

Sul significato dell'educazione religiosa in una società pluralistica

Religione come competenza della differenza della propria vita
(D. Korsch)

di *Judith Könemann*

This article focuses on the contribution of religion and religious education in modern plural societies. The article argues that while the current pedagogy of religion is mainly concerned with religious plurality, it neglects the phenomenon of non-religiosity. Drawing from three religious thinkers, Dietrich Korsch, Wilhelm Gräb and Friedrich Schleiermacher, the article postulates that religion and religious education can offer religion-free persons an interpretation for their life practices. Religion can do so via its formal structure and material contents. However, by offering an interpretation for life practices, religious education does not entail the idea of conversion or proselytization.

Negli ultimi anni il fenomeno della mancanza di religiosità e il suo rilievo pubblico stanno diventando, sotto la nozione di 'nuovo ateismo', un tema di sempre maggiore attualità sia nella discussione accademica sia in generale nella società. Così ad esempio il teologo sistematico Gregor Maria Hoff rintraccia tendenze di questo nuovo ateismo¹ nel romanzo *Saturday* di Ian McEvan.² Henry Perowne, il neurochirurgo intellettuale e di orientamento scientifico protagonista del romanzo, si trova in uno stato di profonda agitazione la mattina presto di un sabato in cui crede di avere osservato un aereo precipitare su Londra, proprio vicino a casa sua, cosa che gli fa sospettare un attentato terroristico. Di fronte al precipitare dell'aereo Perowne si trova a confrontarsi con la fine della propria esistenza. In questa situazione, da definirsi come esperienza della propria contingenza, Perowne riflette sulla sua fede smarrita, oppure, detto altrimenti, sulla sua areligiosità:

«Allora aveva supposto per la prima volta che non ci fosse affatto il padre in cielo che ama i bambini di cui la preside innalzava le lodi. E a queste riflessioni dovevano ancora indurlo molti eventi di politica mondiale. Per la generazione apertamente senza Dio di Theo [suo figlio; JK] non si era posta neanche la questione. Nella sua scuola luminosa, dalle pareti di vetro a specchio, nessuno lo aveva mai esortato a pregare

Traduzione di Marta Zaccagnini

¹ Cfr. G.M. HOFF, *Die neuen Atheismen. Eine notwendige Provokation*, Regensburg 2009.

² I. MCEWAN, *Saturday*, Zürich 2005.

o a intonare una canzone di chiesa, di un'esultanza incomprensibile. Qui non c'era nessun essere superiore di cui mettere in dubbio l'esistenza.»³

L'ateismo – sembra tuttavia più adeguato parlare di areligiosità o di assenza di religione, in quanto non si tratta soltanto della messa in questione di un Dio, ma del rifiuto in generale di concezioni religiose del mondo – è attualmente un importante tema del confronto intellettuale, come mostra la discussione appena accennata sul nuovo ateismo. Il fenomeno dell'areligiosità diviene un tema di attualità non soltanto nel discorso accademico, ma, con azioni – più o meno spettacolari – come la 'campagna degli autobus' del 2009 oppure l'iniziativa della fondazione Giordano Bruno, anche al livello della società. Eppure, nonostante questa areligiosità, viene attualmente percepita in modo accentuato la presenza di religione e religiosità, anche se non più in una forma istituzionalmente concepita, e quindi in forme non istituzionali.

Questa percezione viene sostenuta dalla considerevole messa in questione della tesi della secolarizzazione negli ultimi venti anni,⁴ dal ritorno della religione sulla scena della discussione pubblica e, non da ultimo, dal significato politico riacquisito dalla religione. Il ritorno di una religiosità istituzionalmente concepita e praticata non si estende ai bisogni religiosi, che hanno condotto a una religione popolare – questa la tesi del sociologo della religione Hubert Knoblauch – che è penetrata già da tempo nella cultura e nei diversi sistemi settoriali della società e si ritrova nell'ambito del *wellness*, nella medicina alternativa, nel cinema e in molti altri luoghi.⁵ Simili considerazioni formula il teologo sistematico Hans-Joachim Höhn con la sua tesi della 'dispersione religiosa'.⁶

La pedagogia della religione, confrontandosi recentemente con il proprio ruolo – soprattutto a causa di una pluralizzazione religiosa in aumento che si manifesta chiaramente nella composizione delle classi nel sistema della scuola pubblica – si è mossa dal paradigma della secolarizzazione al paradigma della pluralizzazione.⁷ In questo contesto la pluralizzazione viene complessivamente concepita come una pluralizzazione delle *Weltanschauungen*, delle religioni e degli atteggiamenti religiosi, su cui è necessario riflettere e a cui bisogna rapportarsi con un progetto pedagogico-religioso. Eppure, esaminando i progetti di pedagogia della religione presenti fino ad ora, si mostra come sia stata al centro dell'attenzione segnatamente la pluralizzazione religiosa. Il fenomeno dell'areligiosità, delle *Weltanschauungen* non religiose, viene trattato dai progetti presenti soltanto esigualmente

³ *Ibidem*, pp. 48-49.

