

У.А. Тунгатова¹ , М. Ротгангель²

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы, e-mail: tua20@mail.ru

²PhD доктор, профессор, Венский университет, Австрия, г. Вена

МЕЖРЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБ ОТНОШЕНИЯХ И ПРЕДРАССУДКАХ

В статье анализируется роль межрелигиозного образования в контексте социальной психологии. Поскольку с середины 1990-х годов межрелигиозное образование стало неотъемлемой частью дискуссий о религиозном образовании, изучение его влияния на общество является актуальным в современном мире. Авторы обращают внимание на то что, прежде чем исследовать значение психологических теорий предубеждения для межрелигиозного образования, нужно рассмотреть и наметить различные способы понимания основополагающих концепций отношения, предубеждений и религиозного образования. Также в рамках исследования были рассмотрены вопросы отношения – предубеждения – межрелигиозного образования и социально-психологические теории о религиозных предрассудках. Данные теории представлены в следующем соотношении: религиозные предрассудки как «проблема категоризации» (когнитивные теории), религиозные предрассудки как проблема идентичности (теория социальной идентичности) и религиозные предрассудки как проблема социализации (теория социального обучения).

Авторы, размышляя о возникновении предрассудков в обществе, считают, что расовые, этнические и гендерные предрассудки приобретаются на ранней стадии жизни человека. Религиозные предрассудки, в свою очередь, вырабатываются в результате «совершенно нормального» процесса социализации, при котором человек растет в культуре со специфическими предрассудками о религии.

Ключевые слова: межрелигиозное образование, предрассудки, социальная идентичность, социализация.

U.A. Tungatova¹, M. Rotgangel²

¹Al-Farabi Kazakh National University,
Kazakhstan, Almaty, e-mail: tua20@mail.ru

²PhD Doctor, Professor, University of Vienna, Austria, Vienna

Interreligious education in the context of social psychology research on attitudes and prejudice

The article analyzes the role of interreligious education in the context of social psychology. Since interfaith education has been an integral part of discussions about religious education since the mid-1990s, the study of its impact on society is relevant in the modern world. The authors draw attention to the fact that before exploring the significance of psychological theories of bias for interfaith education, it is necessary to consider and outline various ways to understand the fundamental concepts of attitudes, biases, and religious education. The study also examined issues of attitudes-biases-interfaith education and socio-psychological theories about religious prejudice. These theories are presented in the following relation: religious prejudice as a “categorization problem” (cognitive theories), religious prejudice as an identity problem (social identity theory), and religious prejudice as a socialization problem (social learning theory).

The authors, reflecting on the emergence of prejudice in society, believe that racial, ethnic and gender prejudices are acquired at an early stage of human life. Religious prejudices, in turn, are acquired as a result of a “perfectly normal” socialization process, in which a person grows up in a culture with specific prejudices about religion.

Key words: interfaith education, prejudices, social identity, socialization.

Ұ.А. Тунгатова¹, М. Ротгангель²

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Қазақстан, Алматы қ., e-mail: tua20@mail.ru

²Вена университетінің профессоры, Австрия, Вена қ.

Әлеуметтік психологияның көзқарастары мен алғышарттарын зерттеу контексіндегі дінаралық білім

Мақалада дінаралық білімнің әлеуметтік психология контексіндегі алатын орны сарапталады. 1990 жылдардан бастап дінаралық білім діни білім туралы пікірталастардың ажырамас бөлігіне айналғандықтан, оның қоғамға деген ықпалын зерттеу қазіргі әлемде өте өзекті болып отыр. Авторлар діни білім үшін психологиялық теориялардың теріс пікірінің мағынасын зерттемес бұрын алдымен қарым-қатынастың, теріс пікірдің діни білімнің негізін құраушы концепциялардың әртүрлі әдістерін түсінуді белгілеп алу қажет екендігіне мән береді. Сонымен қатар зерттеу барысында теріс пікір діни білім және діни теріс пікірлер жайлы әлеуметтік-психологиялық теориялардың арақатынастары туралы сұрақтар қамтылған. Бұл теориялар келесі қатынастылықта көрініс тапқан: діни теріс пікірлер «категориялау мәселесі» (танымдық теориялар) ретінде, діни теріс пікірлер сәйкестілік мәселесі ретінде (әлеуметтік сәйкестілік теориясы) және діни теріс қылықтар әлеуметтену мәселесі ретінде (әлеуметтік білім алу теориясы).

Авторлар қоғамдағы теріс пікірлердің пайда болуы туралы ойтолғап, рассалық, этникалық және гендерлік теріс пікірлер өмір сүрудің ең бастапқы кезеңінде пайда болады деп есептейді. Діни теріс пікірлер өз алдына адам діндер туралы спецификалық теріс пікірлер мәдениетімен қатар әлеуметтенудің «толығымен қалыпты» жағдайының нәтижесінде пайда болады.

Түйін сөздер: дінаралық білім, теріс пікірлер, әлеуметтік сәйкестілік, әлеуметтену.

Введение

С середины 1990-х годов межрелигиозное образование стало неотъемлемой частью дебатов о религиозном образовании (Schreiner Sieg & Elsenbast 2005; Leimgruber 2007; Tautz, 2007; Willems 2011; Grethlein 2012). Разнообразие богословских и социальных событий способствовало этой тенденции. Среди них мы рассмотрим следующие три в качестве примеров: во-первых, мы должны выделить открытие христианских церквей и христианских богословских планов для других религий как следствие Второго Ватиканского Собора и богословия религий. Во-вторых, за последние тридцать лет доля мусульманских граждан в немецкоязычных странах неуклонно росла. Так, например, мусульманское население Австрии выросло с 8 000 в 1964 году до почти 500 000 в 2011 году (Horaczek & Wiese, 2011:231). В результате ислам стал частью общества, которую больше нельзя игнорировать, и необходимость религиозного образования для мусульман стала очевидной (например, в Германии около 900 000 студентов-мусульман). В-третьих, хотя не следует преждевременно говорить о возрождении религии после воссоединения Германии, в результате событий 11 сентября 2001 года общественное и политическое значение религии, несомненно, вышло на первый план. 11 сентября 2001 г. также стало известно, что межрелигиозное образование неразрывно связано

с отношением и предрассудками. Прежде чем исследовать значение психологических теорий предубеждения для межрелигиозного образования, мы должны сначала рассмотреть и наметить различные способы понимания основополагающих концепций отношения, предубеждений и религиозного образования.

Отношение – предубеждение – межрелигиозное образование. Концептуальные определения.

