

2017

WORKSHOP, 5.-8. FEBRUAR

2017년 2월 5-8일 워크숍

분단의

역사와

교과서

EUROPÄISCHE AKADEMIE BERLIN

베를린 유럽 아카데미

***VERMITTLUNG  
VON GETEILTER  
GESCHICHTE***



# Vermittlung von geteilter Geschichte

## 분단의 역사와 교과서

Workshop, 5.-8. Februar 2017

2017 년 2 월 5-8 일 워크숍

Europäische Akademie Berlin

베를린 유럽 아카데미

### Veranstaltungsort:

Europäische Akademie Berlin,  
Bismarckallee 46/48, 14193 Berlin

Datum: 05.-08.02.2017

Sowohl in Südkorea als auch in Deutschland wird die Frage debattiert, auf welche Weise die koreanische und deutsche Teilungsgeschichte in Schulen unterrichtet werden soll. In beiden Staaten handelt es sich um eine wichtige bildungspolitische Frage. Was heute in Deutschland im Einheitsprozess als wichtig erachtet wird, kann auch für Korea in der Gegenwart interessante Perspektiven eröffnen.

Vom 5. bis 8. Februar 2017 veranstaltet der Korea Verband in Kooperation mit University of North Korean Studies, der Europäischen Akademie ein viertägiges Seminar und öffentliches Podium unter dem Thema »Vermittlung von geteilter Geschichte«, gefördert von der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED Diktatur. Expertinnen und Experten aus Bildung und Wissenschaft, sowie junge Erwachsene aus Deutschland und Südkorea sind eingeladen, Erfahrungen auszutauschen und Strategien zu entwickeln, die im Schulunterricht eingesetzt werden können. Insbesondere berichten zwei Referentinnen aus Nordkorea von ihren Lehrerfahrungen in Nord- und Südkorea.

Die Konferenz und Podiumsdiskussion werden simultan auf Koreanisch und Deutsch übersetzt.

### 장소:

European Academy Berlin  
Bismarckallee 46/48, 14193 Berlin

날짜: 2017 년 2 월 5-8 일

한국과 독일에서는 각 국에서 분단의 역사를 학교에서 어떻게 가르쳐야 할지에 대한 논의가 이루어지고 있다. 위의 논의는 양국의 교육정책에 매우 중요한 질문을 던진다. 오늘날 독일의 통일 과정에 쟁점이 되었던 점들은 현재 한국에서도 흥미로운 시각을 제공할 수 있을 것이다.

코리아협의회(Korea Verband)는 동독 사통당독재청산 연방재단과 함께 “분단의 역사를 전하다(가제)”를 주제로 2017 년 2 월 5 일부터 8 일까지 4 일간 전문가 학회 및 대중토론을 진행한다. 본 행사에는 교육과 과학분야의 전문가, 독일과 한국의 청년들 그리고 탈북자 및 구동독의 난민들이 참석하여 그들의 경험을 공유하고 학교 교육을 위한 전략을 구축할 예정이다.

학회 및 패널 토론은 한국어와 독일어 동시통역이 제공됨

# Contents

---

<b>Programm (프로그램)</b> .....	<b>5</b>
Eröffnungsrede: Die koreanische und die deutsche Teilung – Gedanken zu Aktualität, Gemeinsamkeiten und Unterschieden.....	9
Dr. Falk Pingel	
개회사: 한국과 독일의 분단 – 최근 동향과 공통점 및 차이점에 대한 단상 .....	15
팔크 핑겔	
Grußwort zur Podiumsdiskussion am 07. Februar 2017 „Vermittlung von geteilter Geschichte“ .....	20
Doris Hertrampf	
기조연설: 대중 패널토론 „분단된 역사의 전달“, 2017 년 2 월 7 일 .....	22
Doris Hertrampf	
“The Other Side of the Mountain” (2012), 123 Min., USA/DPRK .....	24
Einführung: Dr. Sunju Choi (Universität Tübingen)	
“산너머 마을”, 2012 년, 123 분, 미국/북한 공동 제작 .....	24
영화 소개: 최선주 박사 (튀빙엔 대학교)	
<b>Modul I: Historische Perspektive (세션 I: 역사적 관점)</b> .....	<b>25</b>
Die Darstellung des anderen Deutschlands in der Schule vor 1989: Antikommunismus und Entspannung, Parteilichkeit und Klassenkampf.....	25
Dr. Jens Hüttmann (Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur)	
학교에서 1989 년이전 분단 독일이 서로를 표현했던 방식: 반공산주의와 긴장완화, 당파성과 계급투쟁 .....	28
엔스 휘트만	
„Anti-Atom“(1947-1949) als Ursprung des Diskurses über Atomwaffen in Nordkorea .....	33
Prof. Dr. Koo Kab-Woo (University of North Korean Studies)	
북한 핵담론의 원형으로서 반핵, 1947-1949.....	36
구 갑 우 (북한대학원대학교)	
Das Bild der DDR in Geschichtsschulbüchern und im Geschichtsunterricht der Gegenwart .....	38
PD Dr. Barbara Christophe (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung)	
현재의 역사 수업과 역사 교과서에서 그려지는 구동독의 모습 .....	47
바바라 크리스토프	
<b>Modul II: Gegenwartsperspektive (세션 II: 현재의 관점)</b> .....	<b>56</b>
Aktuelle Frage nach der Integration der Gesellschaften zwischen Süd- und Nordkorea und die Suche nach einer neuen Richtung für die Bildung zur Wiedervereinigung .....	56
Prof. Dr. Yoon Cheol-Gee (Seoul Educational University)	
남북한 사회통합의 현안과 통일교육의 새로운 방향 모색.....	59
윤철기(서울교육대학교)	

Menschen und ihre erlernten Vorstellungen voneinander- Eine Begegnung.....	62
Yoon Bo-yeong (Dongguk National University)	
서로를 교육받은 사람들의 만남: 우리는 어떻게 통일을 교육받았는가.....	65
윤보영 (동국대학교 북한학과)	
<b>Modul III: Zukunftsperspektive (세션 III: 향후의 관점).....</b>	<b>68</b>
Principles, Methods and Cases of History Education in Germany.....	68
Prof. Dr. Thomas Sandkühler (Humboldt Universität Berlin)	
독일 홀로코스트 교육의 원칙, 방법, 사례.....	80
Thomas Sandkühler 교수 (Humboldt 대학)	
Gegenseitige Anerkennung und das „Mind-system“ in nordkoreanischen Schulbüchern.....	93
Lee Woo-Young, University of North Korean Studies	
북한 교과서의 상호인식과 마음체계.....	95
이우영 (북한대학원 대학교)	
Die Formung und Entwicklung der Unterrichtsmethode der Erkenntnis in Nordkorea.....	97
Dr. Oum Hyun-Suk	
북한의 “깨우쳐주는 교수방법”의 형성과 발전.....	98
엄현숙	
Das System der Teilung und die Exklusivität der Geschichte: Die Japanische Kolonialherrschaft und die Differenzierung des Republikanismus.....	100
Dr. Kang Jin-Young (University of North Korean Studies)	
분단체제와 역사의 전유: 일제 식민지배와 공화주의의 분화.....	102
강진연 (북한대학원 대학교)	
Ideologisches und linguistisches <i>Framing</i> : Die Darstellung Südvietnams von 1954 bis 1975 in zwei vietnamesischen Geschichtsbüchern.....	104
Peter Kesselburg, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau	
이데올로기와 언어의 프레이밍: 두 권의 베트남 역사교과서에서 1954년부터 1975년까지 남베트남이 서술되었던 방식.....	106
페터 카셀부르크 (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau)	
<b>Modul IV: Lehrbücher in Korea (세션 IV: 한국의 교과서).....</b>	<b>108</b>
Die aktuelle Darstellung von Nordkorea in südkoreanischen Schulbüchern.....	108
Dr. Choi Soon-Mi	
현재 한국 교과서에서의 북한 묘사.....	114
최순미	
Die Realität der Bildung zur Wiedervereinigung in nordkoreanischen Schulen.....	119
Dr. Choi Young-sil (Seoul Yongdong Grundschule)	
북한교육 현장에서 통일교육 실제.....	122
최영실(서울용동초등학교)	

<b>Hintergrund (참고 자료)</b> .....	<b>124</b>
„Hitlers größte Leistung war, dass er als SED-Vorsitzender das Grundgesetz für ganz Deutschland beschlossen hat.“.....	124
Dr. Jens Hüttmann (Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur)	
„히틀러의 가장 큰 공로는 독일사회주의 통일당(SED) 당대표를 역임하며 독일의 기본법을 의결했다는 데 있다.“.....	129
엔스 휘트만	
Menschen und ihre erlernten Vorstellungen voneinander - Eine Begegnung.....	135
Yoon, Bo-young (Dongguk Univ.)	
서로를 교육받은 사람들의 만남.....	158
윤보영 (동국대학교 북한학과 시간강사)	
<b>Profile der Teilnehmenden (참가자의 프로필)</b> .....	<b>180</b>
<b>Profile der Organisatoren (주최자의 프로필)</b> .....	<b>189</b>

# Programm

## (프로그램)

---

### Sonntag, 5. Februar 2017

2017년 2월 5일 일요일

15:00 - 16:00	Anreise und Begrüßungskaffee	도착 및 환영 다과회
16:00 - 17:30	Vorstellungsrunde der Teilnehmenden	참가자 자기소개와 워크숍에 대한 기대
17:30 - 18:00	Eröffnungsrede <i>Redner: Dr. Falk Pingel, Ehemaliger stellvertretener Direktor des Georg-Eckert-Instituts</i>	기조연설 <i>연사: 팔크 핑겔 박사 게오르크 에커트 연구소 전 부소장</i>
18:00 - 19:30	Abendessen in der Europäischen Akademie	유럽 아카데미에서 석식
19:30	“The Other Side of the Mountain” (2012), 123 Min., USA/DPRK, Ein nordkoreanischer Film über die Wiedervereinigung.  <i>Einführung: Dr. Sunju Choi, Universität Tübingen</i>	“산너머 마을” (2012), 123 분, 미국/북한 공동 제작 통일을 주제로 한 북한영화  <i>영화소개 최선주 박사 튀빙겐 대학</i>

### Montag, 6. Februar 2017

2017년 2월 6일 월요일

08:00 - 9:00	Frühstück	조식
09:00 - 10:00	Begrüßung  <i>Moderation: Nataly Jung-Hwa Han Vorsitzende, Korea Verband &amp; Yann Werner Prell, Projektkoordinator, Korea Verband</i>	환영사  <i>사회: 한정화 코리아협의회 대표 얀 프렐, 프로젝트 코디네이터, 코리아협의회</i>
10:00 - 12:00	<b>Modul I: Historische Perspektive</b>  Vortrag: Die Darstellung des anderen Deutschlands in der Schule vor 1989: Antikommunismus und Entspannung, Parteilichkeit und Klassenkampf <i>Referent: Dr. Jens Hüttmann, Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur</i>	<b>세션 I: 역사적 관점</b>  발제: “1989 년이전 학교 수업에서 분단된 독일의 서로에 대한 표현 방식 반공산주의와 긴장완화, 당파성과 계급투쟁” <i>발제자: 엔스 후트만 박사, Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur</i>

