

Martin Jäggle

L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CRISTIANA E GLI ALTRI

«Chi vuol comprendere, incomincia ad amare» (Cristiane Busta)

1. Della “ovvietà”, per cui gli altri ci sono, ma non sono messi a tema

Mi permetto di prendere le mosse da due fatti autobiografici, uno relativo alla mia esperienza di quando ero giovane, l'altro in quanto padre di tre bambini. Così prenderete familiarità con Vienna e con il mio tema.

A) CULTURA DEL RISPETTO – MA SENZA CONOSCENZA NÉ COMPrensIONE

Io sono un figlio di questa città [Vienna], ne conosco le luci e le ombre, la tensione tra il mito e la realtà di Vienna. Ciò che per me era normale quando ero bambino e adolescente – a differenza di molti – si rivela retrospettivamente un privilegio. Sono cresciuto a Vienna dopo la Seconda Guerra Mondiale, quando ancora non c'era l'aria di nessun ecumenismo cristiano, né tantomeno abramitico. E però nella nostra cucina Gobad, il nostro inquilino iraniano, dopo le dieci di sera ascoltava le trasmissioni di Radio Teheran; Abdullah, il suo successore siriano, seguiva le trasmissioni di Radio Damasco. Dal tavolo della cucina potevamo riconoscere le festività e i tempi della preghiera ebraica dalle luci della sinagoga. Il pasto di mezzogiorno quotidiano presso una famiglia evangelica ha consentito a me e ai miei fratelli gemelli di frequentare il liceo; la chiesa greco-ortodossa era parte del nostro microcosmo, il cui centro ecclesiale era il duomo di S. Stefano, dove io per dieci anni ho fatto il ministrante. La pluralità religiosa era per me una cosa normalissima.

La scuola pubblica che ho frequentato per otto anni era una delle poche scuole superiori in cui le famiglie ebraiche dopo la II guerra mondiale potevano mandare i loro figli, senza doversi preoccupare che li fossero discriminati. Vienna fino al 1938 con i suoi 200.000 ebrei la più grande città ebraica dell'area linguistica tedesca e però una città antisemita.

I compagni di scuola ebrei venivano a lezione anche di sabato, ma non lavoravano. Per noi era normale e non se ne discuteva. Perciò da noi il sabato non c'erano per nessuno compiti per casa né prove importanti. Gli scherzi antisemiti erano un tabù, sia da parte degli insegnanti che da parte degli studenti, come documentato da una recente ricerca. Questa scuola si segnalava per una cultura del rispetto incondizionato, il che – anche retrospettivamente – non era la norma. Solo una cosa mancava: il dialogo sulle differenze religiose manifeste. Per quanto mi ricordi, il significato dello *shabbat* non fu mai indagato né spiegato, né tantomeno l'identità ebraica o il giudaismo o la quasi totale deportazione e poi sterminio degli ebrei di Vienna, dove alcuni quartieri appena due decenni prima presentavano ancora il 50% di popolazione ebraica. Il fatto che fino al 1938 il 50% dei ragazzi in questa scuola venissero da famiglie ebreo fu messo a tema solo più di 60 anni dopo.

Abbiamo così imparato ad andare d'accordo gli uni con gli altri, a vivere uno accanto all'altro, a rispettarci a vicenda – ma senza conoscerci né comprenderci davvero. Una “cultura del riconoscimento reciproco” (Charles Taylor) non c'era ancora, e non era neppure possibile, perché avrebbe presupposto un minimo di conoscenza e comprensione.

B) CHIUSURA ERMETICA MONOCONFSSIONALE – IN UN AMBIENTE PLURALE

I nostri tre bambini hanno frequentato la locale scuola pubblica primaria. Il 50% dei bambini nelle loro classi venivano da famiglie islamiche. Ci sono voluti 12 anni perché questa scuola nell'ambito dell'Insegnamento della religione per la prima volta organizzasse una visita al vicinissimo luogo di preghiera islamico, che quasi tutti i bambini frequentavano giornalmente. In un'atmosfera di assimilazione, dalla scuola non viene percepita la differenza; l'essere cattolici rimane – pur nella sua trasformazione secolarizzata – una “normalità ovvia”, in cui gli altri non sono tematizzabili o degni di essere tematizzati, in ogni caso non in vista di un arricchimento delle finali-

tà dell'insegnamento confessionale della religione (cattolica). Chi volesse strumentalizzare queste note biografiche per fare un processo ai tempi passati, dimostrerebbe ottusità dinanzi alla storia, perché ogni tempo ha le sue precise e sempre limitate possibilità; ma che i percorsi indicati dal Concilio Vaticano II siano diventati operativi solo molto lentamente, certamente dispiace, considerando che la *Nostra Aetate* fu promulgata 40 anni fa.

2. Pluralità religiosa

Oggi Vienna è una città in cui 13 diverse chiese e comunità religiose si suddividono il loro insegnamento confessionale della religione, il che pone anche notevoli sfide di tipo organizzativo a tutti i soggetti coinvolti.¹

Oggi Vienna è una città, in cui ci sono scuole cattoliche ed evangeliche, ebraiche ed islamiche, riconosciute e promosse dallo Stato. Il riconoscimento giuridico delle differenze confessionali e religiose è frutto anche dell'eredità dello stato austro-ungarico, pluri-etnico.

Oggi Vienna è una città in cui la cosiddetta «settimana per l'insegnamento della religione» (PR-Aktion per l'Insegnamento della religione) dell'aprile 2005 è stata portata avanti da numerose chiese e comunità religiose insieme.

Oggi Vienna è una città in cui ogni anno si pubblica un calendario per studenti con tiratura di oltre 100.000 copie, prodotto insieme da diverse chiese cristiane, dalla comunità islamica e dalla comunità ebraica.

