumenti per un lavoro autonomo e il gusto dell'iniziativa; e inoltre ponendo le basi di un desiderio di autosviluppo, che vada al di là della scuola stessa.

Qui sta il senso vero dell'opposizione al "nozionismo", purché non decada a rifiuto, comunque, della fatica di apprendere (una dequalificazione, che purtroppo si verifica nella nostra scuola italiana).

Qui sta anche il significato di un altro termine "magico", cioè inflazionato e malcapito: l'"interdisciplinarietà". Questa parola indica, quando è seriamente usata, un metodo di lavoro, che consiste nel servirsi di più strumenti conoscitivi ed operativi nella ricerca di soluzione di problemi teorici o pratici. Ma nel linguaggio pedagogico designa soprattutto una esigenza di fondo dello spirito umano, un atteggiamento istintivo, che è necessario educare particolarmente oggi, perché sia vigilante contro ogni pericolo di assolutizzazioni settoriali, riduttive, unilateralizzanti: è quindi, la ricerca del significato e del valore dei risultati settoriali, quando sono organicamente e dinamicamente ricomposti in una prospettiva unificante.

- lo sviluppo della capacità di affrontare-dominare il nuovo, che è la sintesi dei due punti precedenti:

Una umanità che vive, all'interno stesso delle scansioni generazionali, un sostenuto ritmo di "cambiamento", ha bisogno di essere composta di "personalità" capaci di accettarlo senza traumi, anzi, di produrlo attivamente e di incanalarlo verso un "progetto" di futuro, il più possibile consapevole e condiviso, visto che il futuro inizia già nel presente.

Nel corso di questa breve analisi sono anche già state rilevate alcune ipoteche che insidiano l'attuazione di una educazione individualizzante. Si possono rilevare tre direzioni di pericolo:

- la prima è la direzione dell'individualismo (in definitiva, dell'egoismo), che ne è la tentazione naturale;
- la seconda è la direzione del velleitarismo, che genera personalità "velleitarie", anziché "libere". Assume la forma di "spontaneismo" e costituisce una seria minaccia per l'equilibrio e per la autentica crescita sia della persona che della comunità, la quale ha bisogno di "coesione sociale", dialettica, critica, attiva, ma comunque costrut-

tiva. Invece, il diffondersi "modale" di personalità velleitarie produce una destrutturazione della comunità, con fenomeni di schizofrenia sociale, disadattamento, aggressività;

- la terza direzione di pericolo è quella dell'intellettualismo: don Milani diceva "aver le parole senza le cose". Lo sbocco naturale di questa direzione è un nominalismo soggettivistico, cioè il pericolo di tagliare alle radici la capacità stessa di rapporto fra uomo e realtà.

Se ora vogliamo concludere la breve prospettiva aperta sull'educazione individualizzante, chiedendoci da quale fonte derivano i pericoli che presenta di fatto, nelle applicazioni, spesso superficiali e malcapite della ricerca pedagogica e psicologica recente alla pratica scolastica, dobbiamo individuare una carenza di fondo, che senza eufemismi vorremmo definire come paura dell'impegno. Tutti abbiamo paura dell'impegno e abbiamo anche paura di passare per moralisti: perciò non sappiamo trovare i modi di un'educazione personale allo spirito di servizio.

Così sviluppiamo tanto la retorica dei "diritti" e cancelliamo la parola stessa del "dovere", quasi fosse espressione di imposizioni estrinseche, repressive, e quindi origine di inautenticità.

Credo che il dovere così inteso vada davvero rifiutato: sarebbe l'esatto contrario della "libertà dei figli di Dio": ma per trovare davvero questa libertà (non da, ma per) dobbiamo recuperare in positivo il valore della "oblatività". Questo è certamente un valore intrinseco, perché l'offerta e il dono nascono dalla ricchezza interiore. Si tratta allora di educare in noi stessi e negli altri un atteggiamento strutturante e promozionale di oblatività, sostenuto da una salda considerazione del legame reciproco, che unisce ciascuno con tutti gli altri.

c) l'attenzione educativa socializzante.

In questo senso dovrebbe essere importante l'altra faccia della medaglia, cioè l'attenzione socializzante, sulla quale mai in passato è stato messo così fortemente l'accento. E ciò è l'effetto delle scienze dell'uomo più incentrate sulla sociologia e sulla psicosociologia, mentre l'attenzione individualizzante è più dettata dalla psicologia.

Questa tendenza - chiara anche nelle teorie pedagogiche che riguardano la scuola della primissima infanzia, nonché l'età dell'obbligo - potrebbe essere il correttivo più efficace dei pericoli individualistici, spontaneistici, intellettualistici: si collega infatti con l'attenzione all'ambiente, al fare insieme, ai modelli

di collegamento fra la scuola e la società, e prima di tutto fra la scuola e la famiglia.

Le ipoteche sono di due tipi: la scarsa consapevolezza corrente tra operatori-fruitori della scuola della letteratura pedagogica seria e dell'aiuto che potrebbe dare in direzione di un bisogno diffuso di partecipazione, che invece assume più toni rivendicativi, aggressivi, polemici, che collaborativi; e la forte tendenza a ideologizzare la stessa ricerca teoretica, che viene diffusa piuttosto sotto la forma di slogan superficiali.

Nella realtà scolastica - e non solo da parte degli studenti delle superiori - le ideologie si contrappongono in questo momento gelosamente, almeno in Italia: si fa "politica nella scuola", perché si è capito che la scuola è un fatto eminentemente "politico"; ma lo si è capito nel senso sbagliato, di una contrapposizione ideologica ostinata, la quale denuncia gli effetti della mancata educazione politica (nel senso forte del termine) sia dei giovani che degli adulti.

Di qui le ambiguità, le scorrettezze, le delusioni che rendono ardua l'attuazione di quella gestione partecipata, "sociale", della scuola, di cui pure si parla tanto. Eppure è proprio in questa direzione che bisogna cercare di moltiplicare sforzi pazienti, perché la scuola diventi davvero un "servizio" gestito dalla comunità e non resti un vano auspicio l'espressione "società educante", che anche grandi rapporti internazionali (vedi il Rapporto Faure) hanno messo di moda. Allora la scuola potrebbe davvero "aprirsi" e puntare in direzione della comunità ambiente: e così farsi momento anticipatore rispetto alla società organizzata, proprio nella messa in gioco reale di un nuovo rapporto fra la persona e la comunità.