⁴ Cfr. J. CASANOVA, *Public Religion in the Modern World*, Chicago 1994.

⁵ Cfr. H. KNOBLAUCH, *Populäre Religion . Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 2009, pp. 193-254.

⁶ Cfr. H.-J. HÖHN, *Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel*, Paderborn 2007, pp. 33-56.

⁷ Cfr. ad esempio F. SCHWEITZER - R. ENGLERT - R. SCHWAB - H.-G. ZIEBERTZ, *Entwurf einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik*, Freiburg i.Br. 2002.

e, nel caso in cui pur venga trattato, soltanto come un postulato.⁸ Eppure, proprio il fenomeno della mancanza di religione attira l'attenzione sul fatto che gli uomini conducano la propria vita con la massima pregnanza anche senza religione e senza il ricorso a sistematiche visioni del mondo e che sia oltretutto proprio questo quello che vogliono. Oppure, detto in altri termini: il posto dei sistemi ultimi dell'interpretazione del senso, che ricorrono a concetti come trascendenza, infinito o incondizionato, può anche rimanere vuoto. Le riflessioni sul significato dell'educazione religiosa in una società pluralistica devono considerare, di conseguenza, non soltanto od eminentemente la situazione della pluralità religiosa, ma anche il fenomeno dell'areligiosità e della mancanza di religiosità.

La domanda sul significato della religione e innanzitutto dell'educazione cristiano-religiosa in una società sia pluralistica che secolare è da porre e rispondere come domanda sulla connessione tra religione ed educazione, e non solo a partire dall'orizzonte della pluralità religiosa, ma anche a partire dall'orizzonte di un'interpretazione non religiosa di senso e mondo. Per ciò questa viene dapprima definita, considerando la definizione di religione in Dietrich Korsch e Wilhelm Gräb, come competenza della differenza ovvero dell'interpretazione. In un secondo momento, riprendendo le riflessioni sulla religione di Friedrich Schleiermacher, viene rivolto lo sguardo al fenomeno della mancanza di religione e viene sondato il significato ed il possibile contributo dei processi di educazione religiosa per la moderna società pluralistica.

1. *Religione come competenza della differenza e dell'interpretazione*

Caratteristica fondamentale del pluralismo e quindi delle società pluralistiche è l'infrangersi di tradizioni e visioni del mondo unitarie, che abbracciano l'intera società. *Weltanschauungen* differenti, diverse tradizioni religiose e quindi anche diverse interpretazioni di senso per la propria condotta di vita si fanno avanti, con più o meno pari diritti, l'una accanto all'altra; viene infranto il monopolio di determinate interpretazioni. L'individuo deve così fare una / la sua scelta tra queste differenti opzioni pluralistiche, ed è un importante segno distintivo di una cultura e di una società moderna che questa scelta venga compiuta e fondata dal singolo sulla base della propria responsabilità e che questi, così facendo, non possa fare ricorso senza riflettere a una tradizione religiosa o non religiosa. Con lo sgretolarsi di un'unica tradizione dell'interpretazione di sé e del mondo, considerata universalmente valida – questa posizione, nella nostra cultura, è stata a lungo assunta dalla religione cristiana –, è divenuto compito dell'uomo moderno anche produrre l'interpretazione del proprio sé e del mondo e così pure il senso della propria vita in modo autonomo, ovvero a

⁸ Cfr. *ibidem*.

partire da se stesso.⁹ Questo riferimento al proprio sé risulta per l'appunto chiaro nell'irrompere dell'esperienza della contingenza: se ciò che fino ad ora è stato ritenuto inscalfibile, sicuramente certo, si rivela contingente e quindi, in definitiva, incerto, come la propria vita di fronte a una minaccia terroristica, come nel caso di Henry Perowne, allora non rimane forse all'individuo nessun'altra certezza che la certezza di sé. Proprio questo riferimento al proprio sé di fronte all'esperienza della contingenza della propria esistenza è una caratteristica distintiva di una moderna interpretazione di sé e del mondo. Ciò che per un verso viene percepito come contingente e quindi fragile – il proprio sé – fornisce al tempo stesso per un altro verso la certezza ultima, rintracciata nell'indubitabilità della propria esistenza, come è già stato incisivamente formulato da Cartesio. Di conseguenza anche la domanda sul senso emerge in riferimento al sé e si fa il corrispondente tentativo di darle una risposta in modo autoriflessivo. Generazione di senso e autoriflessione sono così indissolubilmente unite.