Oggi Vienna è una città in cui la collaborazione tra chiese e comunità religiose è una importante richiesta, non solo nell'ambito della scuola.

Oggi Vienna è una città in cui c'è ad esempio un gruppo di discussione tra insegnanti di religione cristiane/i e islamiche/i.

Oggi Vienna è una città in cui molte/i insegnanti di religione, oltrepassando i confini confessionali, si danno spazio nella scuola gli uni gli altri e con stima, su argomenti diversi e con diversi metodi didattici, con il supporto della dirigenza scolastica, di colleghe e colleghi.

Anche se si è raggiunto un consenso sul fatto che gli altri devono esser parte dell'insegnamento della religione cristiana, proprio perché è impegno notevole, è di particolare rilevanza interrogarsi criticamente sulla propria motivazione, sulla base del proprio agire, perché questa ha pesanti conseguenze per le finalità, i contenuti e i metodi. Le seguenti considerazioni sono perciò un invito ad una *presa di coscienza delle motivazioni* per cui gli "altri" sono parte dell'insegnamento della religione, senza naturalmente cercare una completezza delle cause.

Ci sono moltissimi motivi problematici per rendere gli "altri" parte integrante dell'insegnamento della religione. Un esempio dalla storia che cambia:

È l'argomento problematico della *presenza rilevante* che deve rendere gli altri (qui in particolare l'islam) tema di confronto. «Nella presente guerra mondiale, il mondo dell'Islam è qui accanto a noi. È ormai [sic!] una questione di ampia portata, se e come l'insegnamento religioso cristiano ed evangelico in Germania può e deve estendere le sue conoscenze» – scrive il teologo evangelico Paul Fiebig nel 1914 –. «Il verde è ora in modo speciale il colore preferito di ogni tedesco, il colore della

¹ Tutte le chiese e le comunità religiose legalmente riconosciute godono di pari condizione giuridica. Però non hanno tutte la stessa rilevanza sociale, e alcune di esse vengono percepite come chiese o religioni di migranti, così da essere colpite dalla discriminazione sociale o dal declassamento che riguarda i migranti. Nondimeno la parifica di condizione giuridica delle chiese e delle comunità religiose riconosciute rappresenta il punto di partenza insostituibile per il loro riconoscimento sociale e per il riconoscimento reciproco. Lo spazio di sicurezza legale e uguaglianza migliora le possibilità di un rapporto paritario, mirante al riconoscimento reciproco. La cultura giuridica austriaca del pari riconoscimento di chiese e comunità religiose è stato anche il presupposto centrale, grazie al quale a Vienna è divenuto possibile un progetto di un insegnamento della religione *confessionale-cooperativo*. Cfr Heribert BASTEL - Manfred GÖLLNER - Martin JÄGGLE - Helene MIKLAS (edd.), *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse* [Scoprire ciò che accomuna, riconoscere ciò che divide. Progetto di un insegnamento della religione confessionale-cooperativo. Impressioni – Sfondi – Prospettive – Rilevamenti], Wien 2006.

speranza, che un giorno renderà partecipi noi e i nostri parenti della pace (*salaam*), una pace piena di gloria e di onore, una pace duratura, se Dio vuole. *Inshallah*».²

Quali sono le motivazioni attuali che una prospettiva storica potrebbe identificare come problematiche e discutibili?

- rendere più variopinto il proprio insegnamento della religione → a servizio della stabilizzazione di una restrizione monoconfessionale?
- corrispondere alla richiesta dei giovani → al fine di stabilizzare il numero degli studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione?
- cedere alla pressione sociale di uguaglianza → a servizio di un problematico relativismo?

Gli altri come “mezzo al fine”. Motivazioni discutibili seguono forme discutibili della contrapposizione.

COME PUNTO DI PARTENZA: «È NORMALE ESSERE DIVERSI»

Questo motto della cosiddetta “pedagogia dell'integrazione” non descrive ancora il concetto di normale nella scuola. Non è affatto ovvio che la scuola percepisca la differenza, specialmente la differenza religiosa, e le dia spazio, anche là dove le basi sono cambiate. Qui diventa sempre più significativa la richiesta di libertà religiosa *negativa*, come libertà *dalla* religione.

La scuola non può privatizzare, reprimere o dissolvere la differenza religiosa, ma deve darle spazio per l'acquisizione di una propria identità e per la comprensione reciproca. Ma quando si tratta degli “altri”, la multiformità si riduce perlopiù alla domanda: «*paria o parvenu?*», secondo la formulazione con cui Hanna Arendt³ esprime il dilemma se mantenere la diversità o assimilarsi. Essere emarginati o essere assimilati?

Per la preoccupazione che i ragazzi possano essere discriminati, alcune/i insegnanti evitano di tematizzare una differenza (religiosa), altri vedono nell'integrazione delle differenze (religiose) una minaccia per la pace a scuola. In entrambi i casi si rafforza un'atmosfera di assimilazione nel senso di un secolarismo pensato semplicemente come “religiosamente neutrale” (*wertfrei*, “privo di valori”), ma che di fatto svaluta le tradizioni religiose.