	<p>Vortrag: „Anti-Atom“(1947-1949) als Ursprung des Diskurses über Atomwaffen in Nordkorea  <i>Referent: Prof. Dr. Koo Kab-Woo, University of Noth Korean Studies</i></p> <p><i>Moderation: Dr. Rainer Werning</i></p>	<p>발제: 북한 핵담론의 원형으로서 ‘반핵’, 1947-1949  -대중용 교과서에서 ‘사라진’ 이야기-  <i>발제자: 구갑우 교수  북한대학원대학교</i></p> <p><i>사회자: Rainer Werning 박사</i></p>
12:00 - 14:00	Mittagspause	조식
14:00 - 15:00	<p>Vortrag: Das Bild der DDR in Geschichtsschulbüchern und im Geschichtsunterricht der Gegenwart</p> <p><i>Referentin:  PD Dr. Barbara Christophe,  Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung</i></p> <p><i>Moderation: Rainer Rippe</i></p>	<p>발제: 현 독일 역사교과서와 역사 수업에 나타난 동독의 상</p> <p><i>발제자: 바바라 크리스토프 박사 후 과정,  Georg-Eckert 국제 교과서 연구소</i></p> <p><i>사회자: Rainer Rippe</i></p>
15:00 - 15:30	Kaffeepause	휴식
15:30 - 17:30	<p><b>Modul II: Gegenwartsperspektive</b></p> <p>Vortrag: Aktuelle Frage nach der Integration der Gesellschaften zwischen Süd- und Nordkorea und die Suche nach einer neuen Richtung für die Bildung zur Wiedervereinigung  <i>Referent: Prof. Dr. Yoon Cheol-Gee, Seoul Educational University</i></p> <p>Vortrag: Menschen und ihre erlernten Vorstellungen voneinander- Eine Begegnung  <i>Referent: Dr. Yoon Bo-Young, Dongguk University</i></p> <p><i>Moderator: Dr. Jean Yhee</i></p>	<p><b>세션 II: 현재의 관점</b></p> <p>발제: 남북한 사회통합의 현안과 통일교육의 새로운 방향 모색  <i>발제자: 윤철기 (서울교육대학교)</i></p> <p>발제: 서로를 교육받은 사람들의 만남: 우리는 어떻게 통일을 교육받았는가  <i>발제자: 윤보영 박사 (동국대학교)</i></p> <p><i>사회자: 이진 박사</i></p>
18:00 - 19:30	<p>Mit dem Bus M29 nach Kreuzberg, Abendessen im traditionell deutschen Restaurant</p> <p><i>Max &amp; Moritz  (Oranienstraße 162, 10969 Berlin)</i></p>	<p>Kreuzberg 로 M29 버스로 이동  독일 전통 음식점  <i>Max &amp; Moritz</i> 에서 석식  (Oranienstraße 162, 10969 Berlin)</p>

Dienstag, 7. Februar 2017

2017년 2월 7일 화요일

08:00 - 10:00	Frühstück	조식
10:00 - 12:00	<b>Modul III: Zukunftsperspektive</b>  Vortrag: Principles, Methods and Cases of History Education in Germany <i>Referent:</i> <i>Prof. Dr. Thomas Sandkühler, Humboldt Universität Berlin</i>  Vortrag: Gegenseitige Anerkennung und das „Mind-system“ in nordkoreanischen Schulbüchern <i>Referent:</i> <i>Prof. Dr. Lee Woo-Young, University of North Korean Studies</i>  <i>Moderator: Dr. Rainer Werning</i>	<b>세션 III: 향후의 관점</b>  발제: 독일 홀로코스트 교육의 원칙, 방법, 사례 <i>발제자: Thomas Sandkühler 교수 (Humboldt 대학)</i>  발제: “북한 교과서의 상호인식과 마음체계” <i>발제자: 이우영 교수 (북학대학교)</i>  <i>사회자: Rainer Werning 박사</i>
12:00 - 13:30	Mittagspause	중식
13:30 - 15:30	Vortrag: Die Formung und Entwicklung der Unterrichtsmethode der Erkenntnis in Nordkorea <i>Referentin: Dr. Oum Hyun-Suk</i>  Vortrag: Das System der Teilung und die Exklusivität der Geschichte: Die Japanische Kolonialherrschaft und die Differenzierung des Republikanismus <i>Referentin: Dr. Kang Jin-Yeon</i>  <i>Moderator: Rainer Rippe</i>	발제: 북한의 “깨우쳐주는 교수방법”의 형성과 발전 <i>발제자: 엄현숙 박사</i>  발제: 분단체제와 역사의 전유: 일제 식민지배와 공화주의의 분화 <i>발제자: 강진연 박사</i>  <i>사회자: Rainer Rippe</i>
15:30 - 16:00	Kaffeepause	휴식
16:00 - 17:00	Vortrag: Ideologisches und linguistisches Framing: Die Darstellung Südvietnams von 1954 bis 1975 in zwei vietnamesischen Geschichtsbüchern <i>Referent: Peter Kesselburg, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau</i>  <i>Moderator: Dr. Jean Yhee</i>	발제: 이데올로기와 언어의 프레임: 두 권의 베트남 역사교과서에서 1954년부터 1975년까지 남베트남이 서술되었던 방식 <i>발제자: 페터 카셀부르크, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau</i>  <i>사회자: 이진 박사</i>
17:00 - 18:30	Abendessen in der Europäischen Akademie	베를린 유러피안 아카데미에서 석식



19:00 - 21:00	<b>Öffentliche Podiumsdiskussion</b>	대중 패널토론
19:00 - 19:05	<b>Grußwort</b>  <i>Redner: Dr. Samuel F. Müller, Europäische Akademie Berlin</i>	개회사 <i>연사: Samuel F. Müller 박사 (베를린 유러피안 아카데미)</i>
19:05 - 19:20	<b>Eröffnungsrede</b>  <i>Rednerin: Doris Hertrampf, Botschafterin a.D. und Vorsitzende des Regionalverbandes Berlin- Brandenburg der Deutsch- Koreanischen Gesellschaft</i>	기조연설  <i>연사: Doris Hertrampf</i> (전 대사, 독한 공동체 Berlin-Brandenburg 주 지역 연합의 의장)
19.20 - 21.00	<b>Podiumsdiskussion: „Vermittlung von geteilter Geschichte – Probleme und Perspektiven“</b>  <b>Auf dem Podium:</b>  Dr. Christoph Hamann  Prof. Dr. Koo Kab-Woo, University of North Korean Studies  Dr. Choi Young-Sil, Lehrerin in Nord- und Südkorea  Dr. Jens Hüttmann (Moderator)	패널토론: “분단역사를 전하다(가제) – 문제과 관점”  패널 토론자:  <i>Christoph Hamann 박사</i>  <i>구갑우 교수, 북한대학교</i>  <i>최영실 박사, 북한과 한국 교사</i>  <i>Jens Hüttmann 박사 (사회자)</i>

**Mittwoch, 8. Februar 2017**

**2017년 2월 8일 수요일**

08:00 – 9:00	Frühstück und Checkout	조식 및 체크아웃
09:15 - 11:00	<b>Modul IV: Lehrbücher in Korea</b>  Vortrag: Die aktuelle Darstellung von Nordkorea in südkoreanischen Schulbüchern <i>Referentin: Dr. Choi Soon-Mi</i>  Vortrag: Die Realität der Bildung zur Wiedervereinigung in nordkoreanischen Schulen <i>Referentin: Dr. Choi Young-Sil</i>  <i>Moderator: Rainer Rippe</i>	<b>세션 IV: 한국의 교과서</b>  발제: 현재 한국 교과서에서의 북한 묘사 발제자: 최순미 박사  발제: 북한교육 현장에서 통일교육 실제 발제자: 최영실 박사  사회자: Rainer Rippe
11:00 - 12:30	<i>Evaluation des Seminars</i>  Schlussbemerkung <i>Moderation: Nataly Jung-Hwa Han, Yann Werner Prell</i>	학회 후 평가  결론 <i>사회: 한정화, 안 프렐</i>
12:30 - 13:30	Mittagessen  Abreise	중식  출발

# **Eröffnungsrede: Die koreanische und die deutsche Teilung – Gedanken zu Aktualität, Gemeinsamkeiten und Unterschieden**

Dr. Falk Pingel

Die Überwindung der Teilung Deutschlands und die mit ihr verbundene Auflösung einer Welt, die in zwei weltanschaulich und politisch-ökonomische Blöcke getrennt war, hat in Korea Erwartungen einer Vereinigung neu belebt und als politisch realistisch, jedenfalls realistischer als zuvor, erscheinen lassen. Eine solche Haltung und Einschätzung ist inzwischen wieder weitgehend nüchterner Skepsis gewichen, ohne die Hoffnung aufzugeben und immer wieder neu zu fragen, ob aus der deutschen Entwicklung Folgerungen für den koreanischen Fall gezogen werden könnten.

## **Außen- und innenpolitische Rahmenbedingungen beeinflussen sich gegenseitig**

Die Frage nach Teilung und Vereinigung im Vergleich bleibt aktuell, und zwar nicht nur in Hinsicht auf Korea und Deutschland. Geteilte Länder existieren weiterhin sowohl in Europa und als auch in Asien. Zypern teilt sogar die EU. Formal ist zwar ganz Zypern Mitglied der EU, faktisch aber nur der westliche, überwiegend von griechischen Zyprioten bewohnte Teil, während der Norden, von türkischen Zyprioten bewohnt, von der Türkei, die ja nicht Mitglied der EU ist, militärisch beherrscht und weitgehend politisch abhängig ist. In jüngster Zeit haben auf hoher politischer Ebene Vereinigungsgespräche stattgefunden, die aber ebenso wie frühere Versuche gescheitert sind und angesichts der gegenwärtigen Differenzen zwischen EU und Türkei sind die Chancen auf eine Einigung geringer geworden. Das weist auf einen wichtigen Bedingungsfaktor für eine Vereinigung hin: die internationale Lage und vor allem auch die Verhältnisse zu den unmittelbaren Nachbarstaaten. Selbst das allgemein günstige Klima der Blockauflösung und die verstärkte europäische Integration haben die trennenden Kräfte in Zypern nicht zu überwinden vermocht. Letztere sind stärker, wo Elemente des Kalten Krieges fort dauern, wie im getrennten Moldova und in der Ukraine, wo die Auseinandersetzung um Einheit oder Teilung kriegerische Formen angenommen hat, eingeschlossen die militärische Invention einer ausländischen Macht. Auch die Aufteilung Jugoslawiens, so wie sie sich heute darstellt, ist vielleicht noch nicht endgültig, wenn man an das Verhältnis zwischen Kosovo und Serbien sowie die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Teilen von Bosnien und Herzegowina denkt. Auch wenn im letzteren Fall kaum mehr äußere Spannungen zu erwarten sind, so bleibt die Diskussion um Teilung oder Vereinigung im jugoslawischen Fall mit inneren Auseinandersetzungen und wirtschaftlicher Schwäche verbunden. Selbst in Europa bleiben also geteilte Länder politisch-militärische Spannungsherde. Das trifft um so mehr auf Ostasien zu, wo es an der Grenze zwischen Süd- und Nordkorea immer wieder zu militärischen Konfrontationen kommt. Und in unmittelbarer Nachbarschaft Koreas führt die Teilung von Festlandchina und Taiwan zu Bekundungen militärischer Stärke trotz praktischer Kooperation auf wirtschaftlichem Gebiet und zum Teil auch in Kultur und Wissenschaft. Das Beispiel China zeigt, dass grundsätzliche politische Differenz und militärisches Drohgehebe mit Begegnungen auf praktischer Ebene zusammengehen können – eine Strategie, die Südkorea ja auch gegenüber dem Norden versucht hat, die aber vorläufig wieder eingestellt worden ist. Die Kräftefaktoren, die auf Vereinigungstendenzen positiv oder negativ einwirken, sind also vielfältig und verbieten eine pauschale Übertragung von dem einen auf den anderen Fall.