In questo processo di una generazione di senso che interpreta sé e mondo diviene contemporaneamente decisivo anche il riferimento alla propria storia di vita, la biografia, in quanto questa significa l'individualizzazione del sé e con ciò anche la costituzione, l'accertamento e la rappresentazione della propria identità, che avvengono sempre di nuovo.¹⁰ Così anche la biografia e la domanda sul senso sono messe in reciproco riferimento l'una all'altra, poiché la domanda sul senso viene tematizzata e risposta autoriflessivamente attraverso la problematica della contingenza. La domanda sul senso, il compito dell'interpretazione di sé e del mondo, rimanda in tal modo alla prassi di vita che si sedimenta nella biografia e, al contempo, la biografia diviene quell'ambito in cui vengono tematizzate le domande dell'interpretazione di sé e mondo, le domande sul senso. Così il processo dell'interpretazione di sé e del mondo è iscritto, sotto il segno della modernità, nella storia di vita di ogni singolo uomo: riguarda l'intera esistenza dell'uomo ed acquisisce anche significato per quella che, per ciascuno, è la propria costruzione di identità.

La religione è ritenuta un classico sistema di interpretazione di senso con riferimento alla trascendenza, una risorsa di senso che mette a disposizione dell'uomo, per la sua vita, un'interpretazione di sé e del mondo in rapporto a ciò che è incondizionato ed ultimamente valido. Ora tuttavia – come già detto all'inizio – proprio nella situazione dell'epoca moderna non è più necessario per la generazione di senso deputata a ogni uomo avvalersi della religione, ovvero di un sistema di interpretazione di senso con riferimento alla trascendenza. La religione è quindi, sotto questo aspetto, senz'altro pur sempre una forma di interpretazione di sé

⁹ Cfr. al riguardo, più dettagliatamente, J. KÖNEMANN, *'Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub ich.' Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne*, Opladen 2002, pp. 16-17, 120-131.

¹⁰ Cfr. H. LUTHER, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, pp. 123-132.

e del mondo, ma non l'unica, e niente affatto una forma necessaria. Lo studioso di pedagogia della religione Ulrich Hemel, nella sua definizione di religiosità, precisa in questi termini: «*Si deve interpretare il mondo, si può interpretarlo anche in senso religioso*». ¹¹ Un'interpretazione religiosa di sé e del mondo e un'interpretazione non religiosa – e questo è decisivo per la nostra questione – esistono però a mio parere non soltanto l'una accanto all'altra, e non stanno nemmeno necessariamente in un rapporto di reciproca contrapposizione, ma possono stare in vicendevole riferimento l'una all'altra nella loro prassi di interpretazione. Oppure, detto altrimenti, la religione – attraverso la mediazione dei processi di educazione religiosa – ha qualcosa da dire anche alla persona non religiosa, senza che questa debba diventare una persona religiosa. Come si definisca più precisamente questo reciproco rapporto, abbisogna tuttavia di una spiegazione un po' più ravvicinata. A questo scopo riprendo la definizione di religione in Dietrich Korsch e Wilhelm Gräß.

Dietrich Korsch caratterizza «la religione come competenza della differenza della propria vita». ¹² La religione, quindi, è per lui legata all'interpretazione della propria vita, che per lui è al tempo stesso un'attuazione fondamentale della vita umana. Nella sua prassi di vita l'uomo è sempre rimandato a interpretazioni, visto che proprio questa interpretazione gli permette di porre in riferimento a sé qualcosa che è al di là di lui e di sviluppare un rapporto ad esso. Al contempo l'oggetto interpretato ed il sé rimangono tuttavia ognuno autonomo e diverso; rimangono differenti e sono tuttavia riferiti l'uno all'altro attraverso l'interpretazione, stanno in un rapporto reciproco. L'interpretazione avviene quindi dapprima in modo ovvio e piuttosto inavvertitamente nella vita quotidiana; non possiamo condurre la nostra vita quotidiana senza interpretare. In questa prospettiva l'interpretazione è imprescindibile per la prassi di vita. Particolare rilevanza riveste questa prassi dell'interpretazione per l'esperienza della contingenza, in quanto qui il quadro ermeneutico ed il modello interpretativo sviluppati fino a oggi non sono più sufficienti all'interpretazione dell'esperito. Punto culminante di questa esperienza della contingenza è – stando a Korsch – l'anticipazione della propria finitezza o, in altre parole, della propria morte. ¹³ Di fronte alla morte diviene evidente al massimo grado che, per una condotta di vita che riesca, è necessaria una struttura che ordini la molteplicità della vita umana, ciò che è diverso, che casomai si trova ad essere in opposizione reciproca, appunto ciò che è differente nella vita umana, lo ponga in relazione e ponga il sé in relazione a questa molteplicità. Così viene fondata una connessione, si potrebbe dire anche