«A motivo del pluralismo religioso che di fatto è rilevabile, le/gli insegnanti di religione non possono formulare obiettivi e contenuti per l'insegnamento delle religioni mondiali senza specificare come intendono regolarsi circa la questione della verità dinanzi al pluralismo» (ZIEBERT 1994, p. 13). «Né l'ideologia della superiorità né l'ideologia della uguaglianza sono appropriate ad affrontare le sfide che si pongono in relazione all'educazione religiosa nella scuola pubblica. La superiorità conduce alla negazione di altri cammini di verità, l'uguaglianza alla loro relativizzazione». Per Ziebertz «una comprensione relazionale della verità offre una prospettiva che, tenuto conto delle possibilità e dei limiti del comprendere e del conoscere umano, descrive la verità come qualcosa che avviene».⁴

3. Problematiche specifiche

3.1. OFFESA ALL'INTEGRITÀ RELIGIOSA ALTRUI TRAMITE IL DISPREGIO

Quando la religione viene messa a tema nella scuola in qualsivoglia disciplina, i figli della società plurale vengono confrontati a scuola con contenuti e forme che il loro genitori non condividono o addirittura rifiutano o respingono. Di regola non hanno imparato a condurre un dialogo sulla religione orientato alla reciproca comprensione. Così oggi quando si parla di religione possono es-

² Udo TWORUSCHKA, *Der Islam als Bestandteil deutscher Religionstradierung* [L'islam come componente della tradizione religiosa tedesca], in: Wolf-Dietrich BUKOW - Erol YILDIZ (edd.), *Islam und Bildung [Islam ed educazione]*, Opladen 2003, p. 40.

³ Citato in: Annedore PRENGEL, *Pädagogik der Vielfalt* [Pedagogia della molteplicità], Opladen 1995², p. 14.

⁴ Hans-Georg ZIEBERTZ, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft* [Pedagogia religiosa come scienza empirica], Weinheim 1994, p. 150.

sere osservate reazioni simili a quanto accadeva prima quando si discuteva di sessualità. La riduzione sociale di un tema a tabù, come adesso accade per la religione, lascia ad alcuni un accesso solo aggressivo o volgare. Le persone religiose però possono essere ferite in modo molto profondo da espressioni aggressive o volgari contro le domande religiose o le pratiche religiose. I divieti qui non servono a nulla; solo un insegnamento che tratti la religione non isolatamente, «ma come qualcosa che muove gli uomini concreti, li rende felici, li consola, li chiama a responsabilità»⁵ sarebbe costruttivo e renderebbe capaci i giovani di offrire (religiosamente) agli altri lo stesso rispetto che vorrebbero per se stessi.

Questo evita il pericolo connesso con la posizione allargata, cioè di “stare al di sopra” del tema della religione, e non riuscire così a comprenderlo per questa (presunta) superiorità che guarda tutto dall’alto in basso.

3.2. IL PROBLEMA DEL COMPARARE (LE RELIGIONI)

Comparare presuppone il comprendere e può stimolarlo. Ma comparazioni inadeguate possono invece consolidare pregiudizi. Le conoscenze già acquisite impediscono ogni conoscenza ulteriore. I paragoni che raccolgono munizioni pro o contro una religione o che – forse inconsciamente – vogliono degradare o svilire il diverso, si squalificano da sé. Le comparazioni sbagliate (come quando rimangono nelle categorie di «migliore/peggiore») possono rendere nevrotici. È però possibile una ricerca di corrispondenze rispettosa e adeguata alla realtà: un confronto che raccordi le diversità all’unità senza misurare il diverso come variante degradata dell’identico, che promuova comprensione e rispetto per stili di vita estranei, li riconosca nella loro estraneità, relativizzi ciò che è specificamente suo e riscopra se stesso con l’aiuto del diverso.

Si dovrebbe evitare ogni forma di classificazione. Bisognerebbe rinunciare alla prassi scolastica dominante dei paragoni schematici. Nella ricerca di analogie e corrispondenze, non si dovrebbe mai perdere di vista l’unicità e incomparabilità di ciascuna tradizione. È opportuno andare all’essenziale di ogni religione, in modo che questa non venga compressa in un *cliché* predeterminato da un’ottica estranea. Un comparativismo che si comprende come “ricerca delle corrispondenze” chiede di essere metodologicamente padroneggiato. Altrimenti indurrà in errore, considerando come *analoghi* fenomeni che *sembrano* simili (omologhi), ma in realtà significano qualcosa di diverso.

3.3. IL PROBLEMA DEL COMPRENDERE

Il nostro «punto di vista culturalmente condizionato» rende considerevolmente difficile la comprensione di altre religioni. Inoltre «la *quotidianità* come emergente provincia di senso» e i suoi numerosi e differenziati mediatori della coscienza delle altre religioni (media, linguaggio quotidiano...), ma anche «l’impronta culturale e sociale» si basano sulla normalità del proprio punto di vista. Particolarmente radicate sono le barriere di comprensione dell’«eredità cristiano-occidentale».⁶ Il pregiudizio secondo cui «tutto dipende non dall’esterno, ma dalla disposizione interiore», rende quasi impossibile l’accesso al senso di rituali, prescrizioni culturali o indicazioni di purità rituale.

Per Hans Zirker, «nella conoscenza delle altre religioni si impone almeno in una certa prospettiva un apprendere che rende più consapevole e ragionata anche la *propria* fede, nel prender coscienza cioè della sua multiforme limitatezza»: nelle prospettive, nella sua capacità di partecipazione e di convinzione, nella forza dei suoi legami sociali, degli orientamenti morali, degli agganci culturali, delle esperienze spirituali.⁷

⁵ Peter BALSER, *Erste Schritte auf dem Weg zu einem integrativen oder interreligiösen Religionsunterricht an einer Frankfurter Schule* [Primi passi verso un insegnamento della religione integrativo o interreligioso in una scuola di Francoforte]; in: *Theologica Practica* (1991) 26, p. 212.

⁶ Udo TWORUSCHKA, *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium* [Accessi metodologici alle religioni mondiali. Introduzione per le lezioni e lo studio], Frankfurt/M 1982, pp. 83-89.

⁷ Hans ZIRKER, *Interreligiöses Lernen aus der Sicht katholischer Kirche und Theologie* [Apprendimento interreligioso dal punto di vista della Chiesa cattolica e della teologia], in: Folkert RICKERS - Eckart GOTTWALD (edd.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen* [Dall’apprendimento religioso a quello interreligioso], Neukirchen 1998, p. 62.