Deutschland, Korea und China/Taiwan gleichen sich zwar darin, dass ihre Teilung jeweils aus dem Ende des Zweiten Weltkrieges hervorgegangen ist, aber selbst diese Gemeinsamkeit hat eben nicht zu gleichartigen Lösungen geführt, nachdem die Nachkriegskonstellation Ende der 1980er Jahre zusammengebrochen war. Der Fall Zypern ist dagegen eng mit der Auflösung des britischen Weltreiches und mit dem Erbe des Kolonialismus verbunden (hier mag in gewisser Weise auch eine Ähnlichkeit zu Taiwan bestehen), das die Unterschiede zwischen der griechischen und türkischen Volksgruppe verstärkt und „nationalisiert“ hat – ein Prozess, der auch in Taiwan stattfindet und ebenfalls in der DDR seit dem Bau der Mauer festzustellen war.

An der Einheit der Gesellschaft festzuhalten, fällt schwerer, wenn die Gesellschaft in unterschiedliche Nationen oder Ethnien getrennt ist, wie z.B. in Zypern. Auch für den Fall der

Wiedervereinigung sind die Vertreter beider Volksgruppen der Meinung, dass getrennte Bildungssysteme weiterbestehen sollten. So würden z.B. im Geschichtsunterricht unterschiedliche Geschichten erzählt mit Schwerpunkt auf entweder die griechische oder türkische Traditionslinie, denn eine gemeinsame Geschichtsauffassung hat sich noch nicht herausgebildet: „... both Cypriot communities ... are not ready 'to cross their memories' or to 'exchange their memories' but are rather insistent to mutual denial.“<sup>1</sup> Eine Einigung muss also nicht unbedingt Integration in allen Bereichen der Gesellschaft sowie des politischen Systems bedeuten, wie das im deutschen Falle angestrebt worden ist.

### **Bewahrung der „inneren“ Einheit trotz „äußerer“ Verschiedenheit?**

Auch die beiden Teile Koreas haben sich im Laufe der Zeit auseinanderentwickelt. Integrationsschwierigkeiten von Geflüchteten aus dem Norden und die Skepsis vieler Südkoreaner – einschließlich der Regierungsorgane – ihnen gegenüber zeigt, dass politische Einstellungen und alltägliche Verhaltensweisen nicht schnell zur Deckung zu bringen sind. Laut nordkoreanischer Propaganda bleibt die Blutgemeinschaft („Wir sind von gleichem Blut“) ein Band, das im Stande sei, die weltanschaulichen Unterschiede zu überwinden, zumal es auch gleiche Wertvorstellungen jenseits ideologischer Differenzen gebe, die auf die gemeinsame Geschichte zurückgingen wie z.B. Gerechtigkeits- und Friedensliebe oder Ehrlichkeit - Tugenden, die auch nordkoreanische Schulbücher als übergreifende Gemeinsamkeiten propagieren.<sup>2</sup> Allerdings ist fraglich, in wie weit eine solche biologische Bestimmung der Nation für Südkoreaner noch verbindlich sein kann angesichts einer zunehmenden Auflösung der ethnischen Homogenität, die im Norden andauern mag, im Süden aber durch Immigration infrage gestellt wird. „Erfolgt nun in jüngster Zeit ... eine graduelle Abkehr von überkommenen Vorstellungen der ‚Blutlinie‘ ... hin zu einem modernen Konzept einer multiethnischen Gesellschaft, so wird dies vom nordkoreanischen Zentralorgan *Rodong sinmun* als ‚Verrat‘ an der koreanischen Volksfamilie gebrandmarkt.“<sup>3</sup> Die in Ostdeutschland sehr viel stärkere Ablehnung von Einwanderung zeigt, dass in der unterschiedlichen Bewertung ethnischer Homogenität tatsächlich ein ernstes Integrationshindernis liegen kann.

Der deutlichste Unterschied zwischen der deutschen und koreanischen Teilungsgeschichte liegt wohl darin, dass die deutsche Teilung sich aus der unterschiedlichen Politik der Besatzungsmächte ergab und – ebenso wie die Wiedervereinigung – friedlich verlief, während die Teilung Koreas durch einen mit Härte und großen Verlusten ausgekämpften Krieg zementiert wurde. Das hat zwischen den beiden Teilen Koreas zu sehr viel tieferem Misstrauen, Enttäuschung und Distanz geführt. Zudem war die Trennung seit dem Krieg total, ganz im Gegensatz zum deutschen Fall, wo die Grenze ja bis zum Mauerbau unschwer überwunden werden konnte. Auch nach dem Mauerbau war sie für bestimmte Bevölkerungsteile in beiden Richtungen durchlässig. Ostdeutschen Rentnern war der Besuch von Verwandten im Westen möglich und Westdeutsche konnten ihre Verwandten im Osten besuchen. Der Postverkehr war zwar kontrolliert, aber grundsätzlich offen für jeden. Wissenschaftliche, kirchliche und andere Kontakte wurden gepflegt und hielten institutionelle wie persönliche Verbindungen aufrecht, so dass konkrete Kenntnisse über das Leben „auf der anderen Seite“ erhalten blieben und fortentwickelt wurden, nicht zuletzt auch durch den Fernsehempfang.

---

<sup>1</sup> Niyazi Kizilyürek: National Memory and Turkish-Cypriot Textbooks. In: Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research, 21 (1999), S. 387-395, hier S. 390.

<sup>2</sup> Mann-gil Han: The Division and Reunification of the Korean Peninsula Seen through North Korean Textbooks. In: Die Auswirkungen der Wiedervereinigung auf die Geschichts- und Sozialkundeerziehung: Das deutsche Beispiel in koreanischer Perspektive, Konferenz im Georg-Eckert-Institut in Braunschweig, 2.-6. Juni 2006, Konferenzbeiträge, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 2009, S. 171-182 (deutsch und koreanisch).

<sup>3</sup> Jörg Plassen: Einige Anmerkungen zu den Beiträgen von Prof. Lee Wan-boom und Dr. Han Man-kil. In: Ebenda, S. 193-196, hier S. 196.

Allerdings hat die lange Dauer der deutschen Teilung zu unterschiedlichen Einstellung in den Generationen geführt. Während die Generation, die ihre prägenden Jahre vor 1945 erfahren hatte, mehrheitlich eine aktive Wiedervereinigungspolitik unterstützte, akzeptierten die nachgeborenen Generationen die Teilung weitgehend als Grundbedingung „friedlicher Koexistenz“ und fühlte sich an nationale Konzepte politischer Identität ohnehin weniger gebunden als die Älteren.

### **Vorhersehbarkeit, politische Planbarkeit und tatsächliches Ereignis**

In der südkoreanischen Politik scheint man davon auszugehen, dass man sich durch politische Strategie auf die Wiedervereinigung vorbereiten müsse und könne. Zwar hat auch das Gesamtdeutsche Ministerium ähnliche Aufgaben übernommen, insbesondere in Hinsicht auf die Aufrechterhaltung des Vereinigungswillens in der Bevölkerung, doch haben die CDU-geführten Regierungen der 1950er und 1960er Jahre kaum konkrete Entwürfe für eine Politik zur Wiedervereinigung vorgelegt. Selbst die Brandtsche Politik des „Wandels durch Annäherung“ hatte ja die Anerkennung der DDR als politischer Realität zur Voraussetzung und die vom damaligen bayerischen Ministerpräsidenten Strauß 1983 eingeleiteten Kredite für die DDR zeigen, dass man einen schnellen wirtschaftlichen Verfall der DDR mehr fürchtete als herbeisehnte. Ähnliche Befürchtungen bestehen in Südkorea und würden sich sicherlich verschärfen, wenn die Demarkationslinie auf Grund von wirtschaftlicher Not plötzlich durchlässig würde.

Die Plötzlichkeit und Unvorhersehbarkeit der deutschen Einigung weckt grundsätzliche Zweifel an der Planbarkeit politischer Ereignisse. Dafür, wie wenig man auf deutscher Seite mit einer Wiedervereinigung trotz der günstigen internationalen Bedingungen Ende der 1980er Jahre gerechnet hatte, nur zwei Beispiele. Der westdeutsche Zeithistoriker Lutz Niethammer führte 1988 erstmals ein groß angelegtes Forschungsprojekt zur Lebenslage der Bevölkerung in der DDR durch, das auf zahlreichen Interviews beruhte. Keine der Interviewpartner erwähnte überhaupt die Möglichkeit eines solches Ereignisses, noch kam das Forschungsteam auf den Gedanken, die Frage danach zu stellen.<sup>4</sup>

Die „Ständige Konferenz der Kultusminister“ der BRD hatte sich auf ihrer Sitzung im September 1988 dagegen ausgesprochen eine gemeinsame deutsch-deutsche Schulbuchkommission zu bilden, da dazu die politischen Voraussetzungen nicht gegeben schienen. In der Tat unterblieb so ein Meinungsaustausch über die Geschichtsschulbücher, obwohl die Diskussion über einen deutsch-deutschen Schulbuchvergleich in der Kultusministerkonferenz weiterging. An Wiedervereinigung dachte allerdings niemand, als die Kultusministerkonferenz im Rahmen des Kulturabkommens mit der DDR nur kurz vor der „Wende“ einen Arbeitsplan für die Jahre 1990/1991 entwarf. Dieser sah eine Reihe vergleichender Curriculumprojekte vor, unter anderem ein Projekt zum „Bild der Bundesrepublik Deutschland im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR“.<sup>5</sup> Doch bereits ein Jahr später, als das Projekt hätte in Angriff genommen werden sollen, bestand die DDR nicht mehr. Obwohl er ohne die außenpolitischen Rahmenbedingungen nicht zu denken, war der Fall der Mauer vor allem auf das Wirken der inneren Kräfte der DDR zurückzuführen, des Volkswillens und einer entschlossenen Opposition mit dem Ziel, die Lebensbedingungen in der DDR zu ändern. Selbst der Fall der Mauer ließ die Mehrheit der Deutschen, wohl einschließlich ihrer Politiker, nicht an eine sofortige Wiedervereinigung denken. Aber der Wandel des Slogans „Wir sind *das* Volk“ zum Demonstrationsruf „Wir sind *ein* Volk“ zeigte eine grundsätzlich neue Orientierung seit dem Mauerfall an. Außer dem Willen der DDR-Bevölkerung, dem sich auch die Westdeutschen überwiegend anschlossen, wurden nun allerdings politische Strategie, Zielsetzung und Verhandlungskunst im hohen Maße benötigt, um die Wiedervereinigung international

---

<sup>4</sup> Lutz Niethammer/Alexander von Plato/Dorothee Wierling: Die volkseigene Erfahrung. Eine Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR. 30 biographische Eröffnungen, Berlin: Rowohlt, 1991.

<sup>5</sup> Falk Pingel: Reform or Conform: German reunification and its consequences for history schoolbooks and curricula. In: Jason Nicholls (Hrg.): School History Textbooks across Cultures: international debates and perspectives, Oxford: Symposium Books, 2006, S. 61-82; deutsche Fassung in: Georg-Eckert-Institut (Hrg.): Grenzgänger. Aufsätze von Falk Pingel, Göttingen: V&R unipress, 2009.

durchsetzbar zu machen. Die Gestaltung der innerdeutschen und der internationalen Verhältnisse musste planerisch aufeinander abgestimmt werden.