Отношение – это хорошо изученная конструкция в социальной психологии. Можно определить это как «предрасположенность или склонность человека оценивать объект или его символические представления определенным образом или образом в целом» (Seel, 2000: 118). Кроме того, согласно хорошо известной модели отношений Eagly и Chaiken, отношения понимаются как комплексные оценки, которые показывают аффективные, когнитивные, а также поведенческие компоненты (Eagly и Chaiken, 1993). Согласно этой модели, аффективные компоненты отношения относятся к чувствам или эмоциям; познавательные компоненты относятся к мыслям и убеждениям, связанным с данным предметом, и наконец, поведенческие компоненты относятся к поведению, связанному с оцениваемым объектом. Основная психологическая потребность в оценке объекта, лежащего в основе установок обусловлена предпочтением четких ответов на тему, которые считаются положительными в отличие от двусмысленности и

запутанной сложности. Таким образом, отношение облегчает формулировку суждения и классификацию тем, а также событий.

Предубеждение может рассматриваться как подкатегория отношения и определяется как негативное отношение к людям или группам людей, хотя это определение предубеждения ни в коем случае не является спорным в социальной психологии, тем не менее оно представляет собой широко распространенную тенденцию (Rothgangel, 1997: 18–21). Из этого определения вытекает отрицательно оцененный аспект «предварительного суждения», который всегда включает в себя предварительные и неправильные суждения. Подобно отношению, предубеждение также может быть проанализировано как имеющее когнитивный (например, стереотип), аффективный (например, обида) и поведенческий (например, готовность различать) компоненты. Функция предубеждения заключается в росте чувства собственного достоинства или чувства принадлежности в результате обесценивания другого человека или группы. В контексте настоящей работы «религиозные предрассудки» используются в этом смысле, что означает, что существует негативное отношение к членам другой религиозной группы, которые в результате обесцениваются. С учетом вышесказанного главная проблема взглядов и особенно предрассудков заключается в том, что их часто трудно изменить.

Это намеренное изменение взглядов и предрассудков приводит нас к столь же сложной области межрелигиозного образования. Не вдаваясь слишком глубоко в дебаты, связанные с межрелигиозным образованием, мы можем использовать следующее определение Стефана Леймгрубера: «Вообще говоря, межрелигиозное образование охватывает все (прямые и косвенные) представления о религии или ее приверженцах, которые могут обрабатываться и восприниматься чьим-либо сознанием. Это всегда приводит к обсуждению опосредованного религиозного опыта. Межрелигиозное образование в узком смысле происходит через социализацию сторонников различных религий, а также посредством общения в непосредственном обучении». В центре этих встреч лежит диалог, в котором собеседники пытаются уважать и понимать друг друга (Leimgruber, 2007). Также цитируется в Grethlein (2012: 407), чьи критические запросы не обсуждались выше, несмотря на то, что они ставят фундаментальные проблемы для любой концепции межрелигиозного образования.

Одной из целей межрелигиозного образования является воспитание терпимости и понимания у людей других религиозных конфессий и тем самым устранение негативных взглядов. С более широкой религиозно-дидактической точки зрения переход парадигмы к межрелигиозному образованию привел среди прочего к ситуации, в которой первичное когнитивное обращение с другой религией было дополнено эмоциональными аспектами и практическими встречами. В контексте религиозного образования мы можем наблюдать дальнейшее расширение сферы охвата, которая направлена на то, чтобы ввести изучение религиозного образования как за пределами среднего образования, так и ниже, вплоть до дошкольного образования (Хоффманн (2010); Швейцер, Бизингер и Эдельброк (2008); Эдельброк, Швейцер и Бизингер (2010); Эдельброк и др., (2012)). Это расширение сферы действия крайне важно, потому что негативное отношение к другим религиям может формироваться независимо от приобретенных знаний: таким образом, знание пяти столпов ислама мало что меняет во враждебности исламофоба по отношению к мусульманам. Как правило, только познавательная информация составляет небольшую часть изменения отношения или устранения предубеждений. Это не оспаривает ценность каких-либо знаний о религии. Однако, когда мы сталкиваемся с полной значимостью аффекта в религиозных установках и предрассудках, мы видим, что познавательная информация сама по себе объясняет только верхушку айсберга. При этом, независимо от того, какой эмоциональный уровень стремится обеспечить межрелигиозное образование, желаемые изменения в отношении и предрассудках не случаются, но требуют, чтобы во внимание принимались разнообразные исследования отношения и предубеждений. Соответственно, цель настоящей статьи состоит в том, чтобы стимулировать принятие психологических теорий предрассудков с учетом перспектив, которые они предлагают для межрелигиозного образования. Однако, поскольку область исследования психологических предрассудков является сложной, мы будем обсуждать только теории, необходимые для получения более подробной информации (Rothgangel, 1997). Стоит отметить, что сопоставимые психологические теории предрассудков обсуждаются в работе Дж. Люддеке (2007). Это только когнитивные теории, которые он недостаточно изучил. Во-первых, они отражают современное состояние психологии предубеждений и, во-вторых, имеют особое

значение для межрелигиозного образования в любом случае, ограничение следующих наблюдений состоит в том, что психологические теории предубеждений работают только на внутриличностных, межличностных и межгрупповых объяснительных уровнях, оставляя социальный уровень более или менее за кадром (Lüddecke, 2007: 112–125).

Религиозные предрассудки как «проблема категоризации» (когнитивные теории)

В конце 1960-х годов в психологии произошла так называемая когнитивная революция. В исследовании предубеждений психологические объяснительные модели, такие как теория козла отпущения (Rothgangel, 1997: 86–88) или исследования об авторитарной личности, были в значительной степени вытеснены другими теориями. Данные модели были рассмотрены в работах Аронсона, Уилсона и Акерта (Aronson, Wilson и Akert, 2008: 448), включая работу Бершофа (Bierhoff, 2006: 176; 360), а исследования авторитарной личности (Адорно и др, 1950) здесь даже не обсуждаются. Независимо от их прежнего значения, они считаются устаревшими, и поэтому они дают мало понимания, что касается межрелигиозного образования, то оно в конечном итоге возродило появление предрассудков в «естественных» процессах мышления и восприятия.

а) Теория Акцентуации

Из психологии восприятия хорошо известно, что человек может поглощать и обрабатывать только часть сенсорной информации, доступной ему или ей в окружающем мире. Это делает разработку «стратегий сокращения» особенно необходимой (Leyens и Codol, 1990: 92). Соответственно, социальные предрассудки не следует просто понимать как «ложные» суждения. Скорее, они представляют собой естественные и неизбежные последствия обработки социальных стимулов и обеспечивают руководство ситуацией в сложном окружающем мире (Tajfel, 1969: 82).