L'accento a queste barriere di comprensione non serve qui a squalificare i pregiudizi culturalmente condizionati, che il singolo non ha prodotto e ai quali non può sottrarsi. Del resto, la pretesa di potersi liberare da ogni pregiudizio è una pretesa esagerata, che può produrre o reprimere sensi di colpa, generare ansia o superarla. Piuttosto, si tratta di pervenire ad una percezione di sé differenziata, ad una relativizzazione della "normalità", ad una presa di coscienza delle possibilità, delle difficoltà e dei limiti del comprendere. Il concetto di «autoriflessione culturale» (*kulturellen Selbstreflexion*: E. Jouhny), sviluppato nel contesto dell'apprendimento interculturale da Renate NESTVOGEL (1988), si dovrebbe realizzare soprattutto come «autoriflessione religiosa» (*religiöse Selbstreflexion*). Anche ciò che annota in generale SIMPFENDÖRFER⁸ circa l'incontro con gli "estranei" e che potrebbe aiutare la coscienza della nostra ambivalenza culturale – l'idea cioè che una «autoidentificazione con l'aiuto degli occhi degli altri» fa sì «che io raggiunga maggior chiarezza su me stesso» – avrebbe anche qui il suo significativo campo di applicazione.

Il tentativo di Cartesio di «riformare i miei pensieri e di costruirli su un terreno che mi appartenga completamente» è il principio metodologico della scienza moderna. Il problema decisivo è però «se io con questo soffermarmi sulla mia facoltà di costruire la conoscenza credo di poter costruire anche gli altri con i miei strumenti, oppure se io riconosco l'altro come una persona altrettanto libera e creativamente costruttiva, che può contraddirmi, se io mi lascio interrogare e mettere in questione da lui ed ci entro in dialogo».⁹

Si dovrebbero cercare forme di confronto con l'estraneo che «lascino l'estraneità all'altro, per un rispetto etico dinanzi all'alterità dell'altro, al quale può essere riconosciuto solo il suo personale "esser così"», ma anche sulla base del fatto che «l'identità in generale può formarsi solo nella consapevolezza delle differenze».¹⁰

Si tratta di «un imparentarsi che non maltratta il diverso, sminuendolo attraverso una limitazione o anche un abbraccio enfatico, ma che, come una "spina nella carne", lo lascia lì, e così non circoscrive l'individuo presso se stesso, nella misura in cui questi apre il proprio orizzonte di attenzione dinanzi all'estraneo».¹¹ Se infatti «l'ermeneutica di un incontro interculturale non è un incontro di consonanze», altrettanto vale per l'incontro interreligioso, che parimenti «è incontro con l'estraneo. E ciò deve essere mantenuto nella sua durezza».¹² Troppo spesso e con troppa facilità, tramite un fenomeno di "appropriazione" si realizza una de-estraneizzazione dell'estraneo/altro (*Ent-fremdung des Fremden*) e di che in lui mi disturba. La "traccia dell'altro" (E. Lévinas) provoca l'esperienza del proprio limite. «Ma io posso apprendere solo nel momento in cui riconosco davvero l' "esser-altro dell'altro" e non solo l'immagine di lui che io mi sono fatto e le aspettative con le quali lo incontro».¹³

⁸ Werner SIMPFENDÖRFER, „Sich einleben in den größeren Haushalt der bewohnten Erde“ – ökonomisches und ökologisches Lernen [Adattarsi ai maggiori regimi economici della terra abitata. Apprendimento economico ed ecologico], in: H. DAUBER - W. SIMPFENDÖRFER (edd.), *Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis*, p. 92.

⁹ Helmut PEUKERT, *Bildung und Religion. Reflexionen zu einem bildungstheoretischem Religionsbegriff* [Formazione e religione. Riflessioni su un concetto di religione per una teoria della formazione], in: Klaus DETHLOFF e altri (ed.), *Orte der Religion im philosophischen Diskurs der Gegenwart* [Luoghi della religione nel discorso filosofico contemporaneo], Berlin 2004, pp. 363-386, qui 272.

¹⁰ Volker DREHSEN: *Die Anverwandlung des Fremden* [L'imparentarsi dell'estraneo], in: J.A. VAN DER VEN - H.-G. ZIEBERTZ, *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen* [pluralismo religioso e apprendimento interreligioso]. Kampen/Weinheim 1994, p. 63.

¹¹ *Ivi*.

¹² Theodor SUNDERMEIER, *Erwägungen zu einer Hermeneutik interkulturellen Verstehens* [Considerazioni per un'ermeneutica del comprendere interculturale], in: Th. SUNDERMEIER (ed.), *Die Begegnung mit dem Anderen. Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik* [L'incontro con l'altro. Apologia di una ermeneutica interculturale, Gütersloh 1991, p. 27.

¹³ *Ivi*, p. 28.

4. Otto argomenti

4.1. – LA PLURALITÀ (RELIGIOSA)

Il pluralismo culturale e religioso sono un fatto non modificabile e «la comunicazione è da sviluppare teologicamente come via per fondare l'unità e per trovare la verità».¹⁴ Tematizzare l'altro quindi non minaccia affatto la costruzione di una identità religiosa (cristiana), ma contribuisce a questa costruzione. Esperienza e interazione con la multiformità fanno costituire il “tessuto identitario”. Pertanto l'apprendimento religioso deve mettere a tema la pluralità, una pluralità che non è buona di per sé, ma le cui differenti posizioni possono essere auspicabili o da rifiutarsi. Con ciò la comunicazione di tradizioni religiose è dipendente da processi di consultazione e contrattazione.¹⁵ Ne consegue il bisogno di elaborare un concetto radicalmente dialogico di educazione religiosa. «Riferito all'educazione religiosa, questo significa non parlare più di didattica delle religioni mondiali in unità distinte, ma cercare modalità per trattarle sempre di più in connessione dialogica con le tradizioni di fede cristiane».¹⁶