¹¹ U. HEMEL, *Ermütigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft*, in H.-F. ANGEL (ed), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz 2000, pp. 63-76, qui p. 72.

¹² D. KORSCH, *Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts*, in «*Evangelische Theologie*», 63 (2003), pp. 271-279, qui p. 276.

¹³ Cfr. *ibidem*, p. 275.

una coerenza, tra ciò che è differente nella vita umana, senza dissolvere le differenze. Questo fondare una connessione attraverso la molteplicità di quanto è dato, attraverso la molteplicità dell'esperienza umana, può anche essere chiamato interpretazione dell'esperienza umana o appunto competenza della differenza. Korsch parte quindi dal presupposto, che questo tipo di procedimento interpretativo come competenza della differenza non è effettuabile a partire dallo stesso uomo, ma che deve avvenire facendo ricorso a un contesto indisponibile che si trova al di là dell'uomo.¹⁴ Il riferimento a questo contesto indisponibile ci rende possibile mettere in rapporto, in una relazione reciproca, l'insopprimibile differenza tra diverse datità e, infine, tra sé e altro, tra soggetto ed oggetto. Il rapporto a questo contesto indisponibile, collocato al di là di noi, viene definito da Korsch religione.

La religione, allora, costituisce qui innanzitutto un contesto puramente formale, in quanto crea un rapporto, una connessione tra differenze, e per questo motivo religione è «competenza della differenza». Con questa interpretazione della religione non è però ancora detto niente, secondo Korsch, sui contenuti concreti e gli orizzonti di interpretazione di una tale interpretazione di sé e del mondo; nella competenza della differenza – si potrebbe anche dire: nella fondamentale competenza di interpretare la propria vita – possono essere iscritti contenuti di diverse tradizioni, di immagini concrete di sé e del mondo, differenti rispetto al loro contenuto, e anche di diverse interpretazioni religiose di sé e del mondo.

Korsch desume quindi dalla sua definizione di religione come competenza della differenza della propria vita, che la religione è in questo modo capace di strutturare processi di educazione dell'identità. E questi processi, d'altro canto, sono necessari per il riuscire della condotta di vita, più precisamente: per il riuscire di una condotta di vita autonoma e autoresponsabile. E perciò in una società democratica, pluralistica, deve essere possibile incentivare la capacità all'autoresponsabilità, ma anche la capacità al rapporto responsabile con la differenza, il diverso, con l'altro.¹⁵ A questo proposito la religione può quindi offrire un contributo importante, addirittura irrinunciabile come parte dei processi educativi:

«Religione è un concetto difficile e poco amato. È però irrinunciabile se vogliamo cogliere in modo adeguato il compito educativo della scuola nella società democratica ... Si consiglia di costruirlo in parallelo allo stesso processo educativo – come descrizione di una competenza della differenza della propria vita imprescindibile per ogni interpretare nel processo formativo, una vita che sia in grado di resistere felicemente alle differenze, in cui vive senza che sia cercata, e di darle coraggiosamente forma.»¹⁶

Nella simile direzione di una definizione di religione innanzitutto puramente formale si muove anche l'approccio di Wilhelm Gräßl, che

¹⁴ Cfr. *Ibidem*.

¹⁵ Cfr. *ibidem*, p. 277.