В категоризации людей решающую роль играют физические (например, размер тела, цвет волос, пол) и социальные (например, этническая и религиозная принадлежность) черты. Мы можем понимать социальные предрассудки как предполагаемую корреляцию между определенной категорией (например, итальянской) и одной или несколькими характеристиками (например, размером тела): категоризация физических или социальных аспектов окружающей среды основана на применении определенных критериев для распределения коллекции пред-

метов на более или менее обширные группы, которые отличаются по заданным или сходным критериям, тем не менее, похожи, или аналогичные критерии в каждой группе» (Tajfel, 1982: 44). Термин «социальная категоризация» оправдывается двумя способами: во-первых, он намеренно ссылается на социальные объекты, и, во-вторых, формирование классификации само по себе социально обусловлено (Stroebe и Insko, 1989: 24). Это приводит, однако, к усилению различий между признаками разных категорий, т.е. черты, которые отмечают разницу, подчеркнуты или преувеличены. На практике это означает, что членство человека в различных группах (например, категория А: итальянский язык; категория В: шведский язык) само по себе может привести к переоценке восприятия различий («шведы крупнее итальянцев»). Многочисленные эмпирические исследования демонстрируют эффекты акцентуации при физических и социальных стимулах (Stroebe и Insko, 1989: 24).

Из-за сложности социальной среды эффекты акцентуации возникают, прежде всего, в результате социального влияния и в меньшей степени в результате наблюдений (Stroebe и Insko, 1989: 25). Это, в свою очередь, говорит о том, что теория акцентуации в большей степени подходит для изучения макрофакторов теории социализации и обучения. Основатель теории акцентуации Х. Тайфель позже расширил свою объяснительную модель теорией социальной идентичности, в которой он дополнил свое использование определенных мыслительных процессов для объяснения формирования предрассудков человеческими мотивами и потребностями. Применяемая сама по себе теория акцентуации может объяснить, почему подчеркиваются различия между двумя группами. Однако его недостатки заключаются в невозможности объяснить, почему другие группы часто обесцениваются по отношению к собственной группе.

Ближайшие перспективы межрелигиозного образования: Строго говоря, теория акцентуации говорит нам, что сопоставление двух религий достаточно для того, чтобы люди могли подчеркнуть различия в чертах между этими двумя религиями. Сам по себе этот эффект становится весьма актуальным, когда религиозное образование затрагивает тему других религий. В частности, акцентуацию стоит учитывать при планировании процессов преподавания/обучения, чтобы избежать бессознательного преподавания предрассудков. Мы рассмотрим конкретные стратегии для этого – стратегии декатегоризации, ре-

категоризации и взаимной дифференциации – в последнем разделе этой статьи.

б) Теория Иллюзорной Корреляции

Теория иллюзорной корреляции оказывается полезной при работе с группами социальных меньшинств и формированием социальных предрассудков в результате наблюдений (Meiser, 2008). Его основной тезис заключается в следующем: совместное возникновение двух «особых» раздражителей или объектов приводит к иллюзорной корреляции (Hamilton, Sherman, 1989: 60), т.е. предположение о взаимосвязи между двумя объектами, которая не существует в действительности или существует в гораздо меньшей степени, чем воспринимается (Tajfel, 1982: 47).

Мы можем обратиться к следующему примеру, чтобы прояснить это далее (Hamilton, Sherman, 1989: 61): участникам исследования было предложено прочитать предложения, описывающие повседневное поведение людей из двух групп (группа А, группа В). Большинство (69%) этих заявлений выражали желательное поведение, в то время как меньшая часть (30%) выражала нежелательное поведение. Обе группы получили одинаковую долю нежелательных и желательных утверждений; тем не менее, группа А была представлена в два раза чаще, чем группа В, и, следовательно, действовала как группа большинства (всего 26 заявлений), а группа В выступала в качестве меньшинства (всего 13 заявлений). В соответствии с теорией иллюзорной корреляции нежелательное поведение привлекает внимание из-за его меньшей частоты и таким образом, становится «особым» стимулом. В этом эксперименте второе «особое» стимулирующее событие было представлено группой В, поскольку, как группа меньшинства, оно было менее представлено, чем группа А. Через некоторое время участников исследования спросили, как они воспринимают соотношение между желательным и нежелательным поведением для каждой группы. Результаты этого эксперимента убедительно показали, что корреляция между двумя «особыми» стимулами (то есть корреляция между нежелательным поведением и группой В) была переоценена: участники исследования непропорционально приписывали нежелательное поведение группе В. Аналогичный эффект не наблюдался в отношении группы А, ничего не стоит, что участники исследования действительно указали правильную пропорцию желаемого поведения для группы меньшинств (группа В) (Hamilton, Sherman, 1989: 62). Это также можно

считать положительным доказательством теории иллюзорной корреляции, поскольку желаемое поведение не представляет особого события в этом эксперименте.

Последствия этих выводов широко распространены. В контексте этой теории мы можем объяснить субъективное преувеличение нежелательного поведения группы В как возникающего из-за того, что «отрицательное поведение членов меньшинства чрезмерно представлено в памяти и суждениях» (Tajfel, 1982: 47). Кроме того, мы должны помнить, что помимо фактора заболеваемости могут существовать и другие факторы, которые помечают стимул как «особый». Как правило, мы можем сказать, что любой фактор, который увеличивает внимание, которое получает стимул, может стать основой для иллюзорной корреляции между этим стимулом и дополнительным «особым» стимулом (Tajfel, 1982: 71). Поэтому теория иллюзорной корреляции важна прежде всего в наших научных усилиях по исследованию, объяснению и пониманию формирования поведения, связанного с предрассудками.

Многочисленные исследования, проведенные после первоначальной работы Чепмена в 1967 году, подтверждают тезис иллюзорной корреляции (Tajfel, 1982: 69 и другие цитируемые публикации). Однако было проведено несколько экспериментов, которые показали исключение из правила: иллюзорная корреляция не возникает, например, если такая корреляция приведет к девальвации своей группы (Tajfel, 1982: 74; Stroebe, Insko, 1989: 27).

Ближайшие перспективы межрелигиозного образования: Этот последний момент заслуживает внимания в контексте межрелигиозного образования. Например, в своей притче об оливковом дереве Павел предлагает пример, применимый к обращению с иудаизмом в контексте религиозного образования: он предостерегает христианских язычников от высокомерия по отношению к «неверующим» евреям, напоминая им, что корни поддерживают привитые ветви (то есть христианские язычники), а не наоборот (Рим. 11:18 Новая международная версия). Далее он предостерегает от обесценивания следующее предупреждение: «Ибо если Бог не пощадил естественных ветвей, он не пощадит и вас» (Рим. 11:21 Новая международная версия). В принципе, теория иллюзорной корреляции может объяснить, почему религиозные меньшинства могут создавать предрассудки против себя просто в результате таких «естественных» ошибок категоризации.