## „Keine Gewalt“ und die Kraft der europäischen Integration

So, wie bis zur Aufhebung der Teilung die Bilder der Mauer vor dem Brandenburger Tor und Karten des geteilten Deutschlands die Teilung Europas in deutschen und westeuropäischen Geschichtsbüchern symbolisierten, so standen nun die Fotografien von auf der Mauer stehenden Menschenmengen für ein neues, friedliches, demokratisch gedachtes Europa der Zukunft; diese Fotografien finden sich seit den 1990er Jahren in den Geschichtsbüchern fast aller europäischen Länder. Den ungeheuren Einschnitt, den dieses Ereignis in der Geschichte bedeutete, thematisiert ein österreichisches Geschichtsbuch in einem Kommentar zur einer solchen Abbildung wie folgt:<sup>6</sup>

*Original-Bildlegende: „Das Brandenburger Tor in Berlin, in der alten und neuen Hauptstadt Deutschlands. Es ist zum Symbol für 28 Jahre Geschichte geworden. Am 13. August 1961 wurde vor ihm und quer durch Berlin eine Mauer errichtet. Damit verloren die Menschen im Osten die letzte Möglichkeit, ungehindert in den Westen zu kommen. Berlin, Deutschland, Europa, die ganze Welt waren sichtbar geteilt durch den Gegensatz zwischen Ost und West. Leere und Stille herrschten nun am Brandenburger Tor, denn wer sich von Osten her der Mauer näherte, der wurde verhaftet oder erschossen.  
9. November 1989: Auf und an der Mauer vor dem Brandenburger Tor versammelte sich eine unübersehbare Menschenmenge. Die Mauer war plötzlich offen. Die Teilung Berlins, Deutschlands, Europas und der Welt ging zu Ende.“*

Zu dieser geglückten Entwicklung gehören nun allerdings zwei Bedingungen, die nicht ohne weiteres in Ostasien zu erwarten wären:

1. Der Gewaltverzicht: Angesichts der Haltung von Gorbatschow, der nicht wie zu Kalten-Krieg-Zeiten in Prag und Warschau militärisch eingreifen wollte, und angesichts der Breite des Protestes in der eigenen Bevölkerung ließ die DDR-Regierung die Demonstranten gewähren. Es ist fraglich, ob China im Falle einer ähnlichen Lage in Korea ebenso mäßigend auf die nordkoreanische Regierung einwirken würde und ob letztere tatsächlich noch von China abhängig wäre oder nicht vielmehr selbständig handeln könnte. Der Norden scheint schon heute weniger abhängig von China und Russland als dies die DDR von ihrer Schutzmacht Sowjetunion war.
2. Die Einbindung der Wiedervereinigung in den europäischen Integrationsprozess: Die EU stellte einen Rahmen zur Verfügung, mit dem ein erweitertes Deutschland in friedliche Beziehungen zu den anderen europäischen Staaten eingebunden wurde. Eine solche Rahmung ist in Ostasien noch nicht absehbar. Sowohl China als auch Japan regeln ihre äußeren Beziehungen in Asien wesentlich im Verhältnis zu anderen einzelnen Staaten, weniger zu Staatenbünden, und wenn, haben diese nicht die Kraft und den inneren Zusammenhalt wie die EU.

Von daher stellen sich eine Reihe von Fragen:

- Welches außenpolitische Szenario wäre denkbar, das eine Vereinigung Koreas gewaltfrei möglich machen würde?
- Welches innenpolitische Szenario ist notwendig, damit diese auch gewaltfrei abläuft und von der Bevölkerung in beiden Teilen Koreas akzeptiert wird?
- Welche Wirkung hätte eine verstärkte Fluchtbewegung aus dem Norden?

---

<sup>6</sup> Entdeckungsreisen 4 (1998, 2. Aufl.), S. 85, zitiert nach: Gertraut Diendorfer: Europa-Bild in österreichischen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht. In: Gertraut Diendorfer/Heidmarie Uhl (Hrg.): Europäische Bilderwelten. Visuelle EU-Darstellungen aus österreichischer Perspektive, Innsbruck, 2009, S. 111-134, hier S. 129.

Entsprechende Szenarien könnten entwickelt und deren Chancen und Risiken wissenschaftlich ausgelotet werden, ohne jedoch die Entwicklung tatsächlich vorhersagen oder der Politik eindeutigen Rat geben zu können. Vielleicht ist es möglich, günstige Bedingungen für die Bereitschaft zur Wiedervereinigung wenigstens im Süden aufrecht zu erhalten, jedoch ist das Denken in Modellen einer flexiblen Haltung eher hinderlich. Deutschland jedenfalls könnte nur sehr bedingt als Modellfall dienen.

### **Ist eine Wiedervereinigungserziehung möglich und sinnvoll?**

Selbstverständlich kommt in der Vorbereitung einer Vereinigung auch der Bildung und Erziehung eine wichtige Aufgabe zu, doch muss man in Rechnung stellen, dass auch eine gute mentale Vorbereitung plötzlich auftretende soziale und wirtschaftliche Probleme bei einer Grenzöffnung kaum auffangen kann. Das Bildungssystem ist nicht stark genug, um eigenständige Lösungen anzubieten, sondern muss sich an der gesamtgesellschaftlichen Lage orientieren.

Auch in Hinsicht auf die Flüchtlingsfrage zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Deutschland und Korea. Westdeutschland hat die ostdeutschen Geflüchteten, die jedenfalls bis zum Mauerbau in großer Zahl eintrafen, relativ schnell und unkompliziert und ohne großes Misstrauen seitens der westdeutschen Bevölkerung integriert. Die eher negativ gestimmten Berichte nordkoreanischer Geflüchteten legen es nahe, auf mehr und schnellere Integrationsangebote hinzuwirken und z.B. mehr Gesprächsforen zwischen Geflüchteten und angestammten Südkoreanern zu schaffen, um Misstrauen zu überwinden.

Aber die Enttäuschung über die Kampfbereitschaft der Nordkoreaner gegenüber ihren südkoreanischen Nachbarn im Koreakrieg und die Trauer über die Opfer schaffen auch hier einen weiter bestehenden Graben zwischen beiden Bevölkerungsteilen, der so in Deutschland nicht bestanden hatte und der in Deutschland und Korea zu unterschiedlichen Einstellungen zu Krieg überhaupt geführt hat, wie man an der Ausgestaltung der Militärmuseen beider Staaten in Seoul bzw. Dresden ablesen kann. Die zwar moderne, aber monumentale Architektur des Museums in Seoul mit seinem vorgeschobenen Eingangsportal und der Betonung horizontaler Linien wirkt wie eine Abwehrfront, die architektonisch den Mythos des koreanischen Verteidigungskampfes gegen (über-)mächtige Nachbarstaaten symbolisiert. Die Kampfbereitschaft zur Abwehr eines jederzeit denkbaren feindlichen Angriffs ist auch in den einzelnen Abteilungen zur Kriegsgeschichte ablesbar. Demgegenüber demonstriert das Dresdener Museum schon von außen eine kritische Haltung, indem der imperiale Bau durch einen neu eingefügten Keil aus Aluminium und Glas durchbrochen wird und diskontinuierliche Geschichtsverläufe symbolisieren soll. Die Ausstellung versucht nicht, wie dies in Seoul geschieht, Krieg zu inszenieren, sondern in der Annäherung an das, was Krieg für die Menschen bedeutet, auch Distanz zu schaffen.

Militärisch-konfrontativ wird die Teilung als Touristenattraktion in Panmunjom inszeniert. Genüberstellung und militärische Ordnung beherrschen das Bild (selbst die Touristen gehen in Zweierreihen von Soldaten eskortiert zu den Grenzbaracken). Die Berliner Mauer und die Grenzbefestigungen waren dagegen von westdeutscher Seite nahezu ungehindert zugänglich und man konnte in die Ostberliner Stadtteile und Dörfer an der Grenze vom Westen hineinschauen.

### **Radikaler Wandel des Geschichtsbewusstseins auf der einen, Dominanz und Konstanz auf der anderen Seite**

Der Bildung allgemein, insbesondere aber der Ausbildung des Geschichtsbewusstseins und damit dem Geschichtsunterricht, kommt nach der Wiedervereinigung besondere Bedeutung zu. Lassen Sie mich zum Abschluss ein kurzes Schlaglicht auf die deutsche Entwicklung in dieser Hinsicht zu Beginn der 1990er Jahre werfen.

Noch in der ersten Jahreshälfte 1990, also vor der Wiedervereinigung, wurden die neuen DDR-Geschichtsbücher für die Klassen 8-10 zurückgezogen und durch Produkte westdeutscher Verlage ersetzt. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft vermittelte in einer Vereinbarung mit dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft der DDR für das Schuljahr 1990/91 eine

umfangreiche „Schulbuch-Aktion“, in deren Verlauf westdeutsche Verlage entweder kostenlos oder zu reduziertem Preis den Schulen in der DDR ca. 1.500.000 Schulbücher (ab Klasse 8) für die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Geographie und Deutsch im Werte von 30Mio. DM zur Verfügung stellten. Westdeutsche Geschichtsbuchautoren behielten ein Darstellungsmonopol bis in die zweite Hälfte der 1990er Jahre, als erstmals zulassungspflichtige Bücher mit gemischten Autorenteams veröffentlicht wurden. Entsprechend einseitig änderten sich in den neuen Bundesländern die Rahmenrichtlinien für diese Fächer, die in besonderer Weise weltanschauliche Inhalte transportieren. Obwohl 1990, als die DDR nach der Grenzöffnung noch bis zum 3. Oktober weiterbestand, ostdeutsche Geschichtsdidaktiker versucht hatten, eigene Vorschläge für einen curricularen Wandel auszuarbeiten, wurden nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik im Wesentlichen die westdeutschen Lehrpläne zum Vorbild für Reformen genommen.<sup>7</sup>

Dieser radikale, von vielen Ostdeutschen nicht oder nur zögernd mitgetragene ideologische Wandel hatte viele Facetten. Bleiben wir bei der Symbolkraft architektonisch hervorstechender Bauten, so möchte ich auf das Schicksal des „Palast der Republik“ hinweisen, der in Ostberlin die wichtigste Arena für politisch-kulturelle Großveranstaltungen darstellte und für die DDR-Bürger, soweit sie nicht in klarer Opposition zum System standen, eine hohe Identifikationskraft besaß. Wenige Jahre nach der Wiedervereinigung war vom Gebäude nur noch das es tragende Stahlskelett übriggeblieben, sämtliche „Innereien“ waren entkernt worden wegen der Verwendung gesundheitsgefährdender Baustoffe. Damit stand aber die Existenz des Gebäudes insgesamt infrage, das dann tatsächlich gänzlich abgetragen wurde. Auf seinem Gelände soll nun das Berliner Schloss äußerlich wiedererstehen, so dass der sozialistische Palast einem feudalen hat weichen müssen. Zwar wird darin kein preußischer König mehr wohnen, sondern es werden wahrscheinlich wissenschaftlich-künstlerische Einrichtungen einziehen. Ob sie etwas von der DDR bewahren, ob sie sich mit dem Wandel beschäftigen, der unter dem neuen Schlossbau verborgen liegt, scheint heute eher unwahrscheinlich.

---

<sup>7</sup> Pingel, Reform, siehe Anm. 5.

## 개회사: 한국과 독일의 분단 – 최근 동향과 공통점 및 차이점에 대한 단상

팔크 핑겔

독일 분단의 극복, 이와 함께 세계관 및 정치경제 체제에서 두 개의 진영으로 나뉘어져 있던 세계의 종식은 한국에서 통일에 대한 기대에 새로이 활력을 불어 넣었고 통일을 정치적으로 실현 가능한 것으로, 최소한 과거보다는 더 실현가능한 것으로 보이게끔 만들었다. 하지만 이러한 과거의 태도와 미래전망은 시간이 지나면서 합리적 의심에 자리를 내 주게 되었다. 즉, 이러한 희망을 포기하지 않되 독일의 통일과정으로부터 한국에 합당한 결과물이 도출될 수 있을 것인지에 대해서 계속 새롭게 질문을 제기하게 된 것이다.