SECONDA PARTE - RILEVAMENTO DELLE COMPLICAZIONI ISTITUZIONALI

3 - Le tendenze istituzionali

Fin che la ricerca pedagogica e le forme di attuazione fattuale che suscita restano tendenze e manifestazioni diffuse, più o meno superficiali e adeguate di esigenze profonde (l'uomo di fronte all'accelerazione culturale altrettanto rapida che confusa e il bisogno di dominare il cambiamento; la dialettica ormai sterile del rapporto individuo-società e il bisogno di forme sociali nuove, che esprimano anche nelle istituzioni la "formula": "promozione della persona significa promozione della comunità e viceversa"; il bisogno di "più

essere" e di "più contare", che si esprime da parte dei "movimenti di base"; il bisogno di maggiore consapevolezza, infine, e di maggiore giustizia, non solo nella distribuzione dei beni e dei servizi, ma anche delle funzioni e delle responsabilità sociali, che si esprime, tra l'altro, nei movimenti femministi; e potremmo continuare), la crisi della scuola ed il pericolo di moltiplicare l'insicurezza delle generazioni crescenti e delle classi più deboli si intensificheranno, anziché trovare sbocchi positivi.

La società organizzata, l'espressione statuale della società, deve recepire nel loro significato tendenze e movimenti e impegnarsi nel dare ad esse forme istituzionali adeguate.

Che cosa matura in Italia, in Europa, nel mondo sotto questo profilo?

Qualche realizzazione, molte buone intenzioni, forse anche sempre più decisamente l'intuizione di una meta, insieme personale e sociale, che può entrare già nel disegno di una società diversa, di un "progetto di futuro", urgente e tuttavia confuso nelle sue linee: è quello che si esprime nel concetto di educazione permanente e che trova nelle forme incipienti di formazione ricorrente la sua strategia.

Prima di considerare quello che si muove sul piano istituzionale, sotto l'aspetto della gestione (sociale) e della ristrutturazione generale del servizio scolastico, non possiamo fare a meno di anticipare qui il grosso legame che a questo livello non solo emerge, ma pesa fortemente, tra istruzione - lavoro - economia. E' solo il preannuncio di un tema da svolgere dopo. Ma non possiamo scordare che, se la società organizzata trasforma così lentamente le istituzioni scolastiche, il nodo economico-politico non è estraneo (né può esserlo) al fenomeno.

a) L'aspetto gestionale del servizio scolastico

In Italia abbiamo da tre anni una legge, che ha dato forma istituzionale alla partecipazione sociale alla gestione della scuola: è la 477 del 31 luglio 1973, a cui hanno fatto seguito alcuni Decreti, che il governo era stato delegato ad emanare. Tra gli altri, il più importante è il DPR 416, che riordina o istituisce organi collegiali per la gestione della scuola, a livello di base (Circoli di scuola materna o elementare; Istituti medi secondari di primo e secondo grado) e a successivi livelli: distrettuale (livello inedito e ancora non realizzato), provinciale, nazionale.

A livello regionale, invece, funzioneranno Istituti per l'aggiornamento degli insegnanti e per la sperimentazione: organi di supporto soprattutto scientifico al lavoro che si intende promuovere nelle unità scolastiche di base (circoli, appunto, e istituti). Questo ul-

timo argomento è materia del DPR 419, mentre il DPR 417, riorganizzando e riordinando lo "stato giuridico" del personale docente e direttivo della scuola, nonché il servizio ispettivo, configura specialmente quest'ultimo in modo abbastanza diverso da prima, istaurando anche qui una funzione di supporto e di promozione al posto di una funzione fiscale.

Per ottenere questa legge e i decreti finora usciti (maggio 1974) e per far approvare dalla Corte dei Conti l'art. 3 della 477 e il DPR 417, che ne è l'espressione normativa, hanno lottato tutte le forze del Paese: pro e contro, naturalmente. Hanno lottato anche i sindacati insegnanti, autonomi e confederali. La battaglia è stata dura, ha scavalcato anche la legislatura, si è sviluppata vivacemente anche in seno al Parlamento, con un atteggiamento più conservatore del Senato, più aperto della Camera dei Deputati.

Che cosa è avvenuto dell'applicazione?

Le elezioni di base (le sole fin qui avvenute) hanno visto grosse contrapposizioni: dal di fuori, ma non tanto, partiti e sindacati, associazioni e forze di diverso segno si sono concentrate sulla scuola. Come era da aspettarsi, l'esperienza è varia e dipende dal grado di sensibilità, di democraticità, di sospetto, di strumentalizzazione che riesce ad esprimersi, luogo per luogo e scuola per scuola.

Ma soprattutto è un'esperienza monca, perché si è fermata a livello di circoli e di istituti. La stessa costituzione territoriale dei "distretti scolastici", di competenza regionale quanto alla proposta, del Ministro della P.I. quanto alla decisione finale, è stata realizzata solo in cinque o sei regioni. Si parla di elezioni distrettuali per queste regioni fino dal settembre 1975: saranno a gennaio, saranno a marzo, saranno a maggio... saranno a novembre del 1976.

Intanto la situazione politica generale sta per regalarci le elezioni anticipate.

La letteratura - riviste e saggi - in proposito, e anche a proposito del contraddittorio atteggiamento delle forze giovanili (movimenti e gruppi studenteschi, associazioni cattoliche giovanili, movimenti giovanili dei partiti) chiamate a partecipare a livello di istituto (naturalmente nelle scuole secondarie superiori soltanto) alla gestione della scuola, è abbondantissima e anche molto attenta ed interessante.

All'estero pure è stata posta molta attenzione a questa nostra legge (come a suo tempo alla riforma della Scuola Media Unica del 1962, la prima in Europa, che si è messa sulla strada ora variamente imboccata o auspicata negli altri Stati). Sembra tuttavia che, anche senza un'esplicita legge, le associazioni di genitori abbiano un notevole peso nella gestione della scuola nei vari Paesi europei.

L'importanza sarebbe, comunque, (e il condizionale esprime che non ci siamo ancora!) che tra scuola e società ambiente (comunità sociale direttamente e immediatamente interessata allo sviluppo capillare del servizio scolastico) si potesse veramente creare una specie di dialettica autoregolativa tale, da dare alla scuola un autentico influsso anticipatore rispetto alla società organizzata (politico-economica) nel creare le condizioni di sviluppo autentico della persona e della comunità.

La gestione "sociale" del servizio scolastico dovrebbe, in altre parole, diventare la frontiera avanzata di un movimento che tolga a qualsiasi strumentalizzazione del potere politico (quale si esprime negli organi legislativi e amministrativi dello Stato) la possibilità di catturare, attraverso la scuola, il futuro: nessuna forma di totalitarismo, che si serva della forza o della persuasione occulta, deve togliere alle comunità locali, costituite da persone libere, l'impegno e la responsabilità di pensare: cioè di esercitare il proprio diritto-dovere politico, mediante quegli strumenti di conoscenza, capacità, operatività che appunto la scuola è deputata a fornire.

E qui il ragionamento diventerebbe troppo lungo, sulla funzione di trasmissione, ma anche di elaborazione della cultura a contatto con la società, che la 477 riconosce alla scuola; sulla libertà d'insegnamento, ma anche di apprendimento; sulla ricchissima opportunità educativa del confronto culturale, aperto e serio, nella scuola di una società pluralistica; sul pericolo non teorico che la violenza annulli una tale opportunità; sulla scarsissima preparazione che, almeno in Italia, si nota da parte delle persone, e forse anche da parte delle associazioni, a servirsi lealmente e provvedutamente della scuola nel senso indicato.