Da un approccio orientato al dialogo con le “altre religioni” scaturiscono conseguenze rilevanti per l'intero insegnamento della religione. «È del tutto inconciliabile la volontà di trasmettere agli alunni una conoscenza e una comprensione delle religioni diverse, con il lasciar persistere una estraneità tra gli alunni o tra alunni e docenti». E così il dialogo come progetto della scolaresca consiste «nel reciproco conoscersi e comprendersi, nel mantenere aperta la questione della verità comune, nel mettere in chiaro le proprie convinzioni e farsi mettere in crisi dalle convinzioni altrui, nel modificare gli atteggiamenti e – nel caso ideale – nell'azione comune. L'insegnamento della religione deve custodire la tensione tra dialogo e specificità».¹⁷

4.2. GLOBALIZZAZIONE

Non potrebbe forse la politica sembrare a volte diversa, se dietro ci fosse più dibattito sul rapporto tra gli uni e gli altri, il sé e l'altro, e le loro implicazioni religiose?

«Le radici religiose di specifiche modulazioni culturali di politica ed economia vogliono con grande evidenza essere riconosciute e prese sul serio».¹⁸

4.3. BISOGNO DI ORIENTAMENTO NEL RISPETTO DELLA LEGITTIMA MULTIFORMITÀ

Per Rudolf Englert, compito dell'insegnamento della religione è aiutare alunne e alunni a sviluppare «una certa consapevolezza qualitativa del religioso» e «a partire da questa acquisire un approccio critico ai propri bisogni religiosi come pure un giudizio differenziato sulla religione delle altre persone».¹⁹

Criteri esemplificativi sarebbero:

- «l'ampiezza prospettica della cornice di riferimento in cui le persone interpretano la loro vita;

¹⁴ Hans-Georg ZIEBERTZ, *Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse* [Acquisizione dell'identità attraverso processi di apprendimento interreligiosi], in: RpB 36/1995, p. 91.

¹⁵ Richard SCHLÜTER, *Dem Fremden begegnen eine (religions-)pädagogische Problemanzeige* [Andare incontro all'estraneo, indicatore di un problema di pedagogia (religiosa)], in: Richard SCHLÜTER (ed.), *Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung* [Apprendimento ecumenico e interculturale – una sfida teologica e pedagogica], pp. 27-53.

¹⁶ H.-G. ZIEBERTZ, *Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse*, cit., p. 97.

¹⁷ Wilhelm HERZOG, *Warum Religionen als Thema des Religionsunterrichts? Eine Motivanalyse am Beispiel der Sekundarstufe II* [Perché le religioni come tema dell'IR? Una analisi ragionata a partire da un esempio della seconda media], in: KatBl 105 (1980) p. 784.

¹⁸ Sybille C. FRITSCH-OPPERMANN, *Globalisierung als Bedingung interreligiösen Lernens* [Globalizzazione come condizione di apprendimento interreligioso], in: Peter SCHREINER - Ursula SIEG - Volker ELSENBAST (edd.), *Handbuch Interreligiösen Lernens* [Manuale di apprendimento interreligioso], Gütersloh 2005, p. 26.

¹⁹ Rudolf ENGLERT, *Religionspädagogik in der Schule* [Pedagogia della religione nella scuola], in: Friedrich SCHWEITZER - Thomas SCHLAG (edd.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* [Pedagogia della religione nel XXI secolo], Freiburg 2004, pp. 79-93, qui 90s.

- la profondità spirituale delle forme espressive in cui articolano le loro credenze di vita;
- il grado di penetrazione spirituale con cui sono in grado di comprendere e fondare la loro religiosità;
- la coerenza etica con cui traducono le proprie convinzioni religiose nella vita privata e pubblica;
- il livello di capacità comunicativa che mostrano nello scambio con chi la pensa diversamente dal punto di vista religioso».²⁰

D'altro canto, non sarebbe troppo restrittiva una forma di insegnamento della religione indirizzata in modo esclusivamente mon confessionale, che mirasse a rendere plausibile una determinata posizione contenutistica? Limitarsi contenutisticamente alla prospettiva di una sola confessione (o anche una sola religione) secondo Englert mancherebbe di fornire l'orientamento che è necessario e che si richiede in un contesto di pluralità religiosa. Una restrizione intenzionale alla trasmissione di un solo complesso di convinzioni religiose denoterebbe mancanza di rispetto per la legittima molteplicità dell'attuale ricerca di religiosità.

4.4 CONTRIBUTO ALLA «CULTURA DEL RICONOSCIMENTO RECIPROCO» (CH. TAYLOR)

La richiesta di riconoscimento dell'«altro» è parte integrante di molte concezioni dell'apprendimento interculturale. Ma – si chiede Volker DREHSEN – «possono le forme dell'approccio al diverso lasciare pienamente al diverso la sua diversità?».²¹ Johann Baptist METZ richiede una nuova cultura ermeneutica, «la cultura del riconoscimento dell'altro nel suo “esser-altro”».²² Paolo SUESS approfondisce criticamente le conseguenze del paradigma di riconoscimento: si tratta «non solo del riconoscimento del diverso da parte dell'identico, ma di un riconoscimento reciproco di tutti».²³

Un obiettivo simile mostra il concetto di pluralismo proposto da Charles TAYLOR, per il quale è socialmente necessaria una «*mutual recognition*» (riconoscimento reciproco), espressione con cui egli indica più che un semplice «*respect*» o tolleranza – una parola che troppo spesso nasconde una nobile indifferenza. In Austria i protestanti non vogliono la tolleranza, perché hanno sperimentato abbastanza a lungo cosa significa esser tollerati, anzi sopportati.