в) Теория Атрибуции

Последняя когнитивно-психологическая объяснительная модель религиозных предрассудков, которую мы должны обсудить, – это теория атрибуции. Его заслуга заключается в том, что социокультурные факторы соотносятся с пониманием когнитивной психологии (Bergmann, 1988: 281). Эта теория основана на трех предположениях:

Впечатления, которые люди испытывают от других людей, порождают / приводят к причинным объяснениям поведения других;

Такое поведение «приписывается» либо внешним, либо внутренним факторам;

Прежде чем приписать рассматриваемое поведение личностным характеристикам, необходимо принять во внимание, что человек мог вести себя иначе (у человека, другими словами, всегда есть выбор) (Bergmann, 1988: 281).

Согласно теории атрибуции, социальные факторы, такие как уровень образования, уровень безработицы и т.д., также можно отнести к дискретным или Групповым мотивам. В этом смысле относительно высокий уровень безработицы среди афроамериканцев в Соединенных Штатах (в качестве примера) может привести к представлению о том, что афроамериканцы глупы и ленивы (Bergmann, 1988). Как правило, мы можем заключить, что отнесение признаков к другой группе, в положительном или отрицательном смысле, осуществляется на более поляризованной и недифференцированной основе, чем в отношении собственной группы. Аналогичным образом, позитивное поведение другой группы объясняется внешними факторами, тогда как позитивное поведение собственной группы объясняется личностными характеристиками; восприятие негативного поведения влечет за собой прямое изменение этого процесса атрибуции (Bergmann, 1988: 281).

Согласно этой теории, развитие и распространение предрассудков можно объяснить тем фактом, что различия между группами основаны не на внешних обстоятельствах, а на псевдопсихологических аргументах о характеристиках другой группы. В этом смысле можно «объяснить» или точнее сказать обосновать социальные недостатки меньшинств; таким образом, несоответствие между собственной системой ценностей и восприятием реальности смягчается тем фактом, что с помощью механизма атрибуции можно отрицать собственную ответственность за неблагоприятное социальное положение меньшинств (Bergmann, 1988).

Ближайшие перспективы межрелигиозного образования: Теория атрибуции представляет интерес не только потому, что привлекает внимание к недифференцированному обращению с другими группами: эту проблему можно было бы рассмотреть, например, через широкое обвинение в «праведности дела», направленное против «евреев» или «мусульман». Теория также объясняет с социально-психологической точки зрения, почему социальные различия, такие как те, которые существуют в настоящее время между христианами и мусульманами в Германии (например, образование), менее подвержены влиянию структурных факторов (общее предпочтение детей из семей с высшим образованием) и обвиняются главным образом (предписанные) «черты характера» мусульман. Таким образом, теория атрибуции также является полезной/удобной/подходящей/ценной/стоящей объяснительной моделью для формирования религиозных предрассудков.

Таким образом, в отношении этих когнитивных теорий следует помнить, что предрассудки нельзя отнести только к когнитивным процессам акцентуации, иллюзорной корреляции или атрибуции. Напротив, весьма вероятно, что каждое конкретное предубеждение в разной степени проистекает из разнообразия процессов (Bergmann, 1988). В контексте этих подходов социальные предрассудки могут пониматься как когнитивные категории, которые необходимы для ориентации себя в социальной среде (Stroebe, Insko 1989: 5). В результате, во время анализа предубеждений, мотивационные, а также функциональные факторы остаются в значительной степени скрытыми. Соответственно, Х. Тайфель, один из пионеров когнитивной психологии, ссылается в своем последующем видоизмененном взгляде на «теорию социальной идентичности» на существенное различие между социальными предрассудками и другими когнитивными категориями: как правило, предрассудки относительно внешних групп менее позитивны в отношении к внутренней группе, то есть чисто когнитивное объяснение, не позволяет нам адекватно интерпретировать этноцентрическое отношение, которое широко наблюдается среди группы людей (Stroebe, Insko, 1989).

Религиозные предрассудки как проблема идентичности (теория социальной идентичности)

Когда дело доходит до так называемых «теорий конфликта», мы можем различать реалистическую теорию конфликта (Кэмпбелл, Шериф) и теорию социальной идентичности (Тайфель,

Тернер) (Штробе и Инско, 1989). Согласно реалистической теории конфликтов, политические, экономические и т.д. конфликты между группами приводят к восприятию угрозы, следствием которой является этноцентризм, то есть усиление солидарности внутри группы и девальвация конкурирующей внешней группы (Штробе, Инско: 1989).

Для анализа религиозных предрассудков западные исследователи используют *теорию социальной идентичности* (Petersen, 2008 и Petersen, Blank, 2008). Значение этой теории исследователи объясняют следующим образом: «Минимальная групповая парадигма была доминирующей исследовательской парадигмой в исследованиях социальной дискриминации в течение последних четырех десятилетий» (Petersen, Blank, 2008: 200). Теория заслуживает большего внимания, поскольку она предоставляет обоснованные исправления и дополнения к реалистической теории конфликтов: во-первых, восприятие принадлежности к одной из двух групп может привести к тому, что человек предпочтет свою собственную группу и недостаток другой группы. Во-вторых, не каждый групповой конфликт должен приводить к этноцентризму, поскольку эффективным противоядием может быть, например, создание институциональной структуры, которая опосредует конкуренцию между группами. В-третьих, конфликты могут возникать не только из-за «физических» ресурсов, но также из-за социального престижа и социального статуса (Stroebe, Insko, 1989). С помощью теории социальной идентичности эта критика может быть интегрирована в автономную модель объяснения. Можно сказать, что врожденное стремление человека к позитивной социальной идентичности представляет точку опоры Архимеда в этой теории (Tajfel, 1982: 101–103).

Эта ситуация может быть проиллюстрирована с помощью экспериментов «минимальная межгрупповая». Так называемые «минимальные межгрупповые эксперименты» проводились для определения минимальных условий, при которых индивидум продемонстрировал бы заметное различие в своем поведении в пользу внутри группы по сравнению с внешней группой (Tajfel, 1982: 118). В этих экспериментах участники исследования знали о своем членстве в группе и членстве в группе тех, среди кого их попросили распределить деньги. Тем не менее, участники исследования знали людей внутри группы и вне группы только по кодовым номерам (Tajfel, 1982). В одном из таких экспериментов были до-

ступны три «стратегии распределения денег»: первая привела к максимальному общему выигрышу для обеих групп; вторая – максимальная прибыль внутри группы; и в-третьих, максимальная разница между группами в пользу одной группы (Tajfel, 1982: 119). Тайфель обосновал эти требования следующим образом: в наших экспериментах не было внешне определенного конфликта; если существовала конкуренция (то есть действия, направленные на разграничение групп в пользу своей собственной), то участники сами активно знакомили ее с ситуацией, как только исследователи вводили концепцию группы. Участники исследования никогда не были вместе в «группе»; они не взаимодействовали и не знали, кто принадлежит к внешней группе или к их внутренней группе; не было никакого явного социального давления, чтобы действовать в пользу их собственной группы, и не было в интересах участников исследования предоставлять членам их собственной группы больше денег. Напротив, если бы они последовательно придерживались стратегии максимальной совместной прибыли, они все получили бы больше денег от исследователя» (Tajfel, 1982). Тем не менее, третья – «стратегия распределения денег» – та, которая обеспечивает максимальную разницу в пользу внутри группы, преобладала. Поэтому минимальные межгрупповые эксперименты показывают необходимость сосредоточиться на позитивных способах отличить себя от других групп (Tajfel, 1982: 121–125). Это стремление к положительной черте проявляется в различных социальных и культурных взаимодействиях (Tajfel, 1982: 126).