¹⁶ *Ibidem*, p. 279.

concepisce la religione come interpretazione della propria vita e la collega strettamente alla biografia dell'uomo.¹⁷ Nell'ambito della riflessione sulla propria biografia, nella comprensione e interpretazione della propria storia di vita, secondo Gräb, si attua l'interpretazione di sé e del mondo come struttura dell'interpretazione umana del sé. Gräb definisce questa forma della tematizzazione biografica come autointerpretazione religiosa.¹⁸ Autointerpretazione religiosa è quindi il processo in cui il soggetto tenta sempre di nuovo di comprendere se stesso e di interpretare il proprio essere e attribuirgli così un senso religiosamente definito. Religione identifica qui il processo formale dell'interpretare e quindi anche il processo dell'autointerpretazione. Interpretazione di sé e del mondo nella condizione moderna si attua in questa prospettiva innanzitutto come un processo della tematizzazione del sé e dell'interpretazione di se stesso. La religione, in questo processo, diviene significativa nella misura in cui nell'autointerpretazione – come si esprime Volker Drehsen – si manifesta la virulenza del religioso.¹⁹ Lo stretto collegamento di interpretazione di sé e del mondo, religiosità e biografia è quindi da collocare su piano strutturale, se la dimensione religiosa può essere pur saldata alla struttura formale della riflessione biografica. Il religioso si mostra conseguentemente non come un elemento materiale, che si aggiunga all'autoriflessione, ma nella struttura in cui, come precisa Henning Luther, specifiche «costellazioni *come* io e mondo vengono messe in relazione tra di loro ... Alla connessione di religione ed autobiografia rinviano in primo luogo non determinati *contenuti* (religiosi), ma piuttosto la predisposizione strutturale alla tematizzazione autobiografica di sé.»²⁰

Il vantaggio delle definizioni di religione qui presentate risiede pertanto nel fatto che, in virtù della loro formalità, comprendono il concetto di religione in modo così ampio, che vi rientrano anche forme e accezioni di religione formulate in modo non istituzionale. Parimenti è un vantaggio che si lasci mostrare così velocemente la rilevanza della religione per i processi educativi. Rispetto al modello dell'autointerpretazione religiosa di Gräb bisogna tuttavia rilevare criticamente come qui, a dire il vero, venga interpretata quale religiosa ogni forma dell'autotematizzazione e dell'autointerpretazione. Da questo punto di vista, in fin dei conti, ogni uomo sarebbe già sempre religioso, presupposto in base al quale viene a cadere la necessaria distinzione tra sistemi di interpretazione del senso religiosi e non religiosi. Rispetto alla concezione di Korsch rimane da chiarire come il così detto contesto indisponibile venga più precisamente compreso nel

¹⁷ Cfr. W. GRÄB, *Religion als Deutung des Lebens. Perspektiven einer Praktischen Theologie gelebter Religion*, Gütersloh 2006, pp. 48-55.

¹⁸ Cfr. *ibidem*, p. 52.

¹⁹ Cfr. V. DREHSEN, *Lebensgeschichtliche Frömmigkeit. Eine Problemskizze zu christlich-religiösen Dimensionen des (auto-)biographischen Interesses in der Neuzeit*, in W. SPARN (ed), *Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge*, Gütersloh 1990, pp. 33-62, qui p. 39.

²⁰ H. LUTHER, *Religion und Alltag*, pp. 121; 123.

quadro della competenza della differenza e quale sia il preciso significato di indisponibile. Bisogna parimenti porre la domanda se la competenza della differenza sia già in quanto tale religiosa.

Infatti anche chi è senza religione crede presumibilmente a qualcosa di indisponibile, solo che non lo definisce appunto come religioso nel senso di una trascendenza oppure di un incondizionato, ma in modo puramente immanente. Anche la vita o la natura possono significare un tale contesto indisponibile. Con una variazione della nota citazione di Robert Musil da *L'uomo senza qualità*: «Non credeva a niente, ma era un uomo religioso», si potrebbe dire: 'Non è un uomo religioso, eppure crede in qualcosa.'

Per questi motivi si dovrà quindi modificare e precisare sia l'impostazione di Gräb come anche la proposta di Korsch, di definire la religione come competenza della differenza della propria vita e al tempo stesso come parte irrinunciabile dei processi educativi. Cosa offre di preciso la religione come prassi dell'interpretazione anche all'areligioso e al suo compito di una generazione di senso come costituzione di identità? E può la religione rivestire un significato per i processi di educazione in una società democratica e pluralistica, che non si rivolga solo a persone religiose, ma anche a persone non religiose? Qui ci si può riallacciare a due spunti: da una parte alla struttura formale della prassi dell'interpretazione, che anche la religione porta ad espressione, ancora indipendentemente da ogni riempimento contenutistico di queste interpretazioni, quindi ad esempio ancora indipendentemente da ogni relazione a entità come «trascendenza», «assoluto», «Dio» e simili, e d'altra parte ci si può riferire agli specifici contenuti di un'interpretazione di sé e del mondo, concretamente alla tradizione del cristianesimo e al suo quadro ermeneutico di una prassi dell'interpretazione. Infatti entrambi i punti, questa è la mia tesi, possono dire qualcosa anche all'areligioso per la sua propria prassi dell'interpretazione e possono sostenerlo in essa, senza che lui stesso si debba già sottomettere a un sistema religioso di interpretazione del senso, ovvero: senza che il non religioso debba convertirsi in religioso. In seguito desidero approfondire maggiormente questa tesi. Nel fare questo ricorro alle riflessioni sulla religione di Schleiermacher, così come sono state presentate dallo studioso di scienze dell'educazione Dietrich Benner.