I passi necessari nella direzione di una “cultura del riconoscimento reciproco” possono essere riconosciuti e appresi solo all'interno della stima reciproca, passi che ogni istituzione scolastica deve compiere considerando le proprie caratteristiche peculiari, sempre nella cornice del processo di rinnovamento della scuola. Senza una tematizzazione dell'alterità basata sulla stima e l'apprezzamento – anche nell'insegnamento della religione – ciò non sarebbe possibile.

Un esempio dalla Norvegia: Il progetto didattico 97 della disciplina “*Religious knowledge and ethical education*” prescrive che il carattere multireligioso della Norvegia sia espresso con “sottolineature” delle feste religiose e non religiose. La celebrazione vera e propria di queste feste viene vista come compito delle famiglie e delle comunità religiose. «Sottolineare una festa è cosa diversa rispetto a farci una lezione sopra». Questo potrebbe contribuire ad una cultura del riconoscimento reciproco. Ciò consente ai bambini di ciascuna comunità religiosa di sentire la scuola come la loro scuola, cioè in modo positivo, scuola che accoglie con apprezzamento positivo ciò che fa parte della loro esperienza di vita ed apre agli altri un accesso al mondo dei compagni e delle compagne.²⁴

²⁰ *Ivi*, 91

²¹ Volker DREHSEN: *Die Anverwandlung des Fremden*, cit., p. 63.

²² Johann Baptist METZ - Hans-Eckehard BAHR, *Augen für die Anderen. Lateinamerika – eine theologische Erfahrung* [Occhi per gli altri. America Latina – un'esperienza teologica], München 1991, p. 59.

²³ Paulo SUESS, *Über die Unfähigkeit der Einen, sich der Anderen zu erinnern* [Dell'incapacità dell'identico di ricordarsi del diverso], in: Edmund ARENS (ed.), *Anerkennung der Anderen. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation* [Riconoscimento dell'altro. Una dimensione teologica fondamentale della comunicazione interculturale], Freiburg i. B. 1995, p. 80.

²⁴ B. BØRRESEN - P. WIİK, *Zur Bedeutung religiöser Feste in der interkulturellen Bildung* [Sul significato delle feste religiose nell'educazione interculturale], in: C. BAKKER - O. BEUHLING - K. GRIFFIONEN (edd.), *Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern* [Multiculturalità e insegnamento della religione. Sviluppi e prassi in quattro paesi europei], Münster 2002, p. 120.

Ovviamente ogni religione avrà un suo nucleo essenziale esclusivo, che, a causa della pretesa di verità di ciascuna, non può essere “superato” (*aufgehoben*) e che per rispetto delle singole persone, della loro dignità e autenticità non è neppure lecito cancellare. Ma ben altra cosa sarebbe un esclusivismo confessionale o religioso, che demonizza l'altro e che gli nega qualsiasi accesso alla verità e alla salvezza. Il Concilio Vaticano II ne ha chiaramente preso le distanze.

Tutte le religioni hanno punti di partenza che consentono loro di valorizzare gli altri. Si può citare qui l'alleanza di Dio con Noè (Gen 9) o la Sura 5,48 («Ad ognuno di voi abbiamo assegnato una via e un percorso. Se Allah avesse voluto, avrebbe fatto di voi una sola comunità. Vi ha voluto però provare con quel che vi ha dato. Gareggiate in opere buone: tutti ritornerete ad Allah ed Egli vi informerà a proposito delle cose sulle quali siete discordi»). Ma anche l'illustre sapiente ebreo Maimonide: «anche il cristianesimo e l'islam sono strumenti di Dio, per preparare la venuta del Messia». Secondo Joachim GNILKA, Gesù è per il cristianesimo «il figlio di Abramo per eccellenza, perché in lui si sono adempiute le promesse». Pertanto il cristianesimo dovrebbe almeno «riconoscere che la sue radici sono nell'ebraismo, e vedere nell'islam coloro che, come figli di Ismaele, sono pure chiamati a partecipare della benedizione di Abramo».²⁵

4.5 AUTOCOMPRESIONE DELLA CHIESA

Dove l'insegnamento della religione di cui è responsabile la Chiesa promuove l'ascolto degli altri, il lasciarsi interrogare e perfino mettere in discussione da loro, lì l'insegnamento della religione realizza una richiesta formulata dalla *Gaudium et spes* (Costituzione sulla Chiesa nel mondo contemporaneo), soprattutto al n. 44 [«La Chiesa sente con gratitudine di ricevere vari aiuti dagli uomini di qualsiasi grado e condizione... confessa che molto giovamento le è venuto e le può venire perfino dall'opposizione di quanti la avversano o la perseguitano»]. La Chiesa impara con gratitudine dal mondo e perfino dai suoi nemici e avversari.

La Chiesa è da vivere come comunità che “oltrepassa barriere e confini”. Ascoltarsi a vicenda, imparare gli uni dagli altri, guadagnare nuovi orizzonti e prospettive superando i confini consueti.

4.6 AFFIDATI GLI UNI AGLI ALTRI PER LA RICERCA DELLA VERITÀ

Chi mette del tutto tra parentesi la questione della verità nell'insegnamento della religione in ambito scolastico, impedisce una vera formazione religiosa. Dal nostro punto di vista – è stato Hans Zirker a notarlo – uno degli ultimi documenti del Concilio Vaticano II non è stato ancora sufficientemente tenuto in considerazione, e cioè la *Dignitatis humanae* (Decreto sulla libertà religiosa). Tratta della dignità della persona nella società e della libertà religiosa. Al n. 3 afferma: «La verità, però, va cercata [*inquirenda est*] in modo rispondente alla dignità della persona umana e alla sua natura sociale: e cioè con una ricerca condotta liberamente [*libera inquisitione*], con l'aiuto dell'insegnamento o dell'educazione, per mezzo dello scambio e del dialogo [*ope magisterii seu institutionis, communicationis atque dialogi*] con cui, allo scopo di aiutarsi vicendevolmente nella ricerca, gli uni rivelano agli altri la verità che hanno scoperta o che ritengono di avere scoperta; inoltre, una volta conosciuta la verità, occorre aderirvi fermamente con assenso personale».