Resta che in questa "frontiera", dove si gioca la lievitazione del tessuto umano di base intorno alla "scuola" - discorso oggi più essenziale allo sviluppo storico-culturale della società che non la scuola stessa, in sé e per sé - sta il "luogo" e la "significanza" di un'attenzione e di un'azione pastorale della comunità cristiana.

b) L'aspetto di globale ristrutturazione del servizio scolastico.

Tutte le nazioni europee, dell'est e dell'ovest, anzi tutti i Paesi del mondo, sono oggi travagliati dalla necessità di ristrutturare in forme che siano adeguate al presente il loro sistema formativo, dall'organizzazione dell'educazione prescolare all'organizzazione dell'università.

E il nodo non è solo di tipo "culturale", ma è profondamente economico: si tratta di ritrovare una coerenza tra formazione dell'uomo e formazione dell'attività

professionale dell'uomo, guarendo i gravi scollamenti attuali fra formazione ed occupazione.

Stando ai fatti, tutti i paesi sono travagliati da una consimile impossibilità di risolvere questo enorme problema: l'incertezza e la fluidità della situazione socio-politico-economica si esprime in pressioni contrastanti delle forze in gioco, tese verso un ancora non definibile "progetto diverso" di società.

Anche in Italia la storia è lunga: vi sono recenti saggi che tentano di leggerla addirittura a partire dalla costituzione dello Stato italiano, appunto in termini di connessione tra sistema scolastico, sistema economico, sistema occupazionale. La storia più recente ha tappe come la riforma dei programmi della scuola elementare del 1955, la costituzione della Scuola Media Unica del 1962, l'istituzione della Scuola Materna Statale, dopo lotte e contrapposizioni che provocarono persino cadute di governo, nel 1973; altra registrazione da fare, gli sforzi (che datano almeno dal 1966, per non andare a cercare le indagini conoscitive più antiche della fine degli anni quaranta) di trovare un nuovo assetto alla secondaria superiore: sforzi finora vani. Cadrà anche la presente legislatura con un niente di fatto, di fronte ad una decina di proposte, di partiti o di governo, già esaminate o no dal Parlamento, almeno per mezzo di commissioni ristrette. Sempre più chiaramente - questo almeno potrebbe essere un risultato acquisito, da cui partire nell'immediato futuro - lungo questo travagliato cammino è venuta in luce l'importanza di connettere il sistema formativo "scolastico" con il sistema formativo "professionale": e si fa strada anche la necessità di connettere "lavoro" e "formazione", lungo la via dell'educazione ricorrente, ardua, ma molto probabilmente obbligatoria. Lavoro vuol dire esperienze formative di lavoro, ma anche servizio sociale di lavoro (se una società che riorganizzi la propria qualità di vita più giustamente vorrà essere una società senza "schiavi"), e vuol dire esercizio della professione, con alternanza di periodi in cui sia possibile socialmente, e non solo per decisione individuale, un ritorno alla formazione istituzionale.

I nodi di fondo sono:

- una "efficace" organizzazione della formazione di base per tutti, dall'infanzia alla prima adolescenza, almeno per dieci anni, fino all'età di 15-16 anni, in cui si può entrare legalmente e con una sufficiente preparazione nel mondo del lavoro. Non in tutte le Nazioni si tratta ancora di una scuola di base unitaria: spesso dopo i dieci anni di età divergono le vie di chi sceglie la preparazione lunga e di chi sceglie la preparazione bre-

ve (o per dir meglio, di chi è destinato dai condizionamenti sociali a seguire l'una o l'altra). Si nota però non tendenza notevole a unificare per tutti la struttura della scuola di base;

- una ristrutturazione dell'educazione successiva, in funzione di una preparazione professionale a medio o a lungo termine (università) e della preparazione dei quadri della "ricerca";
- il grosso problema della "chiusura" o della "apertura" della scuola universitaria, in funzione del fabbisogno economico di laureati, mentre cresce la richiesta (anche se per molti aspetti squilibrata) di studi superiori di massa e crescono anche i tentativi di organizzarla (open university inglese, per esempio).

Volendo si potrebbe ampiamente esemplificare con la storia degli sforzi italiani dal 1970 ad oggi; oppure facendo il punto esatto della situazione attuale. Ma ci porterebbe troppo lontano dal tema più specifico del Convegno. Perciò ci contentiamo degli accenni fatti.

Se, per concludere, vogliamo tentare di esprimere sinteticamente quale appare l'atteggiamento della "società organizzata" verso la scuola e verso la domanda di educazione che - più o meno conscia - sale dal "basso", dobbiamo dire che ci troviamo in presenza di grosse ambiguità.

Tra le contrapposte pressioni delle forze in campo, il potere economico sembra esitare sul valore positivo o negativo di investimenti nella "educazione"; il potere politico sembra esitare tra - fare della scuola un effettivo strumento di sviluppo della democrazia, intesa come maggiore partecipazione responsabile di tutti a tutti i livelli nelle decisioni che concernono la società e quindi le singole persone, e potenziare la gestione decentrata di quel servizio - che è la scuola - alle singole persone, in funzione di una promozione di capacità partecipativa di tutta la società; e - cedere al timore della "libertà", che è più facile negare, per dirigere la società solo dall'alto, qualunque sia la forma, partitocratica, statocratica o tecnocratica, adottata per farlo.

IL DOPOSCUOLA PER I RAGAZZI ITALIANI NELLA SAAR

Stante la situazione scolastica attuale per i ragazzi stranieri in Germania, il doposcuola rappresenta ancora una necessità per i ragazzi italiani.

Pubblichiamo il rapporto sull'esperienza dei doposcuola nella Saar redatta da d. Luigi Petris - Missionario di Saarbrücken - insieme ai suoi Confratelli.

L'iniziativa assunta dalle Missioni di quella Regione ci sembra degna di attenzione per i criteri pedagogici e di "partecipazione" con cui è condotta.

ATTIVITA' PARASCOLASTICA NELLA SAAR: ORGANIZZAZIONE E FINI

1. La Saar

La Saar è il più piccolo Land della Germania. Ha una superficie di kmq. 2.568,5 con una popolazione di 1.100.229 abitanti.

La popolazione di questo Land, negli ultimi quarant'anni, per ben due volte è stata chiamata a scegliere tra un governo francese e uno tedesco. Ambedue le volte ha optato per la Germania (13.5.1935 e 23.10.1955).

La posizione geografica in cui vive e le esperienze storiche vissute, hanno sviluppato nel Sarrese una disponibilità ad accettare modelli di comportamento e strutture culturali diversi dai propri.

2. L'emigrazione italiana in Saar

Nel 1953, anche se ancora con un carattere prevalentemente stagionale, l'emigrazione italiana in Saar costituisce già un fenomeno non trascurabile.

Con gli anni '60 inizia il ricongiungimento delle famiglie.