### 국내 정치 및 국외정치의 조건들은 상호 영향을 미친다

비교를 통해 분단과 통일을 돌아보는 문제는 여전히 현재 진행형이며 이는 한국과 독일의 경우에만 해당하는 것은 아니다. 분단된 국가들은 유럽에서도 아시아에서도 여전히 존재한다. 예를 들어 키프로스에서는 심지어 EU도 나뉘어져 있다. 공식적으로 키프로스 전체가 EU 회원국이지만 실제로는 서부, 즉 주로 그리스계 키프로스인들이 사는 부분만이 EU 회원국에 속한다. 이에 반해 북부의 터키계 키프로스인들이 사는 지역은 EU 회원국이 아닌 터키가 군사적으로 통치하고 있으며 정치적으로도 지배하고 있다. 최근 고위급 정치 관계자들 사이에서 통일을 위한 회담이 열렸었지만 이전과 마찬가지로 성과가 없었다. 현재 EU와 터키의 분열로 미루어 생각해 볼 때 이 국가의 통일 기회는 더욱 줄어들었다고 할 수 있다. 이런 케이스를 통해 우리는 통일을 위한 중요한 조건들이 무엇인지 알 수 있다. 그것은 국제적 상황, 특히 직접 면한 이웃국가들과의 관계이다. 키프로스에서는 보통의 경우 통일에 유리하게 작용했을 냉전종식이라는 분위기와 유럽 통합의 강화조차도 분단 지향적 판세를 역전시키기에는 역부족이었다. 이러한 경향은 몰도바, 우크라이나와 같이 냉전의 기미가 계속되고 있는 분열된 지역에서 더욱 강하게 나타난다. 이와 같은 곳들은 통일과 분단을 둘러싼 갈등이 전쟁의 형태를 띠고 나타난 바 있었고 외국의 군사적 개입도 있었던 지역들이다. 오늘날과 같은 모습의 유고슬라비아의 분리는 코소보와 세르비아의 관계, 보스니아와 헤르체고비나의 여러 지역들 사이의 관계를 고려한다면 완전히 확정된 것은 아닐 것으로 생각된다. 보스니아와 헤르체고비나의 경우 더 이상의 외적 긴장이 있을 것으로 보이지는 않는데 반해 유고슬라비아의 경우 분단과 통일을 둘러싼 문제는 여전히 내부 갈등 및 약한 경제력에 기인한 바가 크다. 즉, 이 말은 유럽에서도 분단 국가들은 여전히 정치 군사상의 긴장지역에 해당한다는 것이다. 이는 남한과 북한 분단 경계선에서 계속해서 군사적 충돌이 일어나고 있는 동아시아에서는 더욱 들어 맞는 말이다. 한국의 인근 국가들의 경우를 살펴 보자면 중국 본토와 대만의 분단은 경제 분야에서의 실질적 협력과 문화와 학문에서의 부분적 협력관계에도 불구하고 군사력을 과시하는 상황을 보여준다. 중국의 예는 기본적인 정치적 차이와 군사적인 위협적 자세에도 불구하고 실용적 차원에서는 함께 할 수 있다는 것을 보여준다. 이는 한국 또한 북한에 대해 시도했던 전략이었으나 현재로서는 다시 중단되었다. 요컨대 통일에 긍정적 또는 부정적 영향을 미치는 요소들은 다양하며 하나의 경우를 다른 경우에 통째로 적용하는 것은 불가능하다.

독일, 한국, 중국/대만은 이 국가들의 분단이 2차대전의 종식으로부터 생겨난 결과라는 점에서는 같지만 이러한 공통성조차도 1980년대 말 전후의 진영이 붕괴된 이후에 동일한 해결책으로 귀결되지 않았다. 이에 반해 키프로스의 경우는 영국의 세계제국 붕괴와 식민지 잔재라는 이전 역사와 밀접한 연관을 갖고 있다 (여기서 대만과의 유사성이 얼마간 존재한다고도 볼 수 있다). 이 과거의 잔재는 그리스 민족집단과 터키 집단간의 차이를 더욱 심화 시켰고 „민족주의화“ 시켰다. 이는 대만에서도 일어났고 구동독에서 장벽 구축이후로 진행되었던 과정이기도 하다.



사회가 키프로스에서처럼 다양한 민족들과 종족들로 분리되어 있는 경우에 사회의 통합을 유지하는 것은 더욱 어려운 과제가 된다. 통일이 되는 경우에도 양쪽의 민족집단의 대표들은 분리된 교육 시스템이 그렇게 계속 존속되어야 한다고 생각한다. 예를 들어 역사 수업 시간에 그리스 전통에 강조점을 두느냐 아니면 터키 전통에 두느냐에 따라 다른 역사가 전해질 것이다. 공통의 역사관이 아직 형성되지 않았기 때문이다. .... 키프로스 커뮤니티의 양 집단들은 ,기억을 건너갈‘ 준비가 되어 있지도 ,기억을 교환할‘ 준비가 되어 있지 않다. 이들은 오히려 계속해서 서로를 부정하려고 한다.“ 하지만 독일의 경우에서 볼 수 있듯이 통합이 반드시 모든 사회 영역과 정치 시스템에서 통합을 의미할 필요는 없다.

## „외적“차이에도 불구하고 „내적“ 통일을 유지?

남한과 북한도 시간이 지나면서 서로 다르게 발전했다. 북한 탈주민들의 한국 사회에서의 적응의 어려움과 이들에 대해 정부기관들을 포함, 많은 한국인들이 갖는 회의는 정치적 입장과 일상에서의 행동 방식이 빠른 시간 안에 동일화 수 없음을 보여준다. 북한의 선전에 의하면 혈연공동체 („우리는 같은 핏줄이다“)는 세계관의 차이를 극복할 수 있는 연줄이라고 한다. 이것은 특히 이념적 차이를 넘어서는 동일한 가치관이 있기 때문이라고 한다. 이 가치관은 예를 들어 정의감, 평화지향, 정직함 등 북한의 교과서들이 보편적인 공통성이라고 선전하는 것으로 공동의 역사에 의거한 것이라고 한다. 하지만 이러한 민족의 생물학적 규정이 남한사람들에게 얼마나 구속력 있게 다가올 수 있을 것인지는 의문이다. 특히 이는 현재 민족적 동질성이 점점 더 많이 와해되어 가고 있다는 점을 상기하면 더욱 그렇다. 북한에서는 민족적 동질성이 앞으로도 계속 유지될 수 있을지 몰라도 남한에서는 이민 등의 요소로 이에 대한 회의가 일고 있다. „북한 중앙기관지 로동신문에 의하면, 최근 ,혈통‘에 대한 전통적인 생각에서부터 복수인종적 사회라는 현대적 개념으로 점차적으로 전향이 일어나고 있으며 로동신문은 이를 남북한 민족이라는 가족에 대한 ,배반‘이라고 낙인 찍는다.“ 구동독 지역에서 매우 거센 이민자 반대는 민족적 동질성에 대한 상이한 평가가 통합의 매우 심각한 걸림돌이 될 수 있다는 것을 보여준다.

독일과 한국 분단 역사의 가장 뚜렷한 차이는 독일 분단은 점령군의 상이한 정치로부터 결과한 것이었으며 통일과 마찬가지로 분단도 평화롭게 진행되었던 데 반해 한국의 분단은 뼈아픈 커다란 손실을 가지고 온 전쟁을 통해 고착화 되었다는 데 있다. 이는 남한과 북한 사이에 너무나 깊은 불신, 실망, 괴리를 결과로 가져왔다. 또한 한국전쟁 이후 분단은 독일의 경우와 전혀 다르게 전면적으로 나타났다. 즉, 독일의 경우 경계선은 장벽구축 전까지 지나다닐 수 있는 것이었고 장벽구축 이후에도 특정한 인구층에게는 양 방향으로 왕래가 가능한 것이었다. 구동독의 연금 생활자들은 서독의 친지를 방문하는 것이 가능했고 서독인들은 동독의 친척을 방문할 수 있었다. 우편왕래의 경우 통제가 있긴 했지만 기본적으로 모든 이에게 열려 있었다. 학문적 접촉, 교회들 간의 교류 외에 다른 접촉들도 이루어졌었고 기관 및 개인 간의 연락도 유지되었다. 때문에 „다른 쪽“의 생활에 대해 구체적으로 계속해서 잘 알 수 있었고 업그레이드 시킬 수 있었다. 특히 이는 TV 수신을 통해서도 가능했다.

하지만 독일 분단의 오랜 기간은 세대별로 상이한 입장들을 결과했다. 1945 년 이전을 더 오래 경험했던 세대들 다수는 적극적인 통일 정책을 지지했던 반면 젊은 세대들은 많은 수가 분단을 „평화로운 공존“을 위한 기본 조건으로 받아들였고 정치적 정체성의 민족적 개념에서도 위 세대보다 덜 결부되어 있다고 느꼈다.

## 예측가능성, 정치적 계획수립 가능성, 실제적 사건

한국의 정치는 정치적 전략을 통해 통일을 준비해야 하고 또 할 수 있다고 전제하는 듯 보인다. 동서독의 관계부처도 비슷한 과제를 갖고 있었긴 했다. 특히 국민들의 통일여지의 유지라는 점에서 보면 그렇다. 하지만 1950 년대와 60 년대 CDU 가 이끈 정부는 통일을 위한 정책에서 구체적 계획을 제시한 적이 거의 없다.

„접근을 통한 변화“의 빌리 브란트 정책 조차도 정치적 현실로서 구동독을 인정하는 것을 전제 조건으로 삼았고 당시 바이에른 주의 총리인 슈트라우스에 의해 1983년 도입된 구동독을 위한 신용자금은 구동독의 급속한 경제적 붕괴를 소원하기보다는 우려했음을 보여준다. 비슷한 우려가 남한에서도 존재하며 DMZ가 경제적 위기로 인해 갑자기 뚫리게 될 경우 이러한 우려는 분명 더욱 높아지게 될 것이다.

독일 통일의 급작스러움과 예측 불가능성은 정치적 사건의 계획수립이 가능한 것이냐 하는 문제에 근본적 회의를 일깨운다. 독일에서 1980년대 말의 유리한 국제적 조건에도 불구하고 통일을 예측한 사람들은 얼마나 소수였는가 하는 것은 두 가지 예만 봐도 알 수 있다. 서독의 현대사가 루츠 니트하머는 1988년 처음으로 동독 주민의 생활환경에 대해 매우 큰 규모의 연구 프로젝트를 진행했다. 이 프로젝트는 다수의 면접조사를 기반으로 이루어졌다. 면접자들 중 그러한 사건의 가능성을 언급했던 사람은 단 한 명도 없었고 이에 대해 질문할 생각을 했던 연구원도 한 명도 없었다.