Поскольку статус внутри группы представляет собой важный детерминант социальной идентичности, низкий социальный статус побуждает членов группы присоединиться к другой группе с более высоким статусом или улучшить статус своей собственной группы (Tajfel, 1982: 103). И наоборот, члены «вышестоящей» группы стремятся защитить свой статус от групп, которые угрожают или, по-видимому, угрожают ему, и заново обосновывают свой статус, если они считают, что это связано с конфликтом ценностей (например, если более высокий статус основан на несправедливых предрассудках). (Tajfel, 1982: 132). Согласно теории социальной идентичности, предубеждения могут, например, рассматриваться как эффективное средство для представления своей группы в лучшем свете или для оправдания ее несправедливых преимуществ. Цель таких мер заключается в первом случае в

косвенном улучшении статуса внутригрупповой, а во втором – в оправдании более низкого социального статуса внешней группы.

Ближайшие перспективы межрелигиозного обучения: Таким образом, мы можем рассматривать теорию социальной идентичности, потому что ее можно применить к религиозным предрассудкам, как сложную и очень развитую концептуальную основу. Поскольку простое восприятие принадлежности к другой группе априори приводит к одобрению своей религии и дискриминации против другой религии, согласно теории социальной идентичности разумно, что предубеждение против других религий способствует обеспечению собственной религиозной идентичности. В отличие от когнитивно-структурных теорий и теории социального обучения, теория социальной идентичности поддерживает мотивационные причины формирования социальных предубеждений. В последнем разделе этой работы мы обсудим связь между теорией социальной идентичности и теорией контактов, одним из наиболее тщательно исследованных подходов к изменению отношения. Мы также рассмотрим исследования, проводимые на уровне школы, которые могут иметь особое значение для межрелигиозного образования именно из-за того, как они структурируют учебные встречи.

В заключение следует, тем не менее, подчеркнуть, что теория социальной идентичности не является «всеобъемлющей» основой для религиозных предрассудков. Современное состояние теории социальной идентичности, а также ее ограничения и перспективы дальнейшего развития подробно обсуждаются в Zick (2008). Поэтому в нем не учитывается роль, которую играют, например, родители или другие агенты социализации, важность которых обсуждается ниже, в формировании предубеждений.

Религиозные предрассудки как проблема социализации (теория социального обучения)

Образование играет важную роль в поддержании субкультур и, следовательно, в передаче религиозных предрассудков. Дети, родители которых поддерживают антисемитские или исламофобские ценности, учатся этим предрассудкам у своих родителей. За формирование и распространение предубеждений отвечает прежде всего образовательный контент, а не, например, авторитарный стиль воспитания (Weiss, 1986: 62). В отличие от теории козла отпущения, сторонники теории социального обучения (например, Бандура; Игли) не предполагают мотив, который приводит к девальвации других групп.

Социальные предрассудки возникают либо из-за наблюдения существующих различий между различными социальными группами, либо из-за социальных влияний, которым человек может подвергаться в течение жизни через родителей, сверстников, школу и средства массовой информации (Stroebe, Insko, 1989: 15).

В соответствии с теорией социального обучения, восприятие группы формируется посредством воздействия на поведение, характерное для этой группы. Такое поведение, однако, в значительной степени зависит от соответствующих социальных ролей, которые приходится играть (Stroebe, Insko, 1989). Человек, который неоднократно наблюдает определенное поведение среди группы людей, весьма вероятно, примет мнение, что черты, проявленные в этой ситуации, являются типичными для данной группы (Stroebe, Insko, 1989: 16). Соответственно, многие этнические и расистские предрассудки основаны на различиях, существующих между группами внутри социальной структуры (Stroebe, Insko, 1989). Здесь следует подчеркнуть, что наблюдатель никогда не сталкивается со всеми чертами группы, а только с очень специфическим их выбором.

Такие предрассудки в конечном счете передаются агентами социализации, такими как семья, сверстники, школы и средства массовой информации. Поскольку расовые, этнические и гендерные предрассудки приобретаются на относительно ранней стадии жизни (примерно с четырехлетнего возраста). Этнические предрассудки приобретаются в возрасте от трех до пяти лет (Aboud, 1988: 43). Дальнейшее обсуждение этого вопроса можно найти у Бергмана (Bergmann, 1988: 280), иллюстративный пример с учениками третьего класса (Aronson, Wilson и Akert), где родители играют очень важную роль в этом процессе. Ребенок изучает эти предрассудки, с одной стороны, с помощью лингвистической информации, которую он получает от своих родителей, а с другой – с помощью модели обучения, предоставляемой поведением родителей (Stroebe, Insko, 1989: 16). Последствия, которые родители испытывают в результате собственного продемонстрированного поведения, являются основными определяющими факторами того, участвует ли ребенок в том же поведении или избегает его.

Чем меньше у человека образования, тем меньше вероятность того, что он или она поймут сложное явление, такое как его социальная среда, в интеллектуальном плане. Кроме того, он / она будет менее склонен принимать двусмыс-

ленность. Selznick и Steinberg (1969) называют эту ситуацию простой и используют опросы, чтобы продемонстрировать, что простота неуклонно уменьшается с ростом уровня образования. Пониженная «простота» встречается среди 9% людей с начальным образованием, 18% со средним образованием, 34% с неоконченным образованием в колледже и 49% с полным образованием в колледже. И наоборот, более высокая «простота» обнаруживается среди 51% людей, имеющих только начальное образование, 34% со средним образованием, 15% с неоконченным образованием в колледже и 9% с полным образованием в колледже (Selznick и Steinberg, 1969: 141). На этом этапе стоит отметить, что недостаток образования также сопровождается отсутствием этической чувствительности, что приводит к принятию установок, включающих бесчеловечные или нетерпимые идеи (Selznick, Steinberg, 1969: с. 141). Соответственно, рост «простоты» сопровождается значительным увеличением числа антисемитских настроений. По мере того как простота переходит от низкой к средней и высокой, доля антисемитизма возрастает с 17 до 39 до 64 процентов» (Selznick, Steinberg, 1969: 142). Простота, однако, далека от чисто познавательного явления. Это также оказывает влияние на эмоциональный уровень, поскольку отсутствие когнитивной дифференциации и принятие нетерпимых мнений влечет за собой дополнительные психологические последствия (Selznick, Steinberg, 1969: 142-168).