Italiani nella Saar (gli uomini)

1965	20.050 (14.718)
1967	14.837 (8.298)
1970	16.389 (7.923)
1973	18.410 (8.691)

Oggi gli italiani nella Saar sono 18.280, di cui lavoratori 9.231.

Ben definite sono le Regioni di provenienza:

Sicilia	63,5 %
Calabria	16,9 %
Friuli	3,4 %
altre Regioni	16,20%

Nella Saar gli italiani costituiscono la maggioranza assoluta degli stranieri:

Italiani	18.280	di cui lavoratori	9.231
Turchi	5.778	" " "	3.633
Jugoslavi	2.202	" " "	1.664

Interessante è il numero dei ragazzi stranieri che frequenta la scuola d'obbligo tedesca. Per nazionalità essi sono così suddivisi nell'anno scolastico 1975/76:

Italiani	2.560
Turchi	240
Jugoslavi	106

Da un'indagine dell'ISO-ISTITUT di Saarbrücken risulta che il 70% delle famiglie italiane si trova in Saar da più di dieci anni, solo l'11% di esse dal 1970. Il 25% delle famiglie italiane vuole rimanere per sempre nella Saar, il 14% ha ferma intenzione di rientrare in Italia, mentre il rimanente 60% non si è espresso in modo definitivo. A giudizio di questo gruppo la possibilità di un insediamento permanente viene frenata o messa in gioco solo dall'eventualità di una catastrofe economica.

Anche se pare incredibile, è pure statisticamente rilevato che in certe zone (per es. Saarlouis), il 45% delle famiglie italiane ha concluso un contratto d'acquisto per un'abitazione propria.

L'italiano in Saar è inserito in tutti i settori dell'industria. In questa Regione, come positiva conseguenza del ricongiungimento familiare, gli alloggi collettivi vanno scomparendo.

Nella Saar operano tre Missioni Cattoliche Italiane:

Saarbrücken	dal 1954
Saarlouis	dal 1961
Homburg	dal 1972

3. Problema scolastico

Tutti siamo convinti della gravità della situazione scolastica dei ragazzi italiani in Germania e dell'urgenza di prendere decisioni, che tendano ad eliminare reali ingiustizie, cui ormai troppi si sono assuefatti.

Senza dilungarci in proposito, vogliamo brevemente elencare alcuni punti che sono stati e rimangono alla base delle decisioni prese dalle Missioni Cattoliche Italiane in Saar nel settore scolastico:

- La scuola tedesca, che il ragazzo italiano ha l'obbligo di frequentare, non tiene presente la particolare situazione del ragazzo straniero. Di fatto cristallizza una disuguaglianza che si dovrebbe eliminare. Al figlio, anche quando abbia soddisfatto l'obbligo scolastico, raramente vengono offerte nella vita professionale possibilità maggiori di quelle che ha avuto il padre. Continua la tradizione della manovalanza.
- Una scuola italiana, per vari motivi, non è né realizzabile né opportuna.
- La scolarizzazione è un problema che non può attendere la soluzione ottimale, per la quale pur ci si deve impegnare e combattere. Nell'arco di 5-10 anni si decide il destino di un ragazzo. E' necessario quindi trovare soluzioni intermedie, che aiutino a superare almeno alcune difficoltà.
- La scolarizzazione interessa la famiglia, lo Stato e le Istituzioni che hanno responsabilità nella società. Componendo queste forze, e non escludendosi a vicenda, si mantiene un sano pluralismo e si facilita la soluzione del problema scolastico.

In questo quadro di constatazione della realtà e di valori acquisiti le Missioni Cattoliche Italiane della Saar, attente ai problemi che hanno travagliato l'emigrazione locale, hanno da molti anni creduto loro dovere intervenire nel settore scolastico, impegnando persone, tempo e mezzi finanziari.

Vi sono state spinte dalla gravità della situazione scolastica, dall'urgenza che il problema comportava, dalle pressanti istanze delle famiglie, nonché dal completo assenteismo di tutte le altre Istituzioni, Sindacati, Partiti, nell'intraprendere iniziative in questo settore.

Con la legge del 3 marzo 1971 nr. 153, il Parlamento italiano sanciva questo diritto-dovere degli Enti privati, pur - con una non rara incongruenza "all'italiana" - lasciando la facoltà al Ministero degli Esteri italiano di concedere contributi a sostegno delle suddette iniziative. Eloquente, però, è il fatto che nessun partito abbia votato contro questa legge.

4. Sguardo retrospettivo delle iniziative parascolastiche nella Saar

15 aprile 1969 : Apertura del primo Doposcuola a Saarbrücken nei locali della Missione Cattolica Italiana. Venti ragazzi, giornalmente due ore, vengono aiutati nello svolgimento dei compiti tedeschi e ricevono lezioni suppletive di lingua tedesca.

Settembre 1970 : Apertura del Doposcuola a Saarlouis nei locali della Missione Cattolica Italiana. Trasporto dei ragazzi con un bus.

Ottobre 1970 : Assunzione, da parte del Vescovado di Trier, di due maestre impegnate a tempo pieno nel Doposcuola di Saarbrücken.

16 gennaio 1971 : Viene eletto a Saarbrücken il primo Comitato Genitori Doposcuola.

Anno 1971 : Apertura del Doposcuola a St. Ingbert, Neunkirchen, Brebach, Altenwald, Bous, Wallerfangen, Dillingen, Beckingen.

Ottobre 1971 : Un bus trasporta per la prima volta i bambini del Doposcuola di Saarbrücken. Si raggiunge il numero di ottanta presenze. Ai ragazzi viene offerta la refezione.

1972/1974 : Vengono aperti altri tredici Doposcuola.

5a. Aprile 1976 - Doposcuola organizzati
dalla Missione Cattolica Italiana di Saarbrücken

Località	Scolari	Maestri	giorni per settimana	ore per giorno
1. <u>SAARBRÜCKEN</u> Ital. Kath. Mission Rheinstr. NB	65	8	5	5
2. <u>SAARBRÜCKEN-BURBACH</u> Pfarr-Saal Globus	30	4	3	2
3. <u>SAARBRÜCKEN-MATZENBERG</u> Grundsch. Füllengarten	16	2	3	2
4. <u>VÖLKLINGEN-MITTE</u> Grundsch. - Bergstrasse	49	6	2 (3)	2
5. <u>VÖLKLINGEN-WEHRDEN</u> Grundsch. - Saarstr.	49	7	2 (3)	2
6. <u>NEUNKIRCHEN</u> Bachschule	49	8	3	2
7. <u>WIEBELSKIRCHEN</u> Rathauschule	27	4	3	2
8. <u>ALTENWALD</u> Rumboltschule	13	1	3	2
9. <u>EPPELBORN</u> Grundschule	13	2	5	2
10. <u>LANDSWEILER-REDEN</u> Jugendheim - Lauerstr.	18	3	4	2
11. <u>SCHAFBRÜCKE</u> Grundschule	12	1	3	2
12. <u>FRIEDRICHSTHAL</u> Edith-Steinschule	15	2	3	2
13. <u>OTTWEILER</u> Grundschule	25	2	2	2
T o t a l e	381	50	=	=