Qui è descritto in modo esemplare un modello di dialogo e dell'identità dell'IRC.

4.7. «GLI ALTRI SI SONO AVVICINATI»

A questo dato di fatto che tutti possono constatare, LEIMGRUBER e ZIEBERTZ²⁶ cercano di replicare con la loro “Didattica delle religioni mondiali” orientata verso il soggetto. Nei cinque passi da loro suggeriti, ognuno ha il rispetto degli altri, ma gli alunni stanno al centro come soggetto di ap-

²⁵ Joachim GNILKA, *Bibel und Koran. Was sie verbindet, was sie trennt* [Bibbia e corano. Cosa li unisce, cosa li divide], Freiburg 2004³, p. 131.

²⁶ Hans-Georg ZIEBERTZ - Stephan LEIMGRUBER, *Interreligiöses Lernen* [Apprendimento interreligioso], in: Georg HILGER - Stephan LEIMGRUBER - Hans-Georg ZIEBERTZ, *Religionsdidaktik* [Didattica della religione], München 2005³, pp. 433-442.

prendimento. Devono riconoscere la rilevanza per la loro vita delle altre religioni e delle altre manifestazioni, secondo le seguenti tappe:

1. *Imparare a cogliere le testimonianze religiose.* – Un'osservazione non affrettata, attenta, con il concorso di tutti i sensi, risveglia anche l'interesse dei/le giovani per le realtà religiose estranee.
2. *Interpretare i fenomeni religiosi.* – Con la scoperta del senso delle testimonianze religiose, in parte dischiusa dalle proprie osservazioni e percezioni, in parte stimolata dalle indicazioni del docente, «gli/le alunni/e sono e rimangono soggetto della conoscenza».
3. *Imparare attraverso l'incontro.* – Venirsi incontro e coinvolgersi in un dialogo sempre più profondo, durante le ore di lezione o al di fuori, non può essere surrogato neppure dai migliori strumenti (didattici).
4. *Rispettare l'estraneità che permane.* – I testimoni religiosi e le testimonianze dell'estraneità guadagnano attenzione e rispetto, in particolare nella loro alterità.
5. *Intrecciare una condivisione esistenziale.* – Gli “strumenti” della testimonianza religiosa invitano gli/le alunni/e a «mettersi alla prova e rivedere le proprie posizioni».

ZIEBERT e LEIMGRUBER sottolineano che la didattica della religione ha bisogno anche di unità di apprendimento o progetti a carattere tematico e interdisciplinare; ma si impone una considerazione di fondo: se il confronto con le altre tradizioni religiose viene limitato all'insegnamento della religione, anche questo confronto ha possibilità limitate. Ogni tradizione confessionale e religiosa ha un contesto culturale, sciolto dal quale rimane difficilmente comprensibile. E le tradizioni culturali hanno implicazioni religiose senza le quali è impossibile ogni accesso ad esse. Se il confronto con l'islam, il giudaismo o il cristianesimo viene limitato esclusivamente all'insegnamento della religione, un confronto adeguato e ben fatto è del tutto impossibile.

4.8. GLI ALTRI COME INTERPELLANZA

Gli altri e l'altro, ciò che è estraneo (*Fremde*) e sorprendente (*Befremdliche*), ciò che non è comprensibile facilmente e subito, sono qualcosa che “dà a pensare” e che può suscitare la domanda sulla propria (identità). Si viene infatti interrogati e messi in questione.

Il significato dello *shabbat* per gli ebrei potrebbe far venire la domanda circa l'importanza attribuita alla domenica, la prassi musulmana del digiuno potrebbe riportare in auge la questione della tradizione cristiana sul digiuno.

5. Prospettive

Che le diversità suscitino differenti reazioni, dalla fobia all'euforia, fa parte della realtà sociale ed individuale. Non ci sono reazioni “normali” alla diversità: troppo diversi sono i singoli, le rispettive situazioni di vita e i modelli culturali di comprensione disponibili. Con l'appoggio di Erwin Ringel, si potrebbe dire: «l'uomo non è responsabile dei suoi sentimenti, ma delle conseguenze che ne trae». I sentimenti che vengono riconosciuti e ammessi possono diventare oggetto di discussione. Ma se le reali difficoltà di comprensione e di accordo non vengono rispettate e adeguatamente tematizzate, tutti gli sforzi nell'insegnamento restano alla fine inefficaci.

SMANIE IRENISTICHE?

La prospettiva di pedagogia dell'incontro, con i suoi racconti, feste, calendari, dialoghi e visite nelle sinagoghe, chiese e moschee ecc., offre un insostituibile servizio nel “costruire ponti” (*Brückenschlag*). Ma darsi da fare per questo in maniera esclusiva potrebbe essere un'illusione, come se l'incontro e la comprensione fossero sempre possibili, e i conflitti dovessero per quanto possibile esser trattati, evitati o del tutto soppressi. Così il bisogno di armonia (*Harmoniebedürfnis*), spesso empiricamente associato nell'ambito della scuola, potrebbe anche diventare una “smania di armonia” (*Harmoniesucht*) o irenismo.