Ближайшие перспективы межрелигиозного обучения: Анализ религиозных предрассудков выигрывает от включения теории социального обучения посредством значительного расширения перспективы: здесь важность социальных влияний и субкультурных ценностей становится в целом определяемой таким образом, что учитывает сосуществование различных культур и субкультур. Поэтому религиозные предрассудки приобретаются в результате «совершенно нормального» процесса социализации, при котором человек растет в культуре с весьма специфическими религиозными предрассудками. (Selznick, Steinberg, 1969: с.169). В той же работе авторы приводят соответствующую цитату из Робин М. Уильямс-младшего: «Предубеждения против групп меньшинств выучены. Они могут отражать глубокие, иррациональные, личностные процессы, но им это не нужно. Существует реальная возможность того, что предрассудки могут быть изучены так же, как мы узнаем, что мир круглый (или плоский, или держится на спине

гигантской черепахи)». В этом контексте больше нет необходимости ставить вопрос о том, почему человек приобретает религиозные предрассудки. Напротив, важным вопросом становится то, какие силы могут сделать человека устойчивым к религиозным предрассудкам в предвзятой культуре (Selznick, Steinberg, 1969: с. 169). Многочисленные опросы подтвердили, что образование оказывает иммунизирующее воздействие на антисемитизм: чем более образован человек, тем меньше вероятность того, что он поддержит, например, антисемитские предрассудки.

Стратегии изменения отношения к межрелигиозному обучению

Наше обсуждение различных психологических теорий показывает нам, что ни одна из этих теорий в целом не может объяснить происхождение и функцию религиозных предрассудков: вкратце – мы обнаруживаем, что в контексте когнитивных теорий религиозные предрассудки функционируют как проблема категоризации; в контексте теории социальной идентичности она функционирует как проблема идентичности; и в контексте теории социального обучения она функционирует как проблема социализации. Между тем, в области самой психологии мы можем наблюдать особую тенденцию все более учитывать интегративные объяснительные модели. Взгляд на работу Анри Тайфеля может проиллюстрировать эту тенденцию. В «Gruppenkonflikt und Vorurteil» (Групповой конфликт и предубеждение) (1982) Тайфель обсуждает мыслительные процессы, которые привели его от теории акцентуации к теории социальной идентичности. Следующая цитата отражает его интеграцию мотивационных в когнитивные факторы: «Взаимодействие между социально выведенным значением различиями, с одной стороны, и когнитивной механикой категоризации – с другой, особенно важно для любого социального различия между «нами» и «ними». Этот взгляд во многом отражает интегрированную объяснительную модель (Stroebe, Insko, 1989: 28–30).

Тем не менее, в настоящее время в области психологии отношения и предубеждений можно наблюдать затруднительное положение, заключающееся в том, что основанные на доказательствах теории изменения отношения или уменьшения предрассудков (Oskamp 2000) и гипотеза контакта (Pettigrew, Tropp 2000; Stürmer 2008) были разработаны относительно независимо от теорий предрассудков. Устранение этого исследовательского дефицита даже было названо «самой волнующей задачей» в ближайшие де-

сятилетия (Crano, Cooper, Forgas 2010: 13). По сравнению с другими областями исследования предубеждений было проведено относительно мало исследований по снижению предрассудков. Однако, с середины 1980-х годов проводился широкий спектр исследований, в которых исследуется возможность достижения эмпирического синтеза теории контактов и теории социальной идентичности (Brewer, 2000: 165). Несмотря на этот «пробел», мы можем вывести конкретные основанные на фактических данных теории отношения и предубеждения из перечисленных теорий и сформулировать условия, при которых межрелигиозное образование может способствовать изменению негативных религиозных установок.

Стратегии борьбы с проблемой категоризации

Что касается проблемы категоризации, то в социальных исследованиях психологии, посвященных предрассудкам, обсуждаются, прежде всего, три стратегии: проблемные отображения категорий между внутренней группой («нами») и внешней группой («ими») должны быть изменены таким образом, чтобы «либо уменьшает общую вероятность категоризации партнера по взаимодействию на основе их членства в группе (декатегоризация), либо изменяет определение внутригруппы таким образом, чтобы включить бывшую внешнюю группу в «нас» (рекатегоризация), либо положительно меняет оценку связано с определением инаковости (взаимная дифференциация)» (Otten, Matschke 2008: 292).

В частности, в контексте межрелигиозного образования декатегоризация влечет за собой, например, не классификацию своего соседа-мусульманина как мусульманина, а через личную дружбу как, опять же, например, полезного Синана (Otten, Matschke, 2008: 293). Еще одной формой декатегоризации является перекрестная категоризация: здесь существующая категоризация, например, между христианами и иудеями, не просто отрицается, а в некотором роде релятивизируется или «перекрещивается», причем помимо разногласий (например, доктрина оправдания), также раскрываются всеохватывающие сходства между христианством и иудаизмом (например, их общие корни и надежды на будущее). Что касается повторной категоризации, мы можем рассмотреть пример первоначальной группы внутри христианства и двух внешних групп иудаизма и ислама, в которой все три религии переклассифицированы под всеобъемлющим ярлыком авраамических религий, тем самым

становясь «частью новой, вышестоящей» общей группой (Otten, Matschke, 2008: 294). При этом как де-, так и рекатегоризация предполагают, что первоначальное «различие между внутригрупповой и внешней группой отбрасывается либо в пользу персонализированного взгляда на партнеров по взаимодействию, либо в пользу нового, более широкого категориального восприятия» (Otten, Matschke, 2008, 294). Тем не менее, только определенные классификации поддаются такой релятивизации. Возможно, что религиозные деятели, сталкивающиеся с категоризацией, могут воспринимать в вышеупомянутых стратегиях угрозу своей идентичности и отказываться от их реализации. В модели взаимной дифференциации стремление к положительной социальной идентичности используется для конструктивного улучшения межгрупповых отношений. Присоединяясь к внутренней и внешней группе в позитивной взаимозависимости, в которой каждая группа принимает разные и одновременно дополняющие друг друга роли, группы могут начать ценить друг друга, не отказываясь от своей потребности в позитивной самобытности» (Otten, Matschke, 2008: 295). Например, христианство, иудаизм и ислам могут в своих соответствующих мажоритарных обществах вносить совместный вклад в образование по вопросам мира, чего никто из трех не может достичь самостоятельно, особенно с позиций меньшинств.

б) стратегии борьбы с проблемами социальной идентичности и социализации

Как мы уже упоминали выше, встречи между религиями являются составной частью межрелигиозного образования. Здесь заслуживает особого внимания контактная гипотеза, возникшая в результате исследования Г. Оллпорта (1954), поскольку это одна из наиболее изученных социально-психологических теорий изменения отношения. Кроме того, исследования с 1980-х годов были сосредоточены на связи гипотезы контакта с теорией социальной идентичности (Brewer, 2000: 165).