5b. Aprile 1976 - Doposcuola organizzati
dalla Missione Cattolica Italiana di Saarlouis

<u>L o c a l i t à</u>	<u>Scolari</u>	<u>Maestri</u>	<u>giorni per settimana</u>	<u>ore per giorno</u>
1. <u>SAARLOUIS</u> Centro Italiano	80	7	5	4
2. <u>SAARLOUIS</u> Volksch. St. Ludwig	155	8	2	2
3. <u>DILLINGEN</u> Odilienschule	160	8	2	2
4. <u>DIEFFLEN</u> Pfarrheim	15	2	2	2
5. <u>HULZWEILER</u> Pfarrheim	15	1	2	2
6. <u>B O U S</u> Volkschule	15	2	2	2
7. <u>BECKINGEN</u> Pfarrheim	10	1	2	2
8. <u>REHLINGEN</u> Jugendheim	15	2	2	2
9. <u>SIERSBURG</u>	10	1	2	2
10. <u>HILBRINGEN</u> Pfarrheim	12	2	2	2
11. <u>ENSDORF</u>	10	1	2	2
12. <u>SAARWELLINGEN</u> Donauschule	20	4	2	2
<u>T o t a l e</u>	517	39	=	=

5c. Aprile 1976 - Doposcuola organizzati
dalla Missione Cattolica Italiana di Homburg

Località	Scolari	Maestri	giorni per settimana	ore per giorno
1. <u>HOMBURG</u>	38	4	2	2
2. <u>BLIESKASTEL</u>	18	2	2	4
3. <u>ST. INGBERT</u>	60	5	5	4
4. <u>ENSHEIM</u>	15	2	2	2
Totale	131	13	=	=

Riassunto delle attività parascolastiche organizzate
dalle Missioni Cattoliche Italiane nella Saar

Situazione Aprile 1976

Località	Scolari	Maestri
30	1.029	102

6. Finanziamento dell'attività parascolastica

Le due Missioni Cattoliche Italiane di Saarbrücken e Saarlouis, nel Bilancio Consuntivo per l'anno finanziario 1975, hanno presentato un bilancio articolato in queste voci:

Entrate	285.480,66 DM.
Uscite	309.829,73 DM.
Passivo al 31.12.1975	24.349,07 DM.

Il peso maggiore delle spese viene sostenuto dalla Diocesi di Trier, che ha creato le premesse per questo lavoro ed ha messo a disposizione locali e personale qualificato.

Notevoli contributi vengono elargiti pure dai Ministeri dell'Istruzione e della Famiglia della Saar, dal Caritasverband di Trier e dagli Uffici della Gioventù locali.

Il passivo al 31.12.1975 - di DM. 24.349,07 - è dovuto al ritardo del versamento del previsto contributo del Ministero Affari Esteri Italiano. Purtroppo ancora in data odierna, non abbiamo ricevuto alcuna comunicazione ufficiale, neppure sull'entità di contributo per l'anno sociale 1975.

7. Fini del Doposcuola

Le Missioni Cattoliche Italiane della Saar, l'Associazione Comitato Genitori Doposcuola e tutti i Collaboratori in questa così vasta e difficile attività, sono consci che i modelli di Doposcuola sperimentali, di cui in seguito ne parleremo, sono limitati e perfezionabili.

La mèta della scuola bilingue, oggi riservata a privilegiati, che permetta al ragazzo di inserirsi nella scuola italiana, oppure di continuare gli studi in Germania, è la soluzione che continuamente viene proposta e richiesta.

Negli incontri di maggior impegno con le autorità tedesche ed italiane (COASCIT, Landesausschuss für die Schulischen Probleme der Gastarbeiter Kinder) ostinatamente viene riproposto questo tipo di scuola a doppio sbocco. Ostinatamente non viene accettato per motivi soprattutto finanziari oltre che organizzativi.

Crediamo, nonostante tutti i limiti, che il Doposcuola possa svolgere, nell'attuale situazione, una insostituibile FUNZIONE SOCIALE E CULTURALE per i ragazzi italiani. Principalmente questi due fini motivano il nostro impegno e ci inducono ad un confronto continuo con le famiglie, con la scuola e con gli esperti del problema scolastico, affinché i contenuti che offriamo rimangano validi.

a) Fine sociale - L'ambiente tedesco, pur nelle migliori condizioni, non è aperto all'emigrato.

Anche se nati in Germania i ragazzi italiani a stento riescono ad inserirsi e ad essere attivi nelle varie strutture che potrebbero aiutare un qualificante inserimento nella società in cui vivono. Inoltre, spesso, ambedue i genitori lavorano ed il ragazzo corre il pericolo di crescere sulla strada.

Il Doposcuola offre un ambiente sano, fa incontrare personale qualificato, che può stimolare positivamente il ragazzo nel suo sviluppo umano e spirituale. In più l'incontro con altri amici italiani e l'organizzazione appropriata del tempo libero, offrono la possibilità di tenere vivo e sviluppare, in un modo equilibrato, quel "sentire" italiano, che non è fatto di nozioni e di grammatica, ma di modi di vivere e di pensare.

- b) Fine culturale - Ribadiamo che la scuola tedesca che i ragazzi italiani sono obbligati a frequentare, propria essa li ignora.

Dati resi pubblici dall'ISO-INSTITUT di Saarbrücken (aprile 1975) non fanno che confermare questa tragedia di generazioni nuove predestinate alla manovalanza.

- Più del 50% dei ragazzi italiani della Saar non ottiene il diploma di scuola elementare (Abschluss-Zeugnis);
- solo l'1,8% dei ragazzi italiani (18,6% dei tedeschi) frequenta la Realschule;
- solo l'1,2% dei ragazzi italiani (1'8% dei tedeschi) frequenta il ginnasio;
- solo 1/5 dei ragazzi italiani, sottostanti all'obbligo della scuola professionale, frequenta la Berufsschule.

Il motivo di questo disastro si identifica con l'abbandono a se stesso che il ragazzo italiano subisce nella scuola.

Qui il Doposcuola colma una lacuna profonda del sistema scolastico tedesco. Nel Doposcuola, infatti, il ragazzo riceve quell'aiuto individuale che la scuola non gli offre e che i genitori non sono in grado di dargli.

8. Modelli di Doposcuola

Col tempo hanno preso forma tre diversi modelli di Doposcuola, secondo le varie situazioni locali e le possibilità finanziarie.

A. Doposcuola a tempo pieno - Kinderhort

Questo modello è praticato presso le Missioni Cattoliche Italiane di Saarbrücken e Saarlouis.