Ronit EISENBERG, figlia del rabbino capo di Vienna scrisse all'età di dieci anni un'introduzione al giudaismo. Naturalmente racconta delle feste e della Torah, ma menziona “ingenuamente” innan-

zi tutto le *mitwoth*, «i comandamenti che ci ha dato YHWH», e che molte volte appaiono ai cristiani più che sorprendenti. Mette proprio all'inizio il rigore e ciò che è difficile da comprendere, ciò che di regola – forse per timore di possibili fraintendimenti – viene posposto o non menzionato affatto. E con la massima sfacciataggine descrive i problemi dell'antisemitismo e dell'antigiudaismo, con cui lei stessa si è confrontata, ma poi chiude con l'osservazione: «qualche volta la vita a Vienna è difficile, ma nessuno dice che non sia bella».²⁷

Da Ronit Eisenberg vorrei di nuovo, con insistenza, suggerire di non tagliar fuori gli aspetti scomodi e difficili che ogni tradizione deve rivendicare per sé come autentici, e quanto sia importante poter guardare il mondo e se stessi con le lenti degli altri.

Questo sarebbe il vero apprendimento interreligioso. E per questo siamo rimandati insostituibilmente gli uni agli altri.

* Il presente saggio è una versione leggermente rielaborata di una conferenza pronunciata a Vienna il 26 settembre nell'ambito del Convegno Internazionale di Pedagogia della Religione «Religioni in incontro». Un riassunto è apparso in: *KatBl* 131 (2006) pp. 131-134.

²⁷ Ronit EISENBERG, *Judentum* [Ebraismo], in: Martin JÄGGLE - Thomas KROBATH (edd.), *Ich Jude, Moslem, Christ. Junge Menschen und ihre Religion* [Io ebreo, musulmano, cristiano. I giovani e la loro religione], Innsbruck-Wien 2002, p. 110.

SINTESI**1. Della “ovvietà”, per cui gli altri ci sono, ma non sono messi a tema**

Il fatto che la odierna società sia multireligiosa e multiculturale è evidente per tutti. Però non sempre queste differenze vengono affrontate e messe a tema. C'è un *rispetto* verso la diversità, ma non ancora un *riconoscimento* reciproco; manca spesso una vera *comprensione* dell'altro e della sua cultura. Perciò spesso anche l'insegnamento della religione (cattolica) si chiude all'incontro con le diversità.

2. Pluralità religiosa

La pluralità è un fatto (l'autore porta l'esempio di Vienna), ma non si sono ancora elaborate le motivazioni adeguate per un approccio interconfessionale ed interreligioso. Ad esempio, introdurre l'insegnamento multireligioso solo “per venire incontro alle richieste e non perdere studenti” sembra una motivazione inadeguata.

Spesso la richiesta di libertà di religione si riduce alla richiesta di libertà *dalla* religione, al mito di un ambiente scolastico “privo di valori religiosi” (*wertfrei*). È possibile invece un incontro tra diversi che non conduca né all'emarginazione né all'assimilazione?

3. Problematiche specifiche

Alcuni problemi ricorrenti:

1. *L'offesa alla religione altrui*. Quando un tema è tabù, spesso si usa un linguaggio aggressivo o volgare: quello che prima accadeva per la sessualità sembra ora accadere per la religione.
2. *Il comparativismo*. Paragonare le religioni in termini di “migliore/peggiore” o senza adeguata preparazione può condurre a rafforzare i pregiudizi, invece di superarli.
3. *Il problema del comprendere*. La quotidianità crea sempre delle precomprensioni che non si possono facilmente eliminare; occorre sviluppare una “autoriflessione religiosa”, ossia imparare a guardare se stessi con gli occhi degli altri. Questo può insegnare a rispettare l'altro nel suo “esser-altro” rispetto a me.

4. Otto argomenti per un corretto sviluppo dell'interreligiosità

1. *La pluralità religiosa*. Occorre elaborare un concetto radicalmente dialogico di educazione religiosa, non solo al livello teorico, ma relazionale. È del tutto inconciliabile la volontà di trasmettere agli alunni una conoscenza e una comprensione delle altre religioni, con il lasciar persistere una estraneità tra gli alunni o tra alunni e docenti.
2. *Globalizzazione*. Anche al livello politico ed economico, si richiede sempre di più la conoscenza delle altre culture e tradizioni.
3. *Bisogno di orientamento nel rispetto della diversità*. Si tratta di render consapevoli della propria tradizione religiosa educando però ad orientarsi nella diversità delle proposte religiose.
4. *La cultura del riconoscimento reciproco*. Non basta una “*tolleranza*” o un “*respect*” che spesso nasconde indifferenza: occorre il desiderio di reciprocità e di conoscenza ricercata. Ad esempio, come in Norvegia, far conoscere e sottolineare le feste delle diverse tradizioni, lasciando ovviamente alle famiglie e alle comunità religiose la celebrazione stessa delle festività.
5. *Autocomprensione della Chiesa*. Aprirsi alle altre tradizioni religiose è esattamente quanto la Chiesa aspira a fare secondo le indicazioni del Concilio Vaticano II (*Gaudium et spes* n. 44).
6. *Affidati gli uni agli altri per la ricerca della verità*. È ancora il Concilio (*Dignitatis humanae* n. 3) che invita a ricercare insieme e dialogicamente l'unica Verità.
7. *“Gli altri si sono avvicinati”*. A questa irrefutabile constatazione occorre rispondere con una didattica orientata alla centralità del soggetto. Ciò significa che lo scambio non può limitarsi alle nozioni e dunque all'insegnamento della religione, ma deve coinvolgere tutte le discipline, intorno all'alunna/o.
8. *Gli altri che ci interpellano*. Ciò che è estraneo mi mette in questione e così mi aiuta a comprendermi meglio: ad es., il significato dello *shabbat* o del *ramadan* può aiutare un cristiano a valorizzare meglio la domenica o il digiuno quaresimale.

5. Prospettive

In queste proposte c'è forse un ottimismo esagerato, una smania irrealizzabile di armonia? No: si tratta di avere il coraggio di non nascondere le differenze, e quindi sapere che un residuo di differenza può e deve rimanere; ma l'incontro è sempre possibile. Siamo rimandati insostituibilmente gli uni agli altri.