서독의 „문화부 장관 상설 회의“는 1988년 9월 동독과 서독의 공동 교과서 위원회를 구성하는 것에 반대를 표명했다. 이를 위한 정치적 전제조건들이 결여된 것으로 비춰졌기 때문이다. 역사 교과서에 대한 의견 교환은 사실상 중지되었다. 하지만 문화부 장관 회의에서 동서독 교과서 비교에 대한 논의는 계속 진행이 되었다. 하지만 문화부장관 회의가 동독과의 문화협정 차원에서 „전환점“ 바로 직전 1990/1991년도 사업계획을 세웠을 때 통일을 생각했던 사람은 아무도 없었다. 이 사업계획은 커리큘럼을 비교하는 일련의 프로젝트들을 기획하고 있었고 특히 „동독의 국민윤리에서 나타나는 서독의 이미지“에 관한 프로젝트를 포함하고 있었다. 하지만 이 프로젝트가 시작되어야 했을 1년 후 시점에 동독은 이미 존재하지 않았다. 장벽붕괴는 국외정치 커다란 틀이 없었다면 생각할 수 없는 것이긴 했지만 동독의 국내 세력의 작용도 중요한 요인이었다. 즉, 동독에서의 삶의 조건을 변화시키고자 하는 민중의 의지와 결의에 찬 야당 진영의 영향이 중요한 역할을 했다. 장벽이 붕괴될 때 조차도 정치인들을 포함한 다수의 독일인들은 즉각적인 통일은 생각하지 않았다. 하지만 시위에서 구호로 사용되었던 „민중이 주인이다 Wir sind das Volk“라는 슬로건이 „우리는 한 민족이다 Wir sind ein Volk“로 변화했다는 것은 장벽붕괴이후 기본적으로 새로운 방향설정이 이루어졌다는 것을 보여주는 것이었다. 동독 주민들의 의지에 많은 서독사람들이 호응했다. 이러한 요인 외에도 물론 국제사회에서 통일을 관철시키기 위해서는 정치적 전략, 목표 설정, 고도의 협상기술도 필요로 되었다. 요컨대, 국내 상황과 국제 관계는 계획에서 상호 조정, 조율되어야 했다.

## „비폭력“과 유럽 통합의 힘

분단이 종식되기 전까지 브란덴부르크 토어 앞의 장벽 광경과 분단된 독일 지도가 독일과 서유럽 교과서에서 유럽의 분단을 상징했던 것처럼 장벽 위에서 서 있는 사람들의 무리를 찍은 사진은 새롭고 평화로우며 민주적일 것으로 기대되는 미래의 유럽을 상징한다. 이 사진들은 1990년대부터 거의 모든 유럽 국가들 역사 교과서에 실리고 있다. 이 사건이 역사에서 얼마나 결정적인 의미를 가지고 있는지, 오스트리아 역사 교과서는 이러한 사진에 대해 다음과 같은 논평을 통해 밝히고 있다:

원본 - 사진 설명: „독일의 구 수도이자 새 수도인 베를린의 브란덴부르크 토어. 이 문은 28년 동안 역사의 상징이 되었다. 1961년 8월 13일에 브란덴부르크 토어 앞에는 베를린을 가로 지르는 장벽이 세워졌다. 이로써 동쪽에 있는 사람들은 저지 받지 않고 서쪽으로 갈 마지막 가능성을 잃게 되었다. 베를린, 독일, 유럽, 전 세계의 분단이 동독과 서독의 대립을 통해 가시화되었다. 적막감과 공허함이 브란덴부르크 토어를 휘감았다. 동쪽에서 장벽에 가까이 다가가는 자는 체포되거나 총격을 받았다.“

1989년 11월 9일. 브란덴부르크 토어 앞 장벽 위 그리고 그 옆에 헤아릴 수 없는 군중이 모였다. 갑자기 장벽이 개방되었고 베를린, 독일, 유럽, 세계의 분단이 종식되었다.“

이 행복한 과정에는 하지만 두 가지 조건이 깔려 있다. 그것은 동아시아에서 간단히 기대할 수 없을 그런 조건들이다.

1. 폭력의 포기: 냉전기에 프라하와 바르샤바에서 일어났던 것과 같은 군사적 개입을 원하지 않았던 고르바초프의 입장과 동독 주민들의 저항의 확산으로 인해 동독 정부는 시위대들을 저지하지 않았다. 이와 비교해 한반도에서 비슷한 상황이 벌어질 경우 중국이 북한 정부에 대해 당시 소련과 마찬가지로 통제적 역할을 할 수 있을 것인지, 북한 정권이 정말 중국에 종속적인지, 오히려 독자적으로 행동할 수 있는 것은 아닌지, 확실치 않다. 북측은 동독이 동독의 종주국이었던 소련에 종속적이었던 것에 비해 현재 중국과 러시아에 훨씬 덜 종속적인 것처럼 보인다.
2. 통일과 유럽 통합과정의 연계. 확대된 독일이 유럽 연합이 제시한 방향성을 가지고 다른 유럽 국가들과 평화적인 관계를 맺을 수 있었다. 하지만 동아시아에서는 이러한 방향제시를 기대할 수 없다. 중국이나 일본은 기본적으로 아시아 국가들과 동맹을 맺는 식이 아니라 개별적으로 관계를 맺는 식으로 대외 관계를 관리한다. 때문에 이들 나라는 유럽 연합과 같은 힘도 없고 내적인 결속력도 없다.

따라서 몇 가지 질문이 제기된다.

- 한국의 통일을 비폭력으로 가능하게 만들 대외정치 시나리오는 어떤 것이 있을 수 있겠는가?
- 한국의 통일이 비폭력적으로 진행되고 북한과 남한 주민 모두에게서 받아들여지려면 어떤 대내 정치 시나리오가 반드시 필요로 되는가?
- 격화된 북한 주민 탈출은 어떤 결과를 가져올 것인가?

해당 시나리오를 발전시키고 그것들의 기회와 위험을 학문적으로 예측할 수는 있어도 실제로 사전에 전개 상황을 예측하거나 정치권에 분명한 조언을 해 줄 수는 없을 것이다. 최소한 남한에서 통일을 위한 준비에 있어 도움이 되는 전제조건들을 지키는 것은 가능하겠지만 어떤 통일 모델을 만들고 이를 따르려는 사고 방식은 유연한 태도에 오히려 방해가 된다. 특히 독일은 매우 조건부적으로만 모델 역할을 할 수 있다.

## 통일교육은 가능하며 의미 있는가?

통일을 준비하는 데 있어서 당연히 교육의 통합 또한 중요한 과제가 된다. 하지만 정신적으로 준비가 잘 되어 있다고 하더라도 분단선이 개방되었을 때 갑작스럽게 나타나는 사회적 경제적 문제들을 해결하기에 중과부적이라는 것을 염두에 두어야 한다. 교육시스템은 독립적인 해결책이 될 만큼 충분히 강력한 것이 아니다. 오히려 전체 사회적 상황을 목표로 잡아야 한다.

탈주민의 문제에 있어서도 독일과 한국은 분명한 차이를 보인다. 서독은 최소한 장벽구축 전까지 대거 서독으로 이동해 왔던 동독의 탈주민들을 비교적 신속하고 간편하게 커다란 불신 없이 서독 주민들 쪽으로 통합시켰다. 북한 탈주민에 대해 부정적인 경향의 소식들을 고려할 때 더 많은, 더 신속한 통합노력을 기울이고, 또한 불신을 극복하기 위해 가령 탈주민과 한국 시민들 간의 더 많은 대화의 장을 만들어야 할 것으로 생각된다.

하지만 625 전쟁에서 북한이 남한에 보인 전투태세에 대해 실망스러움, 그리고 희생자에 대한 슬픔은 남한과 북한에서 더 넓은 간극을 만들어 낸다. 이는 독일에서는 존재하지 않았던 것이고 전쟁에 대한 독일과 한국의

상이한 입장을 결과하는 원인이기도 하다. 이러한 차이는 서울과 드레스덴에서 있는 양국의 군사 박물관 전시회에서도 확인할 수 있다. 서울의 경우 전면으로 돌출한 현관과 수평적 라인을 가진 건물은 방어전선을 연상케 하는데, 즉 기념비적 건축물을 통해 (초)강대국들에 대항하는 한국의 방어전투라는 신화를 건축적으로 상징하고 있다. 불시에 닥칠 수 있는 적의 공격에 대비한 방어를 위한 전투태세는 전쟁역사에 관한 개별 전시관들에서도 확인할 수 있다. 이에 비해 드레스덴 박물관은 외관에서부터 회의적인 자세를 잘 드러내고 있는데, 왕궁 건물에 알루미늄과 글라스로 된 썰기가 관통하는 모습을 띠고 있기 때문이다. 이는 역사의 흐름이 중단되는 것을 상징하는 것이라고 한다. 드레스덴 박물관의 전시는 서울의 박물관과는 달리 전쟁을 연출하려고 하는 것이 아니라 인간에게 전쟁이 의미하는 것은 무엇인가의 차원에서 접근함으로써 전쟁으로부터 거리를 갖고 생각할 수 있게 만든다.

군사적으로 대치되고 있는 분단 상황은 판문점에서는 관광지로 연출된다. 이 광경에서 가장 눈에 띄는 것은 남북한의 대치상황과 군대식 질서이다 (관광객들도 2 열 중대 군인들의 에스코트 속에 군사경계선 초소까지 갈 수 있다). 이에 비해 베를린 장벽과 경계선 방어시설물의 경우 서독 쪽에서는 별다른 저지 없이 접근할 수 있었고 서쪽에서부터 동 베를린 시가지와 경계선에 면한 마을들을 들여다 볼 수도 있었다.

### **한편으로는 역사의식의 급진적 변화, 다른 한편으로는 지배와 불변**

통일 이후 교육 일반, 그 중에서도 특히 역사의식의 형성, 그리고 이와 더불어 역사 수업은 특별히 중요성을 띠게 되었다. 이제 마지막으로 1990년대 초 독일 발전에 대해 잠시 조망해 보도록 하겠다.

1990년 전반, 즉 아직 통일이 되기도 전에 동독의 8학년에서 10학년을 대상으로 출간되었던 새 역사 교과서가 다시 수거되고 서독 출판사들의 교과서로 대체 되었다. 연방 교육부는 동독의 교육부와의 협의 하에 1990/91학년도에 대대적인 „교과서-행사“를 벌였고, 이 행사를 통해 서독 출판사들은 무료 또는 할인된 가격에 동독의 학교들에 약 1백 5십만 권 (8학년 이상), 3천만 마르크어치의 역사, 사회, 지리, 독일어 교과서를 제공했다. 서독의 교과서 저자들은 1990년대 후반까지 저작 독점권을 유지했고 1990년대 후반에 들어서면서 혼합 집필진에 의한 검인정 교과서가 처음으로 발간되었다. 이때 구동독에 속했던 신생 주들에서만 세계관에 관계된 내용을 전하는 과목들을 중심으로 가이드라인이 바뀌었다. 분단선이 개방된 후에도 동독은 1990년 10월 3일까지 계속 존속하고 있었고 동독의 역사교육학자들은 그해 통일이 되기 전까지도 교과과정의 변화를 위한 독자적인 제안들을 만들려고 노력했다. 하지만 동독이 연방 독일에 편입되고 난 후 개혁의 모델로 채택된 것은 기본적으로 서독의 교과과정이었다.