Subito dopo la scuola i ragazzi vengono trasportati alla Missione: refezione, tempo libero, aiuto nello svol-

gimento dei compiti, lezioni suppletive nelle materie in cui i ragazzi presentano delle lacune, nuovamente tempo libero (canti, recite, lavori manuali, ecc.) ed infine trasporto a casa.

I maestri italiani e tedeschi s'impegnano rispettivamente, gli uni a curare la cultura italiana, gli altri a sviluppare le condizioni per frequentare, con profitto, la scuola tedesca.

Durata: cinque giorni alla settimana per 4-5 ore.

B. Abbinamento del Doposcuola italiano e tedesco

E' praticamente un Doposcuola a tempo pieno e viene realizzato a Saarlouis e Dillingen.

Il corso di lingua e cultura italiana è stato strutturato in due pomeriggi, in modo che, alle prime due ore, tenute da un maestro italiano (corso di lingua e cultura italiana), seguano altre due ore con un maestro tedesco (Doposcuola), il quale aiuta nello svolgimento dei compiti ed offre lezioni suppletive di lingua tedesca.

Rimborso spese viaggi, refezione ai più lontani.

Durata: due giorni alla settimana per 4-5 ore.

9. Organizzazione e momenti qualificanti dell'attività parascolastica

Nella Saar l'organizzazione delle attività parascolastiche è completamente affidata alle Missioni Cattoliche Italiane. Esse vengono aidate, in questo grave compito, da diversi Enti italiani e tedeschi: Kultusministerium, Jugendämter, Caritasverband, Ministero Affari Esteri italiano. Soprattutto in questi ultimi anni un ruolo sempre più incisivo hanno svolto le famiglie interessate al Doposcuola. Attraverso i loro rappresentanti, riuniti nell'Associazione Comitato Genitori Doposcuola, esse partecipano alla gestione dell'attività parascolastica e si rendono corrispondenti delle linee programmatiche e dei contenuti da realizzare.

Ecco, in sintesi, le componenti principali dell'attività parascolastica.

- Le Missioni Cattoliche Italiane sono responsabili della organizzazione. La segreteria della Missione mantiene i contatti con i responsabili dei vari Doposcuola; coordina le attività e provvede a risolvere i problemi finanziari; promuove, inoltre, incontri di studio per migliorare strutture ed impegno.
- In ogni Doposcuola c'è un maestro, responsabile in loco, che organizza i gruppi dei ragazzi, mantiene i contatti con le famiglie, con la scuola d'obbligo e con le autorità. Lo stesso riunisce i maestri, almeno ogni due me-

si, per discutere sull'andamento del Doposcuola.

- Il Direttivo dell'Associazione Comitato Genitori Doposcuola, con sede in Saarbrücken, si riunisce periodicamente, invitando anche un rappresentante dei vari Doposcuola. In queste riunioni si dibattono le linee da seguire nella politica scolastica e vengono fissati gli impegni annuali più importanti da concretizzare.
- Riunione, ogni tre-quattro mesi, delle famiglie interessate al Doposcuola, presenti i maestri impegnati. In questi incontri di base vengono fatte critiche, presentate proposte e prese le decisioni che si ritengono necessarie per un miglioramento dell'attività.
- Annualmente viene organizzata una giornata di studio e d'informazione sul problema scolastico dei figli degli stranieri. A questa giornata vengono invitati, oltre alle famiglie interessate, i partiti politici, i sindacati, i rappresentanti delle Associazioni italiane operanti in Saar, autorità italiane e tedesche, nonché tutti i maestri impegnati nei Doposcuola.

La stampa e la televisione locali hanno sempre seguito, con il massimo interesse, questo incontro, dandogli un notevole spazio nei loro servizi.

- Incontri periodici del corpo insegnante dei vari Doposcuola, per valutare le varie esperienze e stimolare a cambiamenti di contenuti e di organizzazione.
- Incontri con il corpo insegnante tedesco delle scuole, dove è alto il numero dei ragazzi italiani, al fine di coordinare l'attività scolastica e parascolastica.
- Dopo un periodo di volontariato da parte dei maestri, e dopo anni di incertezze sul modo di affrontare i problemi finanziari, il finanziamento delle attività parascolastiche è basato oggi su entrate, che permettono una programmazione senza eccessive ansie.

Il finanziamento è assicurato da diversi Enti: Vescovadi di Trier, Kultusministerium e Familienministerium della Saar, Jugendämter, Landsräte, quote mensili dei genitori.

Non vogliamo dimenticare il contributo del Ministero Affari Esteri italiano, anche se lo riteniamo - comparato con i contributi della Chiesa e degli Enti tedeschi - inadeguato all'entità delle uscite reali. Riteniamo dove roso un maggior impegno del Governo italiano, sia per quanto riguarda la consistenza del contributo, come soprattutto per quanto concerne la tempestività nel versamento.

10. Lingua e cultura italiana

La lingua e la cultura italiana sono curate e gestite dal Consolato d'Italia in Saarbrücken, attraverso la competente Direzione Didattica. Per questo motivo, non essendo di

rettamente impegnati, non vogliamo entrare in questo aspetto - pur importante - del complesso problema scolastico.

Facciamo notare solo, come in Saar, non siano mai state organizzate delle classi d'inserimento, ma solo dei corsi di lingua e cultura italiana.

Noi riteniamo che questa decisione sia stata una chiara scelta politica, che non trova certo giustificazione. Ciò vale soprattutto se si pensa:

- a - alle gravi difficoltà d'inserimento scolastico nei primi anni dell'emigrazione;
- b - al poco impegno messo nello sviluppare e valorizzare i corsi di lingua e cultura italiana. Per lunghi anni questi corsi sono stati formati solo da pluriclassi, con ragazzi dai 6 ai 15 anni, con diversissime cognizioni di lingua italiana e tedesca.

Con soddisfazione possiamo constatare che negli ultimi due-tre anni i corsi di lingua e cultura italiana sono stati ristrutturati in centri scolastici e vengono ora quasi completamente condotti nella formazione di monoclasse. Questo è un processo positivo che confidiamo continui.

Attualmente, alle dipendenze della Direzione Didattica di Saarbrücken, sono impegnati sedici maestri italiani, che raggiungono 1.780 ragazzi italiani, in 85 corsi di lingua e cultura italiana. Questi dati ci sono stati forniti dalla Direzione Didattica di Saarbrücken nell'aprile 1976.

Le Missioni Cattoliche Italiane in Saar sono aperte alla collaborazione con le nuove forze impegnate nell'emigrazione e tese a risolvere, in modo particolare, il problema scolastico.

Rimangono aperte a nuove esperienze e sono pronte a rivedere continuamente la forma del loro impegno.

Nello stesso tempo ritengono di aver offerto alle famiglie italiane in Saar un effettivo e valido aiuto, quale testimonianza e segno della sensibilità e dell'impegno della Chiesa verso gli emigrati.

opinioni e dibattiti

SERVIZIO PASTORALE DEL POPOLO DI DIO

contributo al concetto pastorale di missione

ELABORATO DAI MISSIONARI ITALIANI DELLA DIOCESI DI ROTTENBURG

La modestia del titolo è un invito alla ricerca ed alla riflessione anche per altre zone e singoli Missionari o laici impegnati, oltre che per le Chiese locali, di cui le Missioni per gli stranieri fanno parte.