2. «tutto con la religione ... non dalla religione» (F. Schleiermacher)²¹

Nel suo scritto *Sulla religione. Discorsi a quegli intellettuali che la disprezzano* del 1799 Schleiermacher tenta di mostrare, come riporta Benner, «che la religione non conduce affatto a forme più alte dell'educazione,

²¹ F. SCHLEIERMACHER, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799¹; 1821²; 1831³); nella sua forma originaria a cura di R. OTTO, Göttingen 1967 (trad. it. *Sulla religione. Discorsi a quegli intellettuali che la disprezzano*, Brescia 2005).

né può essere da queste sostituita, ma rappresenta una forma elementare dell'umano essere-nel-mondo, che non deve affatto nuocere all'educazione». ²² Al contempo Schleiermacher rifiuta tutte quelle concezioni che attribuiscono alla religione un ruolo particolare nella discussione di questioni etiche, politiche o pedagogiche, piuttosto va riconosciuta l'autonomia delle diverse prassi e dei differenti ambiti di azione con quelle che sono di volta in volta le loro caratteristiche distintive. Questa la famosa tesi di Schleiermacher al proposito:

«Ogni agire in senso proprio deve essere morale e può anche esserlo, ma i sentimenti religiosi devono accompagnare come una musica sacra ogni azione dell'uomo; questi deve compiere tutto con la religione, non a partire dalla religione». ²³

La religione ha quindi lo *status* di una forma specifica dell'essere-nel-mondo che – come si esprime Benner – «costituisce sia un particolare ambito della *'conditio humana'*, sia pure rappresenta un aspetto di tutte le altre forme del pensiero e dell'agire umano». ²⁴

Mettendo quindi in relazione queste riflessioni di Benner, che riprendono Schleiermacher, al complesso dell'interpretazione di sé e del mondo e alla questione del luogo della religione nel quadro di questa prassi dell'interpretazione, diviene chiaro che la religione non è il fondamento dell'interpretazione di sé e del mondo, né è con essa identica, perché l'uomo non fa niente «a partire dalla religione», ma, al contrario, il fondamento per cui possiamo interpretare anche in senso religioso, per cui possiamo «fare tutto con la religione», risiede nella necessità di una interpretazione di sé e del mondo imposta a ogni uomo. La struttura formale dell'interpretazione, questa competenza della differenza, è a disposizione anche dell'uomo non religioso, in quanto questo trova proprio innanzitutto in questa struttura, su un piano puramente formale, la possibilità di generare senso ed interpretare la propria vita.

Eppure questa struttura formale dell'interpretazione di sé e del mondo, che non deve avvenire «a partire dalla religione», è una capacità che deve essere mediata, imparata. Non accade semplicemente da sé. Anche se è una aspettativa posta all'individuo, sapere interpretare la sua propria vita, se deve poter capire se stesso e gli altri, per poter condurre una vita autoresponsabile in una società pluralistica, come ha espresso Korsch, questi deve pur imparare questo «poter interpretare». Questo avviene anche per l'appunto nei processi educativi. E se la religione è una tale prassi dell'interpretazione, allora gli individui, anche proprio in relazione a questa concreta struttura della prassi dell'interpretazione, possono sviluppare la

²² D. BENNER, *Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute*, in A. BATTKE - T. FITZNER - R. ISAK - U. LOCHMANN (edd), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*, Freiburg i.Br. 2002, pp. 51-71, qui p. 52.

²³ F. SCHLEIERMACHER, *Über die Religion*, p. 60.