이 급진적이고도, 많은 동독인들에게 수용되지 못하거나 매우 더디게 받아들여진 이념의 전환은 여러 측면들을 갖는다. 건축적으로 뛰어난 건축물이 갖는 상징성으로 이러한 측면들을 살펴 볼 수 있을 것이다. 먼저 나는 „공화국 궁전“의 운명에 대해 주의를 환기시키고 싶다. 이 궁전은 동 베를린에서 정치 문화적 대규모 행사를 위한 가장 중요한 행사장이었고 동독시민들에게는 정권에 분명한 저항을 하는 이들이 아닌 이상에는 정체성을 상징하는 상당히 큰 힘을 갖는 장소였다. 통일 이후 몇 년이 지나지 않아 이 건물에서 남은 것이라고는 기본 철골 뿐이었다. „내장기관“은 건강에 해로운 건축자재를 사용했다는 이유로 속을 빼 내야 했다. 이렇게 되자 이 건물의 존재 자체가 문제시 되었고 실제로 완전히 철거되기에 이르렀다. 이 부지에 이제 베를린 궁전이 다시 건축되기로 되어 있고 그 결과 사회주의의 궁전은 봉건주의적 궁전에 자리를 내 주어야만 하게 되었다. 하지만 이 궁전 안에는 프로이센의 왕이 사는 것이 아니라 아마도 학문과 예술 기관들이 들어서게 될 것이다. 이들이 동독이 갖고 있었던 어떤 요소를 계속 간직하게 될까? 성의 신축에 깔려 있는 전환의 역사에 관심을 기울일 것인가? 현재로서는 가능성이 낮아 보인다.

# **Grußwort zur Podiumsdiskussion am 07. Februar 2017 „Vermittlung von geteilter Geschichte“**

Doris Hertrampf

Ich danke den Veranstaltern für die Einladung, hier und heute als Vorsitzende des Landesverbandes Berlin-Brandenburg der DKG ein Grußwort zu sprechen.

Vor allem danke ich den Veranstaltern jedoch für die Wahl der interessanten Thematik dieses Workshops: auch 27 Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung sehen wir immer wieder neue Spuren der Teilung, deren historische Hintergründe es zu analysieren und darzustellen gilt.

Ich selbst bin keine Expertin – weder für Schulbücher und Didaktik noch als Historikerin - aber ich habe Teilung und Wiedervereinigung sehr intensiv als Zeitzeugin erlebt, noch dazu als Zeitzeugin aus Westdeutschland mit engen familiären und freundschaftlichen Bindungen und Verbindungen in die damalige DDR.

Sie alle kennen das Sprichwort, dass derjenige, der die Geschichte nicht kennt, dazu verdammt ist, sie zu wiederholen: Aus diesem Grund ist es auch so wichtig, denjenigen Generationen, die die Teilung selbst nicht mehr erleben mussten, zu verdeutlichen, wie es dazu kam, was die Teilung für die Menschen im Westen und im Osten bedeutete, und wie ihre Überwindung erlebt wurde – objektiv, aber auch subjektiv.

Die Besonderheiten der Geschichte eines geteilten Landes bestehen ja gerade darin, dass es mindestens zwei Geschichten sind, die durchaus unterschiedlich/gegenseitlich erlebt und erfahren werden konnten und erfahren wurden.

Jede Seite formte ihre eigene Identität, und zu einem erheblichen Teil formte sie diese Identität am Gegenbild der „anderen“ Seite: der Westen war liberal, frei, fortschrittlich – und konsequenterweise wurde der Osten als negatives Gegenbild gezeichnet. In der DDR wiederum galt der Osten als fortschrittlich, friedliebend, sozial gerecht und antifaschistisch – wiederum gezeichnet am Gegenbild des „kapitalistisch-revanchistischen Westens“, gegen den man dann eines Tages einen „antifaschistischen Schutzwall“ errichten musste. Jede Seite wollte das „bessere“ Deutschland sein und damit auch die Tatsache der Teilung bzw. ihre Nichtanerkennung rechtfertigen.

Mit dem Ende der Teilung mussten auch diese unterschiedlichen Identitäten zusammengeführt werden – und als Zeitzeugin erinnere ich mich gut daran, dass das nicht einfach war: Die Versuchung war groß, Sieger und Besiegte zu identifizieren – und nicht von ungefähr tauchten schon recht früh die Stereotype des „BesserWessis“ und des „JammerOssis“ auf. Viele im Westen waren überzeugt, man werde künftig 16 statt 11 Bundesländer haben, und ansonsten werde sich nichts ändern – während im Osten sehr bald das Gefühl entstand, die gesamte Last eines dramatischen Umbruchs allein tragen zu müssen und dabei mit dem Makel des „gescheiterten Modells“ behaftet zu sein.

Was sollten wichtige Elemente bei der Vermittlung der Geschichte der deutschen Teilung und Wiedervereinigung sein? Ich glaube, es sollte keine gänzlich wertfreie Darstellung sein: Menschenrechtsverletzungen und typische Verhaltensformen einer Diktatur sollten entsprechend analysiert und benannt werden; Widerstand und Flucht sollten ebenso beleuchtet werden wie das ganz alltägliche Leben der Menschen in zwei Teilen eines Landes, die in jeweils andere Wirtschafts- und Bündnissysteme eingebunden waren.

Auch der immer wieder gern zitierte Satz „Es war nicht alles schlecht in der DDR“ sollte in einer Geschichte der deutschen Teilung und Wiedervereinigung analysiert und in seinen Kontext gestellt werden, um den Lebensleistungen der Menschen gerecht zu werden und Verständnis für teilweise dramatische Brüche in Lebensläufen zu wecken.

Ich glaube, dass ein Verständnis der vielschichtigen Prozesse eines so intensiven Umbruchs, wie sie von den Bewohnern insbesondere der ehemaligen DDR erlebt wurden, auch wichtig ist für das Verständnis dafür, dass die Staaten Ost-Mitteleuropas, die nur wenige Jahre nach dem politischen Umbruch Mitglieder der Europäischen Union wurden, ähnlich dramatische Umbrüche erlebten. Möglicherweise könnte ein besseres Verständnis dieser Prozesse uns helfen, die derzeitigen Probleme innerhalb der EU besser zu verstehen und an ihrer Lösung zu arbeiten: Ich plädiere deshalb für ein vertieftes Studium dieser Aspekte nicht nur im Schulunterricht, sondern vielleicht auch als „Pflichtfach“ für verantwortliche Politiker/innen überall in Europa.

Ich maße mir nicht an, Expertin für die Darstellung und die Analyse der Teilung Koreas zu sein, aber ich konnte während meiner Zeit in Nordkorea zumindest einige unmittelbare Erfahrungen mit dem dortigen Geschichtsbild und Geschichtsverständnis machen. Auch dort ist ein Hauptziel der Formulierung von Geschichte die Legitimierung – nicht nur der eigenen Existenz, sondern auch des Führungsanspruches der Familie Kim. Es geht dabei selbstverständlich nicht um eine objektive, faktische Geschichtsdarstellung, sondern um die Darstellung Südkoreas als ein zu befreiendes Objekt der Machtpolitik fremder Mächte – d.h. der USA. Selbst wenn die nordkoreanische Propaganda mittlerweile zugestehen muss, dass Südkoreaner nicht in tiefem wirtschaftlichen Elend leben, stellt man dennoch den eigenen Staat als den einzig legitimen koreanischen Staat, weil wehrhaft und unabhängig von äußeren Mächten, dar.

Da das nordkoreanische Regime sich die Deutungshoheit über die Geschichte vorbehält und keine anderen Narrative erlaubt, kann es selbst völlig unglaubwürdige Propaganda und historische Lügen – d.h. also quasi „alternative Fakten“ – als historische Wahrheit durchsetzen. Allerdings lohnt es meiner Meinung nach, sich intensiv mit diesem Geschichtsbild und der Propaganda zu beschäftigen und sie gründlich zu analysieren, denn sie verraten doch sehr viel über die Weltsicht und die politischen Absichten und Ansätze, die hinter der Propaganda stehen.

Ich bin überzeugt, dass es der politischen Auseinandersetzung mit dem „anderen“ Korea in Südkorea dienlich wäre, wenn schon in den Schulen, aber vor allem auch in den Universitäten noch intensiver – und vielleicht auch objektiver - als zurzeit schon über Nordkorea geforscht und unterrichtet würde.

Noch wünschenswerter wäre es, wenn sich die Beziehungen zwischen beiden Teilen Koreas in einer Weise entwickeln würden, dass in Zukunft junge Menschen durch Reisen und Begegnungen den jeweils anderen Teil ihres Landes persönlich erfahren könnten!

## 기조연설: 대중 패널토론 „분단된 역사의 전달“, 2017년 2월 7일

Doris Hertrampf

오늘 저에게 이 자리에서 베를린 브란덴부르크 주의 독한 협회대표로서 인사말을 할 수 있도록 초대해 주신 행사 주최측에 감사의 말씀을 전합니다.

하지만 제가 주최측에 무엇보다 더 감사를 드리고 싶은 것은 이번 워크숍에서 이렇게 흥미로운 주제를 선택해주셨다는 점입니다. 독일이 통일 된지 27년이 되었지만 우리는 아직도 늘 분단의 흔적들을 새롭게 발견합니다. 이 분단의 역사적 배경을 분석하고 보여주는 것은 매우 중요합니다.

저는 교과서와 교수법에 전문가도 아니고 역사학자와 같은 전문가는 아닙니다만 그 시대를 살았던 사람으로 분단과 통일을 몸소 뼈저리게 체험했습니다. 또한 서독에 살았던 저는 직접 구 동독에 있었던 가족 및 친구들과 긴밀한 유대 관계를 가지고 연락하는 체험을 했습니다.

여러분들 모두 역사를 모르는 자는 역사의 잘못을 반복할 수 밖에 없다는 경구를 아실 겁니다. 분단을 직접 경험하지 못했던 세대들에게 어떻게 분단이 일어났으며, 동서독 사람들에게 이는 무엇을 의미했고 이는 어떻게 극복되었는지를 객관적으로 하지만 또한 주관적으로 명확히 설명해 주는 일은 매우 중요합니다. 분단된 국가의 특수성이 가장 잘 드러나는 지점은 완전히 다르게/반대로 경험될 수 있고 또 그렇게 경험되었던 역사가 최소한 두 개 존재한다는 것입니다.

양측의 역사는 각기 다른 정체성을 형성했고 상당 부분에서 “다른” 쪽 역사와 반대되는 상을 구축했습니다. 즉 서독은 진보적이고, 자유로우며, 더 발전되어 있었고 이런 시각속에서 동독은 당연히 이에 반대되는 부정적인 모습으로 그려졌습니다. 이에 반해 동독에서는 동독이 더 앞서 있고, 평화를 사랑하며, 사회적으로 정의로우며 반 파시즘적이라고 생각되었습니다. 또 „서독의 자본주의와 보복주의“에 반대되는 모습으로 그려지면서 언젠가 이를 방어하는 „반 파시즘 방어벽“을 구축해야 한다고 생각되었습니다. 동독과 서독 모두 „더 나은“ 독일이고 싶어했고 각기 분단을 사실로 받아들이는 시각과 분단을 인정하지 않는 시각을 정당화하려고 했습니다.

분단의 종식과 더불어 서로 다른 정체성 또한 통합되어야 했습니다. 그 시대를 살았던 사람으로서 저는 이것이 그렇게 간단치 않았음을 잘 기억하고 있습니다. 승자와 패자를 구분하려고 하는 유혹이 강하게 일었습니다. 아주 일찍부터 „잘난 베씨(서독인)“, „투덜이 오씨(동독인)“라는 스테레오 타입이 생겨난 것도 우연이 아니었습니다. 많은 서독인들이 앞으로 11개 주가 아닌 16개 주가 있게 될 것이고 그 밖에 변할 것은 아무 것도 없다고 확신한 반면 동독인들은 통일이 얼마 지나지 않아 엄청난 단절의 모든 짐을 혼자서 져야 하고 거기다 „실패한 모델“이라는 오명까지 붙여 졌다는 느낌을 갖게 되었습니다.