Raramente un documento nasce senza una motivazione legata a situazioni concrete e neppure questo dei Missionari del Württemberg sembra sfuggire alla legge della storicità. E il metodo "storico" si iscrive nella dialettica "servizio sociale-servizio pastorale".

Da parte nostra abbiamo cercato di avanzare alcuni criteri di metodo, per affrontare questo problema, nel quaderno UDEF gennaio-febbraio 1976 (pg. 41).

A nostro avviso è necessario riflettere ancora, soprattutto con coloro che sono incaricati dalle Chiese locali per il servizio sociale attraverso le strutture del DCV.

Riflessioni teologiche

Per Missione Cattolica s'intende la porzione di Chiesa che è in emigrazione, espressione della condizione della Chiesa pellegrina sulla terra (cfr. Lumen gentium 7), cioè una comunità di fratelli emigrati e perciò appartenenti, a pieno diritto, alla Chiesa di provenienza e a quella locale. La Missione, come la Chiesa di cui fa parte, si struttura

e organizza per la diffusione, all'interno della comunità e al di fuori di essa, della Parola e della Salvezza di Cristo. Ciò costituisce il suo "servizio pastorale".

Senza dubbio è l'uomo intero, cioè anima e corpo, che deve essere oggetto principale della cura pastorale della Chiesa.

(Cfr. Pastoralis migratorum cura, cap. 5)

... perciò la Chiesa si premura di offrirgli un adeguato servizio pastorale.

(ibidem, cap. 15)

Il servizio pastorale è un servizio all'uomo in tutto quello che tocca la vita dell'uomo. Ciò si rivolge all'uomo per tutte le sue necessità fisiche, psichiche, sociali, intellettuali, spirituali.

Il servizio pastorale deve avere tutte le caratteristiche del servizio esercitato da Cristo all'uomo, anzi deve far rivivere Cristo stesso. Egli servi l'uomo dando la salute del corpo come segno della salvezza; una guarigione totale, perché riconciliò l'uomo con Dio.

(Cfr. Synode 1/1976, paragr. 2.6.2, pg. 98)

a - Il servizio pastorale compete innanzi tutto - ma non esclusivamente - al sacerdote, appunto perché deputato dalla Chiesa come ministro del popolo di Dio.

(I sacerdoti) esercitando, secondo la loro parte di autorità, l'ufficio di Cristo, Pastore e Capo, raccolgono la famiglia di Dio quale insieme di fratelli animati da un solo spirito.

(Cfr. Lumen gentium 28)

Perciò i presbiteri, nello svolgimento della propria funzione di presiedere alla comunità, devono agire in modo tale che, non mirando ai propri interessi, ma solo al servizio di Gesù Cristo, uniscano i loro sforzi a quelli dei laici, comportandosi, in mezzo a loro, come il Maestro, il quale tra gli uomini "non venne per essere servito, ma per s e r v i r e, e dar la propria vita per la redenzione di molti" (Mt. 20,28).

(Cfr. Presbyterorum ordinis, II, 2,9)

- b - Ma anche ai laici è affidato il compito di servire i fratelli, annunciando il Vangelo ed inverandolo nella carità (*veritatem facientes in charitate*). Poiché vi sono molti carismi, ma un medesimo Spirito (1^a Cor. 12,4), né tra fratelli esiste privilegio o superiorità nel servizio.

"Voi sapete che coloro che sono considerati capi dei pagani, spadroneggiano..."

(Cfr. Mc 10, 42-45)

L'evangelizzazione degli emigranti richiede anche la collaborazione m o l t o u t i l e dei laici. Essi devono offrire il loro utilissimo aiuto ai Sacerdoti per rendere così possibile il contatto con gli emigranti.

(Cfr. *Pastoralis migratorum cura*, cap. 58)

I presbiteri devono riconoscere e promuovere sinceramente la dignità dei laici, nonché il loro ruolo specifico nell'ambito della missione della Chiesa.

(Cfr. *Presbyterorum Ordinis*, II,II,9)

Cfr. *Lumen gentium* 7, e in particolare: "... i pastori riconoscano e promuovano la dignità dei laici nella Chiesa; si servano volentieri del loro prudente consiglio, con fiducia affidino loro degli uffici in servizio della Chiesa e la scino loro libertà e campo di agire, anzi li incoraggino, perché intraprendano delle opere anche di propria iniziativa".

(Cfr. *Lumen gentium* 37)

Un'adeguata modalità di servizio pastorale è, dunque, oggi, l'apertura strutturale ai laici che, per il progresso culturale e politico, e più ancora per lo Spirito di Dio, del quale i tempi sono segno, danno ormai chiari indizi di maturazione e disponibilità ad una fase attiva di collaborazione ecclesiale. Essi sono la nuova ricchezza della Chiesa, la sua nuova speranza per la diffusione del Vangelo. Lungi dal frammentare la Chiesa, ciò deve portare ad unire il popolo ai suoi ministri e a restituire questi al loro popolo.

c - Come la Chiesa, anche la Missione, che ne è parte, è una comunità di fedeli, che realizzano la fede nelle opere dell'amore e in questo rispondono al desiderio di Cristo: l'unità dei fratelli in Dio.

"A che servirebbe, fratelli miei, se uno dicesse di aver fede, ma non avesse le opere?...".

(Cfr. Giac 2, 14-18)

"Carissimo, tu agisci da uomo di fede, lavorando in favore dei fratelli, e per di più forestieri, i quali resero testimonianza della tua carità in presenza della Chiesa".

(Cfr. 3^a Giov 1, 5-6)

Cfr. Synode 1/1976, paragr. 3.1.1-3.1.3, pg. 98/99: la comunità stessa è soggetto e oggetto del servizio pastorale.

"La comunità parrocchiale stessa deve rendere ovunque visibile il "mandatum novum", dove necessità materiali e spirituali lo richiedano".

(Cfr. Pastorale Rottenburgense cap.XV,n.6)

Così, il servizio pastorale è compito di tutta la comunità in quanto tale, e per esso la testimonianza della Chiesa risulta visibile.

Struttura della Comunità

La struttura della Missione Cattolica non può identificarsi nel Sacerdote, ma deve comporsi, in primo luogo, del Consiglio della Comunità. Tra di essi, il Missionario, inviato dalla Chiesa d'origine ed investito dal Vescovo locale delle facoltà giurisdizionali, ricopre un ruolo primario, ma non esclusivo.

(Cfr. Pastoralis migratorum cura, n.33:

"Missio cum cura animarum" e n.39: "equiparatur parrocho").