²⁴ D. BENNER, *Bildung und Religion*, p. 54.

capacità della propria prassi dell'interpretazione, senza, così facendo, essere essi stessi religiosi o senza dovere accogliere i contenuti di un'offerta interpretativa religiosa nella propria interpretazione di sé e del mondo. «Tutto con la religione» significa qui: imparare e sviluppare la propria interpretazione di senso sull'esempio concreto dell'interpretazione di senso religiosa. Questo non è già religione, diversamente da quanto intendono Korsch o Gräß, viene però anche reso possibile e mediato dalla religione, innanzitutto attraverso i processi di educazione religiosa.

Eppure, accanto alla struttura formale, la religione e anche soprattutto la religione cristiana, propone, dal punto di vista materiale, contenuti concreti per l'interpretazione di sé e del mondo. Mette a disposizione modelli di una vita che riesce e questi invitano a un confronto nel quadro della prassi dell'interpretazione, proprio anche considerando la competenza della differenza, ovvero considerando la comprensione di sé rispetto alla comprensione dell'estraneo, la comprensione del proprio sé rispetto all'altro. Esperienze e modelli li rappresentano i racconti biblici e la tradizione cristiana; basti pensare all'esperienza della contingenza di cui abbiamo parlato, ovvero all'esperienza di determinatezza e limite, culminante nella morte propria e dell'altro, oppure alla capacità, richiamandosi a temi cristiani, di determinare concretamente un rapporto di responsabilità, di sostegno reciproco, in breve, di un agire solidale. Helmut Peukert vi ha efficacemente rimandato come solidarietà sia anamnetica che prolettica con le vittime, con gli «altri annientati».²⁵

«Il progetto educativo rimane ... incompleto senza il confronto con quelle esperienze fondamentali di umanità, che sono state fatte in situazioni limite e al limite della propria capacità di esperienza, ovvero esperienze di quel 'ci deve pur essere qualcosa di più rispetto a tutto questo', che la storia delle religioni documenta in modo così vario».²⁶

Anche l'offerta di interpretare non «a partire dalla religione», ma «tutto con la religione» è indirizzata all'uomo non-religioso. Il che significa: confrontarsi con contenuti religiosi, tuttavia non nella prospettiva che la finalità del confronto sia poi necessariamente la decisione per la religione – questo può essere il risultato, che non è però intenzionalmente perseguito – ma considerando che l'areligioso può esercitare la sua propria capacità di interpretazione del senso sull'esempio di una concreta offerta di senso e che può e deve mettere alla prova i suoi propri contenuti interpretativi in questo confronto, che li può e deve sottoporre a una prova di validità. Infatti, rispetto alla connessione tra la necessità di scelta e l'obbligo di argomentazione, cui è soggetto l'uomo moderno, non deve essere solo l'uomo religioso a sapere a cosa credere, ma anche l'uomo non religioso deve conoscere ciò contro cui si decide. Ciò richiede non soltanto conoscenza sulla e conoscenza nella religione, ma anche

²⁵ Cfr. H. PEUKERT, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, in «Religionspädagogische Beiträge», 49 (2002), pp. 49-66, qui pp. 61-62.

²⁶ *Ibidem*, p. 65.

un confronto critico con essa. Qui appare non da ultimo la dimensione storico-culturale della religione, che, anche se viene sempre nuovamente chiamata in causa come eminente e corretta giustificazione del confronto con la religione nei processi educativi, trascende però questa dimensione storico-culturale. Religione diviene oggetto della propria interpretazione di sé e del mondo, e questo è di più di un puro sapere sulla religione nella prospettiva di una conoscenza del proprio retroterra culturale. Nei processi di educazione religiosa si tratta di una capacità di giudizio religioso e di considerare, «se, di fronte alle esperienze limite dell'esistenza umana così come di fronte a tutto ciò che sappiamo sulla nostra realtà, determinate idee appaiano così sostenibili, che possano almeno essere comprese anche da persone 'prive di musicalità religiosa'». ²⁷

Nella comprensione e ripartizione dei contenuti concreti e delle attuazioni di tradizioni religiose – nel nostro caso della tradizione cristiana – i processi di educazione religiosa offrono quindi, sia sotto l'aspetto strutturale-formale che anche contenutistico, delle competenze che sono di rilievo non solo per il religioso o per chi cerca la religione, ma anche per il non religioso, senza inglobarlo o senza perseguire alcun tipo di conversione: la capacità di sviluppare la competenza della differenza come condizione fondamentale di una condotta di vita che riesca proprio in società pluralistiche. Così si esprime Jürgen Habermas, difficilmente sospettabile di una tendenza all'inglobazione religiosa:

«Anche cittadini laicali o di altre confessioni religiose, in determinate circostanze, possono imparare qualcosa da contributi religiosi, come è per esempio il caso, quando talvolta riconoscono intuizioni dimenticate nei contenuti di verità normative di un'affermazione religiosa». ²⁸

Questi processi di formazione religiosa sono più di una mera lezione di religione. Infatti la comprensione di interpretazione di senso, la comprensione di modelli di una vita che riesce, non è, da una parte, un processo puramente cognitivo e non può, d'altra parte, accadere in una metadimensione di tipo neutrale. Diviene quindi chiaro che questi processi di educazione si fondano su una reciprocità; l'areligioso può scoprire nella religione qualcosa per sé, e al tempo stesso l'uomo religioso è tenuto a far sì che se stesso e i contenuti della propria fede divengano comprensibili per chi non è religioso. Nei processi di educazione religiosa, che corrispondono alla formulazione di Schleiermacher «... tutto con la religione ... non a partire dalla religione», il fenomeno dell'areligiosità viene espressamente riconosciuto e preso sul serio. Si rispetta che i non religiosi, anche come soggetti coinvolti in processi di educazione religiosa, siano e rimangano non religiosi. Rispetto alle caratteristiche proprie delle diverse prassi e dei diversi ambiti dell'agire Schleiermacher rimanda però anche al fatto che

²⁷ *Ibidem*, p. 66.

²⁸ J. HABERMAS, *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt a.M. 2005, p. 137.

la religione, in considerazione delle caratteristiche proprie delle diverse prassi e dei diversi settori di esperienza, non ha un ambito di competenza globale. Trasposto ai processi di educazione religiosa questo significa: i processi di educazione religiosa non hanno la facoltà di affrontare e tantomeno risolvere tutte le questioni sociali, come sembra talvolta essere il caso in concezioni di didattica della religione che hanno ormai fatto il loro tempo.²⁹ Piuttosto i processi di educazione religiosa possono essere sempre circoscritti, in senso positivo, a particolari mediazioni di competenze, senza che si debba rinunciare alla rivendicazione emancipatoria di una tale educazione. Raggiungono il loro scopo là dove attraverso il medium di una religione tramandata e nel confronto con altre religioni ci si rende conto «che la caratteristica specifica della religione risiede nell'esperienza e nella riflessione del rapporto del finito con l'infinito e che, sotto molti aspetti, tra questo e fatti ed esperienze extrareligiose ci sono connessioni significative e problematiche».³⁰ Scopo di un'educazione religiosa così definita è quindi, partendo da una determinazione critica della caratteristica distintiva della religione, «sviluppare una coscienza delle possibilità, dei compiti, delle difficoltà e dei limiti di un'interpretazione religiosa del mondo».³¹

Nel romanzo *Saturday* si dice di Henry Perowne, riguardo alla concreta esperienza nominata all'inizio:

«Allora aveva supposto per la prima volta che non ci fosse il padre in cielo che ama i bambini di cui la preside innalzava le lodi. E a queste riflessioni dovevano ancora indurlo molti eventi di politica mondiale».³²

La mancanza di religione, il voluto distogliersi da un'interpretazione religiosa di sé e del mondo, anche se questa ha pur una volta avuto un significato nel proprio contesto di vita, è un fatto. Anche la «mancanza di musicalità religiosa», come diceva Max Weber, appartiene alla pluralità della società e anche la teologia deve tener conto di questo fatto più attentamente di prima. Anche la pedagogia della religione è tenuta di conseguenza a occuparsi più intensamente di questo aspetto della pluralità. Nella nostra società pluralistica uomini religiosi di ogni provenienza convivono con uomini non religiosi, danno forma alla società – nell'ambito delle possibilità di codeterminazione – e si accordano sui fondamenti normativi della nostra società. Si pone con ciò la questione della possibilità di una comprensione reciproca. L'educazione religiosa offre un contributo decisivo e responsabile non soltanto al divenire soggetto e sé dell'uomo, ma costituisce anche un fondamento essenziale per rendere possibile una tale comprensione reciproca tra uomini religiosi e non religiosi. Può anche

²⁹ Cfr. Th. KNAUTH, *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion*, Göttingen 2003.

³⁰ D. BENNER, *Bildung und Religion*, p. 66.

³¹ *Ibidem*, p. 69.

³² I. MCEWAN, *Saturday*, p. 49.

mettere a disposizione dell'uomo non religioso un foro per l'interpretazione ed il confronto, senza volerlo inglobare. In questo modo l'educazione religiosa può non da ultimo contribuire all'integrazione e civilizzazione forse anche di se stessa.