Это вовсе не означает, что предрассудки между двумя группами могут быть устранены с помощью встреч как таковых. В начале 1950-х годов Оллпорту удалось разрешить противоречивые эмпирические выводы, указав следующие условия, при которых контакты между различными группами способствовали уменьшению предубеждений: «(1) общие цели, (2) межгрупповое сотрудничество, (3) равный статус между группами и (4) поддержка органов власти, норм или законов. Петтигрю добавляет к этому, под-

черкивая, что контакт (5) должен предоставлять возможность развивать дружеские отношения через границы группы» (Stürmer, 2008: 284). Поэтому наиболее важно установить общие цели (например, целостность творчества), которые могут быть достигнутым исключительно посредством совместного сотрудничества между двумя группами, в котором конкурентный аспект полностью исключен. При этом важно убедиться, что группы не воссоздают различия в статусе, которые характеризуют группы вне данной контактной ситуации (Stürmer, 2008, с. 285). Мы можем распознать элементы теории социального обучения в этом определяющем факторе. То же самое относится и к значению официальных (церковных) заявлений, которые выступают против дискриминации в отношении других религий и выступают как за терпимость, так и за примиренное разнообразие. Наконец, мы также можем воспользоваться эмпирическими исследованиями, которые показывают, что дружба – в данном случае, например, между христианскими и мусульманскими студентами – может привести к фундаментальной ликвидации предрассудков против другой религии (Stürmer, 2008: 285).

Петтигрю, ученик Оллпорта, выделяет четыре процесса, которые способствуют «при оптимальных» условиях контакта с изменением отношения к членам внешней группы»: (1) приобретение знаний, (2) изменение поведения, (3) построение связей и (4) переоценка связей внутри группы» (Stürmer, 2008: 286). Кроме того, Петтигрю рассматривает теорию контактов с целью связать ее с обсуждаемыми выше стратегиями де- и рекатегоризации, а также взаимной дифференциации (Stürmer, 2008: 287): для первой фазы, начальной стадии контакта, он предлагает персонализацию и, следовательно, декатегоризацию. Подчеркивание индивидуума может повысить готовность участников к участию и может, в совокупное время контакта, привести к развитию дружеских отношений, основанных на общих индивидуальных интересах, которые выходят за пределы членства в различных группах. На втором этапе, который является установлением контакта, Петтигрю предлагает взаимную дифференциацию: «После того, как основа для дружественного и основанного на сотрудничестве подхода была подготовлена на начальном этапе контакта» (Stürmer, 2008: 287), участники должны работать над приобретением знаний о различиях (в случае межрелигиозного образования это могут быть, например, религиозные

убеждения и обряды) и уважение друг к другу. На последнем этапе, в объединенной группе, участники должны все больше работать над выявлением общих черт, что в конечном итоге может привести к повторной категоризации. При этом следует отметить, что эта фазовая модель еще не основана на эмпирических данных.

Тем не менее, сама гипотеза контакта является эмпирически хорошо обоснованной теорией (Wagner, Farhan, 2008: 277). Он был использован в Соединенных Штатах для разработки профилактических мер в школах. В центре внимания этих программ – совместное групповое обучение, которое отличается от традиционной групповой работы тем, что студенты работают вместе в этнически и умело разнородных малых группах. Члены небольшой группы получают различную информацию, так что небольшие группы могут выполнять свои задания только в том случае, если каждый член небольшой группы передает свои особые навыки» (Wagner, Farhan, 2008: 277). Применительно к межрелигиозному образованию такое исследование будет выглядеть следующим образом: формируются небольшие группы из четырех-шести детей разных религий, конфессий или убеждений, в которых каждый участник отвечает за определенную область (например, создание с точки зрения ислама; творчество с точки зрения христианства и т. д.). Группы проводят 80 минут в неделю, работая вместе. Кроме того, около 40 минут в неделю также проводится в так называемых экспертных группах, в которых, например, все студенты-мусульмане, которым поручено заниматься вопросами творчества в исламе, могут обмениваться информацией. В первоначальном исследовании со студентами из разных этнических групп «каждые две недели проводился тест и оценка каждого ребенка определялась его индивидуальной успеваемостью и средней успеваемостью в команде» (Wagner, Farhan, 2008: 280). Применяемые в экспериментальных классах, такие меры (которые в конечном итоге основаны на условиях Allport для межгруппового контакта) привели к значительному и положительному эффекту в изменении отношения по сравнению с контрольными группами (Wagner, Farhan 2008, 280). Тем не менее, дальнейшие эмпирические исследования, направленные на межрелигиозное образование и основанные на исследованиях по социальной психологии, остаются желательным направлением исследований религиозного образования.