Altri che, come il Sacerdote, a tempo pieno o spontaneamente entrano al servizio della Comunità, debbono collaborare nell'unità dello spirito e nella concordia dell'azione: essi, comunemente chiamati Aiutanti di Missione, eserciteranno una multiforme carità evangelica, espressione della fede di tutta la comunità ecclesiale missionaria.

(Cfr. Synode 1/1976, cap. 3., paragr.3.1.1-3.1.3, pg. 98-99). Per servire, sacerdoti e laici devono agire nella comunità in stretta collaborazione.

(Cfr. ibidem). Compiti dei laici in particolare: per incarico della comunità, dovendo portare al mondo la salvezza di Cristo, esercitino un'attività sociale e caritativa...

(Cfr. ibidem, "Verantwortung des ganzen Gottesvolkes für die Sendung der Kirche", Teil III, 1. Pfarrebene, pg. 74 e 1.2 Pfarrgemeinderat, pg. 75, d), e...)

"compito di promuovere il servizio diaconale nello spazio caritativo e sociale" e),

"... promuovere organizzazioni cattoliche, strutture, libere iniziative, rispettando la loro indipendenza, porle in dialogo tra di loro e con altri gruppi nella comunità, in modo che impegni e servizi vengano distribuiti nella comunità" k) (Caritas Verband, K.A.B., Werkvolk, Kolpingsfamilie, usw.)

"Un'iniziativa al servizio caritativo è assolutamente richiesta per i teologi"

(Cfr. Pastorale Rottenburgense XV,4)

"I parroci si devono informare tempestivamente e sufficientemente di tutta la problematica caritativa".

(Cfr. ibidem, XV,5)

Gli Aiutanti di Missione vanno scelti con cura sulla base dei criteri precisati dalla Comunità ecclesiale. La prepa-

razione professionale dei candidati sia affidata ad opportune istituzioni in linea con i suddetti criteri.

Conclusioni

Nel loro insieme, gli Aiutanti di Missione esprimono con il Missionario la presenza continua del servizio pastorale della Comunità ecclesiale.

La Comunità missionaria è la naturale rappresentante della Chiesa emigrata di fronte alla Chiesa locale.

Il Consiglio eletto, il Missionario e gli Aiutanti di Missione, costituiscono l'unità strutturale della Comunità, nella quale ognuno riveste un ruolo corrispondente al suo carisma, ma tutti servono - da fratelli - Cristo nei suoi fratelli più poveri.

Vierzehnheiligen, 5 maggio 1976

I Missionari italiani
della Diocesi di Rottenburg

la formazione permanente dei collaboratori di missione

Il I. Seminario per Collaboratori e Collaboratrici delle Missioni italiane in Germania si è tenuto a Brèbbia-Leggiuno (Lago Maggiore) dall'11 al 17 giugno 1976.

Diciotto partecipanti erano il numero ideale per svolgere un vero lavoro di gruppo. Come prima esperienza di questo genere in Germania essa ha avuto i suoi limiti, che potranno essere facilmente superati in futuro a condizione che si trovino strutture portanti più solide e che Collaboratori, Missionari e Diocesi tedesche si assumano i rispettivi impegni della partecipazione e del sostegno.

Limiti a parte, l'esperienza è stata positiva per molti aspetti. Un deciso impegno comune ha permesso di creare un clima di notevole scambio, di partecipazione, di studio e di serena fraternità. Il tutto filtrato attraverso i momenti forti di preghiera comune e di partecipazione quotidiana all'Eucarestia.

Il programma prestabilito in linea di massima è stato svolto per intero nella sua parte teologica e quasi completamente nella sua parte pedagogica.

Il fine era d'individuare, nello studio dei maggiori teologi del nostro tempo, i grandi problemi dell'evangelizzazione nel mondo, contemporaneo, in rapporto con le indicazioni del Concilio Vaticano II., alla ricerca di atteggiamenti pastorali e pedagogici rispondenti alle esigenze del mondo dell'emigrazione.

Per tutti si è trattato di una grande occasione di arricchimento spirituale.

Un pomeriggio del Seminario è stato dedicato dal gruppo allo scambio di esperienze ed alla riflessione sulla loro particolare posizione nella Missione. Ne è risultato un piccolo documento che pubblichiamo. Esso non ha

la pretesa di tracciare linee definitive, ma di proporre agli altri Collaboratori, ai Missionari ed ai responsabili diocesani motivi di ulteriore approfondimento e di ricerca comune di mezzi e di modi, che permettano un inserimento più efficace e qualificato dei Collaboratori di Missione nel lavoro pastorale.

Questo Seminario di studio, articolato su due filoni fondamentali teologia e pedagogia-catechesi, ha avuto un momento di riflessione sui problemi che riguardano la posizione del Collaboratore a livello pastorale e di organizzazione.

L'aumento del lavoro pastorale in rapporto all'evangelizzazione e promozione umana degli emigrati ha avuto come conseguenza l'aumento dei Collaboratori, il cui numero è peraltro ancora insufficiente in rapporto alle esigenze.

I Collaboratori di Missione sono coloro che volontariamente scelgono o aderiscono ad un lavoro in questo campo dell'emigrazione in collaborazione con i Missionari e le Suore che operano per la pastorale degli emigrati. Detto lavoro presuppone necessariamente una qualifica ed una preparazione umana e cristiana adeguate.

In questo I. Seminario di studio, a cui hanno partecipato diciotto Collaboratori, si è sottolineata l'esigenza di strutturarsi come gruppo a raggio nazionale per un senso di unità e per una linea d'azione comune che non è e non deve essere contrapposta con quella di altri gruppi, ma deve dare un contributo specifico alla pastorale migratoria.

La partecipazione agli incontri (convegni o seminari) è un diritto-dovere dei Collaboratori. Questi incontri dovrebbero rappresentare un momento importante per la conoscenza, la solidarietà, la ricerca comune della propria identità e per una riflessione fatta insieme sui problemi dell'attività pastorale.

Il lavoro che i Collaboratori sono chiamati a svolgere non dovrebbe essere di tipo esecutivo, ma responsabile e di complemento del lavoro del Missionario.

La collaborazione presuppone un discorso iniziale d'insieme per:

- stabilire gli obiettivi da raggiungere
- programmare il lavoro da svolgere nei vari campi

- definire la priorità degli interventi.

Tutto ciò deve portare ad una verifica costante del lavoro svolto.

Le linee iniziali operative potrebbero essere le seguenti:

- organizzazione di seminari di studio e aggiornamento sui temi specifici per raggiungere l'obiettivo della formazione permanente. Tale formazione esigerebbe un riconoscimento professionale da parte delle Diocesi, che sia valido anche in Italia;
- organizzazione di un primo convegno nazionale;
- portare quanto discusso negli incontri ai Convegni di Zona dei Missionari;
- stimolare e coordinare un lavoro a livello zonale.

Inoltre, la costituzione del gruppo dei Collaboratori dovrebbe portare alla scelta di una persona che lo rappresenti presso la Direzione delle Missioni per poi arrivare ad un portavoce presso le Diocesi tedesche.