References

- Aboud F.E., (1998), *Children and prejudice*, Blackwell, London.
- Adorno T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J. & Sanford, N.R., 1950, *The authoritarian personality: Studies in prejudice*, M. Horkheimer & S. H. Flowerman (Eds.), Harper & Brothers, New York, NY.
- Allport G., (1954), *The nature of prejudice*, Addison-Wesley. Cambridge, MA.
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M., 2008, *Sozialpsychologie [Socialpsychology]*, Pearson Deutschland, Munich.
- Bergmann W., (1988), 'Attitude theory and prejudice', in, W. Bergmann (ed.), *Error without trial: Psychological research on antisemitism*, pp. 271-301, de Gruyter, Berlin.
- Bierhoff H.W., (2006), *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch, [Socialpsychology. A textbook] (6th ed.)*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Brewer M.B., (2000), 'Reducing prejudice through cross-categorization: Effects of multiple social identities', in, S. Oskamp (ed.), *Reducing prejudice and discrimination*, pp. 165-183, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Codol J.P. & Leyens J. Ph., (1990), 'Soziale Informationsverarbeitung' [Social information processing], in, W. E. Stroebe, & M.E. Hewstone, & J. P. Codol, & G. M. E. Stephenson (eds.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung [Socialpsychology. An introduction]*, pp.89-111, Springer, Berlin.
- Eagly A.H. & Chaiken, S., (1993), *The psychology of attitudes*, Harcourt, Brace, & Janovich, Fort Worth, TX.
- Edelbrock A., Schweitzer, F. & Biesinger, A. (eds.), (2010), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter [How many gods are there in the sky? The perception of religious differences during childhood]*, Waxmann, Münster.
- Edelbrock A., Schweitzer F. & Biesinger A. (eds.), (2012), *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis [Religious diversity in daycare. This is how interreligious and intercultural education works in praxis]*, Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Forgas J.P., Cooper J. & Crano W.D., (2010), 'Attitudes and attitude change. An introductory review', in, J. P. Forgas, J. Cooper & W.D. Crano (eds.), *The psychology of attitudes and attitude change*, pp. 3-17, Taylor & Francis, London.
- Grethlein C., (2012), 'Interreligiöse Themen' [Interreligious topics], in, M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (eds.), *Religionspädagogisches Kompendium [Religious-pedagogical compendium]*, pp.403-415, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Hamilton D.L. & Sherman S.J., (1989), 'Illusory correlations: Implications for stereotype theory and research', in, D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski & W. Stroebe (eds.), *Stereotyping and prejudice. Changing conceptions*, pp. 59-82, Springer, New York, NY.
- Hoffmann E., (2010), *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod [Interreligious education in kindergarten? An empirical study for the handling of religious diversity in discussions with children on the topic of death]*, LIT, Münster.
- Horacek N. & Wiese S., (2011), *Handbuch gegen Vorurteile. Von Auschwitzlüge bis Zuwanderungstsunami [Manual against prejudice. From Auschwitz-denial to immigration-tsunami]*, Czernin, Vienna
- Leimgruber S., (2007), *Interreligiöses Lernen [Interreligious education] (2nd ed.)*, Kösel, Munich.
- Lüddecke J., (2007), *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventivkonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik [Ethnic prejudice in school. The development of a preventive approach in the context of intercultural pedagogy]*, Iko, Berlin.
- Meiser T., 2008, 'Illusorische Korrelation' [Illusory correlation], in, L-E Petersen & B. Six (eds.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen [Stereotypes, prejudices and social discrimination. Theories, findings and interventions]*, pp.53-61, Beltz, Basel.
- Oskamp S., (2000), *Reducing prejudice and discrimination*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Oskamp S., (2000), 'Multiple paths to reducing prejudice and discrimination', in, S. Oskamp (ed.), *Reducing prejudice and discrimination*, pp. 1-19, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Otten S. & Matschke C., (2008), 'Dekategorisierung, Rekategorisierung und das Modell wechselseitiger Differenzierung' [Decategorization, recategorization and the model of reciprocal differentiation], in, L-E. Petersen & B. Six (eds.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen [Stereotypes, prejudices and social discrimination. Theories, findings and interventions]*, pp.292-300, Beltz, Basel.
- Petersen L-E., (2008), 'Die Theorie der sozialen Identität [The theory of social identity]', in, L-E. Petersen & B. Six (eds.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen [Stereotypes, prejudices and social discrimination. Theories, findings and interventions]*, pp. 223-230, Beltz, Basel.
- Petersen L-E. & Blank H., (2008), 'Das Paradigma der minimalen Gruppen [The paradigm of the minimal groups]', in, L-E. Petersen & B. Six (eds.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen [Stereotypes, prejudices and social discrimination. Theories, findings and interventions]*, pp. 200-213, Beltz, Basel.
- Pettigrew T.F., (2000), 'Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings', in, S. Oskamp (ed.), *Reducing prejudice and discrimination*, pp. 93-114, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Rothgangel M., (1997), *Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11 [Antisemitism as a religious-pedagogical challenge. A study with special consideration to Romans 9:11]*, Herder, Freiburg.
- Schreiner P., Sieg U. & Elsenbast V. (eds.), (2005), *Handbuch Interreligiöses Lernen [Handbook of interreligious education]*, Gütersloher Verlags-Haus, Gütersloh.
- Schweitzer F., Biesinger A. & Edelbrock A. (eds.), (2008), *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten [My god—your god. Intercultural and interreligious education daycare centers]*, Beltz, Basel.

Seel N.M., (2000), *Psychologie des Lernens* [Psychology of learning], UTB, München.

Selznick G.J. & Steinberg S., (1969), *The Tenacity of Prejudice: Anti-Semitism in Contemporary America*, Harper & Row, New York.

Six B., (1983), 'Vorurteil' [Prejudice], in, E. Lippert & R. Wakenhut (eds.), *Handwörterbuch der Politischen Psychologie* (Studienbücher zur Sozialwissenschaft 46) [Concisedictionary of politicalpsychology (Course booksforsocialpsychology 46)], pp. 326-335, Westdeutscher Verlag, Opladen.

Six U., (1988), 'Ethnische Vorurteile. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Reduktion durch Massenmedien [Ethnic prejudices. Possibilities and limitations to their reduction through mass media]', in, B. Schäfer & F. Petermann (eds.), *Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung*. FS R. Bergler [Prejudices and attitudes. Social psychology articles on the problem of social orientation. A commemorative volume for R. Bergler], pp. 309-345, DeutscherInstitutsVerlag, Cologne.

Stroebe W. & Insko C.A., (1989), 'Stereotype, prejudice and discrimination: Changing conceptions in theory and research', in, D. Bar-Tal, C. F. Graumann, A. W. Kruglanski, & W. Stroebe (eds.), *Stereotyping and prejudice. Changing conceptions*, pp. 3-34, Springer, New York, NY.

Stürmer S., (2008), 'Die Kontakthypothese' [The contact hypothesis], in, L-E. Petersen & B. Six (eds.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen* [Stereotypes, prejudices and socialdiscrimination. Theories, findings and interventions], pp. 283-291, Beltz, Basel.

Tajfel H., (1969), 'Cognitive aspects of prejudice'. *Journal of Social Issues*, 25, 79–97.

Tajfel H., (1982), *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Mit einem Vorwort von W. Stroebe [Group conflict and prejudice. Formation and function of social stereotypes, [foreword by W. Stroebe], Huber, Vienna.

Tautz M., (2007), *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Christentum und Islam* [Interreligious education in religious education. People and ethos in Christianity and Islam], Kohlhammer, Stuttgart.

Wagner U. & Farhan T., (2008), 'Programme zur Prävention und Veränderung von Vorurteilen gegenüber Minderheiten' [Program for the prevention and changing of prejudices against minorities], in, L-E. Petersen & B. Six (eds.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen* [Stereotypes, prejudices and socialdiscrimination. Theories, findings and interventions], pp. 273-282, Beltz, Basel.

Weiss H., (1986), 'Antisemitische Vorurteile in Österreich nach 1945. Ergebnisse empirischer Forschungen' [Antisemitic prejudices in Austria after 1945. Results of empirical research], in, A. Silbermann & J. H. Schoeps (eds.), *Antisemitismus nach dem Holocaust. Bestandsaufnahme und Erscheinungsformen in deutschsprachigen Ländern* [Antisemitism after the Holocaust. Current state and manifestations in German-speaking countries], pp. 53-70, Verlag Wissenschaft und Politik, Cologne.

Willems J., (2011), *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden* [Interreligious competence. Theoretical foundations—conceptualizations—teaching methods], VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Zick A., (2008), 'Die Konflikttheorie der Theorie sozialer Identität' [The conflict theory of the social identity theory], in, T. Bo-nacker (ed.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung* [Socio-psychological conflict theories. An introduction], pp. 409-426, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.