독일 분단과 통일의 역사를 전달하는 데서 중요한 것은 무엇일까요? 저는 완전히 가치 판단을 배제한 서술이 되어서는 안 된다고 생각합니다. 인권 침해, 독재의 전형적인 형태들은 이에 상응해서 분석되어야하고 그렇게 불러져야 할 것입니다. 저항과 정치적 탈주 또한 분명히 밝혀져야 하며 각기 다른 경제 및 동맹 체제에 속해 있었던 동서독 사람들의 아주 평범한 일상 또한 다뤄져야 합니다.

„동독에서 모든 게 나빴던 건 아니다.“라는 자주 인용되는 이 말 또한 독일 분단과 통일의 역사 속에서 분석되고 그 맥락 속에서 이해되어야 할 것입니다. 그럴때라야 사람들의 삶의 결실을 정당하게 다룰 수 있고 삶의 흐름에서 일어났던 일부 급격한 단절을 올바르게 이해하도록 할 수 있을 것입니다.

저는 특히 구 동독의 주민들이 경험했던 그러한 격한 단절의 다층적 과정들을 이해하는 것이 중요하다고 생각합니다. 이러한 이해는 정치적 단절이 있는 후 몇 년도 채 되지 않아 유럽 연합의 회원국이 된 중동부 유럽 국가들이 이와 비슷한 극적인 단절을 경험했다는 것을 이해하는 데 도움이 되기 때문입니다. 이 과정에 대한 더 나은 이해는 EU 내 현안 문제를 더 잘 이해하고 해결책을 찾는 데 도움이 될 수도 있습니다. 이러한 이유에서 저는 이러한 측면에 대한 심도있는 연구가 학교 교과서에서 만이 아니라 전 유럽의 책임있는 위치의 정치가들을 위한 „필수 과목“으로도 행해지는 것에 찬성을 표합니다.

저는 한국의 분단을 설명하고 분석하는 데 감히 전문가라고 자처하고 싶지 않습니다. 하지만 북한에서 보낸 시간 동안 그 곳의 역사인식과 이해에 대해 몇 가지 직접적인 경험을 했습니다. 거기에서도 역사 서술의 주요 목표는 북한의 존재뿐만 아니라 김정은 가의 지배를 정당화 하는 것입니다. 물론 이때 역사는 객관적이고 사실적으로 서술되는 것이 아니라 남한을 해방시켜야 할 외세, 즉 미국의 권력정치의 대상으로 서술하고 있습니다. 북한의 프로파간다조차 한국인들이 더 이상 비참한 경제적 곤란 속에서 사는 것이 아니라고 인정해야 하게 되었지만 그럼에도 북한은 스스로를 조선을 잇는 유일한 합법적 국가라고 설명합니다. 왜냐하면 북한은 외세로부터 스스로를 방어하고 독립되어 있기때문이라는 것이죠.

북한 정권은 역사에 대해 해석할 권위를 독점하고 다른 일체의 서술은 용납하지 않기 때문에 완전히 선전선동에 불과한 신빙성 없는 이야기들과 역사의 날조, 즉 말하자면 „대안적 사실“이 역사적 사실로 통할 수 있습니다. 제가 보기에 이러한 역사인식과 프로파간다를 집중적으로 연구하고 철저히 분석하는 것은 보람있는 일이 될 것입니다. 왜냐하면 이러한 그들의 역사 인식과 프로파간다는 그 배경에 있는 세계관과 정치적 의도 및 생각들에 대해 매우 많은 것을 폭로하기 때문입니다.

저는 한국의 초중고, 무엇보다 특히 대학교에서 지금보다 더 열심히 (또한 아마도 더 객관적으로) 북한에 대해 연구하고 수업을 한다면 한국이 „다른“ 한국과 정치적인 대응을 펼치는데 도움이 될 것이라고 확신합니다.

또한 남한과 북한의 관계가 미래에 젊은 사람들이 여행과 만남을 통해 자신들 나라의 다른 쪽을 개인적으로 알 수 있게 되도록 발전하기를 희망합니다!



## “The Other Side of the Mountain” (2012), 123 Min., USA/DPRK

Regie: In Hak JANG

Einführung: Dr. Sunju Choi (Universität Tübingen)

Im Film wird die Geschichte eines Liebespaares erzählt, das im Koreakrieg getrennt wurde. Dabei werden der Krieg und die anschließende Teilung des Landes mit Archivmaterialien in Erinnerung gerufen. Während der Mann, ein südkoreanischer Kriegsdeserteur, mit einem Missionsarzt in die Niederlande emigriert und dort ein berühmter Chirurg wird, bleibt sie in Nordkorea zurück und widmet sich dem Wiederaufbau des Landes. Als sich die beiden nach mehr als 40 Jahren in Nordkorea wieder treffen, ist sie schwer erkrankt und stirbt in seinen Armen. Aus Gram und Trauer stirbt auch er bald darauf.

## “산너머 마을”, 2012 년, 123 분, 미국/북한 공동 제작

감독: 장인학

영화 소개: 최선주 박사 (튀빙엔 대학교)

이 영화의 주인공은 한국전쟁 때 헤어지게 된 연인이다. 전쟁과 이에 뒤따른 분단에 대한 기억은 당시의 실재 기록물들을 통해 상기 시켜지고 있다. 남한의 탈영병인 남자는 선교사 단체의 한 의사와 함께 네덜란드로 망명하고, 거기서 유명한 외과 의사가 되고, 여자는 북한에 남아 나라의 재건과 부흥을 위해 헌신한다. 이 둘은 40 여년 후 북한에서 다시 만나게 되는데, 여자의 건강은 매우 위독한 상태이고 결국 남자의 품 안에서 죽는다. 비탄과 슬픔으로 인해 남자도 곧 따라 죽는다.



# Modul I: Historische Perspektive

## (세션 I: 역사적 관점)

---

### **Die Darstellung des anderen Deutschlands in der Schule vor 1989: Antikommunismus und Entspannung, Parteilichkeit und Klassenkampf**

Dr. Jens Hüttmann (Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur)

#### I.

Ohne in ein Schwarz/Weiß-Denken verfallen zu wollen, bin ich der Ansicht, dass sich am Beispiel von Schule und Erziehung der politische Systemunterschied einer Demokratie im Westen und einer Diktatur im Osten in der deutschen Nachkriegsgeschichte nachdrücklich zeigen lässt. Das gilt auch für die jeweiligen Darstellungen des anderen Deutschlands in den Schulen der Bundesrepublik und DDR vor 1989, die sich deutlich unterscheiden und die Gegenstand meines Vortrags sind.

Was sollten junge Menschen im geteilten Deutschland über den jeweils anderen Staat lernen? Welche Unterschiede existierten, gab es auch Parallelen? Wie steht es mit den Dynamiken: Welche Feindbilder wurden gepflegt, welche Auswirkungen hatte etwa die Entspannungspolitik, die Anfang der 1970er Jahre innerdeutsche Beziehungen ermöglichte?

Wichtig ist der Hinweis, dass eine aktuelle wissenschaftliche Gesamtdarstellung, die diese Fragen auf empirisch fundierte Weise darstellt, noch nicht vorliegt. Auch ich kann an dieser Stelle keine systematischen empirischen Ergebnisse darstellen. Stattdessen will ich den diskursiven Rahmen darstellen, in dem über Politik und das jeweils andere Deutschland in der Schule gesprochen werden konnte. Ich beginne mit der Bundesrepublik.

#### II.

Nach Gründung beider deutscher Staaten im Jahr 1949 herrschte in Westdeutschland ein erhebliches Maß an Unsicherheit, ob nach der Katastrophe der nationalsozialistischen Verbrechen, der Schuld für Holocaust und Vernichtungskrieg, Schule überhaupt politisiert werden sollte. Zugleich existierte weder eine offene und offensive sozialwissenschaftliche und politische Auseinandersetzung mit dem Herrschaftssystem der Nazis, noch eine Aufarbeitung der historischen Hintergründe und Ideologie des Nationalsozialismus. So gab es bei vielen Lehrer\*innen, die selbst vielfach Verantwortung und Schuld für die NS-Verbrechen trugen – wie in der gesamten Bevölkerung – eine Neigung zur Verdrängung. Von historischer Aufarbeitung keine (öffentliche) Spur! Aufgrund dieser normativen Verunsicherung schien den meisten in Politik und Fachdidaktik eine Befreiung der Schule von der Politik geboten.

Bezogen auf die DDR galt diese normative Unsicherheit jedoch nicht, denn gleichzeitig gab es einen in weiten Teilen der Gesellschaft getragenen antikommunistischen Konsens, der besser noch als vor 1945 tradiertes Anti-Sowjetismus zu verstehen ist. Der ostdeutsche Teilstaat blieb deshalb im allgemeinen Sprachgebrauch, auch in den Schulen, häufig nur die „sowjetische Zone“, zum Teil gar das „rote Konzentrationslager“.

Für die Menschen in beiden deutschen Staaten galt, dass die deutsche Frage keine Frage, sondern eine Selbstverständlichkeit war. Allgemein wurde im Westen der rasche Zusammenbruch der DDR erwartet, die eine deutsche Wiedervereinigung ermöglichen sollte. Die DDR galt im Sinne der „Hallstein-Doktrin“ als illegitim und wurde als wenig stabiles „Phänomen“ von kurzer Dauer betrachtet.

Während Schule in der DDR immer einer besonderen Politisierung unterlag, verlief die Entwicklung in der Bundesrepublik wesentlich komplizierter. Versuche der Politisierung und gegenläufige Konzepte einer Entpolitisierung der schulischen Bildung standen im Kontrast zueinander. Konsens aber war, dass Demokratieerziehung wichtig ist, wie etwa 1950 die gerade eingerichtete Konferenz der Kultusminister (KMK) feststellte. Nach und nach wurde in allen 16 Bundesländern ein Schulfach Politik eingeführt, das sich zunächst auf den Erwerb von Wissen und sozialen Fertigkeiten und Haltungen beschränkte.

Bezogen auf die DDR galt spätestens nach dem Mauerbau im Jahr 1961: Die im Westen verbreitete Hoffnung, die DDR würde bald zusammenbrechen, hatte sich als unrealistisch erwiesen. Politiker wie der spätere Bundeskanzler Willy Brandt und vor allem sein wichtiger Berater, Egon Bahr, erfanden die neue politische Strategie eines „Wandels durch Annäherung“. Damit war das im Grundgesetz festgelegte Ziel einer Wiedervereinigung nicht abgesagt, aber die Überzeugung war entstanden, dass die Überwindung der Teilung nur Schritt für Schritt möglich sein würde. Ab Mitte der 1960er Jahre setzte sich zumindest im links-liberalen Spektrum der Bundesrepublik die Einsicht durch, dass nachbarschaftliche Beziehungen mit der DDR helfen könnten, die Menschen in der DDR zu unterstützen und zu überzeugen, dass der Westen sie nicht vergessen hatte.

Hinzu kam – nicht weniger bedeutend als die Entspannungspolitik – dass die studentische Protestbewegung der 1960er Jahre den Marxismus neu interpretierte und die Renaissance sozialistischer Gesellschaftstheorien und Politikkonzepte förderte. Auch die Frankfurter Schule der Soziologie („Kritische Theorie“) forderte die Demokratisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche und beförderte den Aufschwung der politischen Bildung in den frühen 1970er-Jahren. Es wurden eine Vielzahl von neuen Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien entwickelt und zahlreicher Professuren für Politikdidaktik neu eingerichtet.

Meine These lautet deshalb, dass eine empirische Analyse zeigen wird, dass ab diesem Zeitpunkt eine Vielfalt unterschiedlicher Bilder der DDR vermittelt wurde: traditionell antikommunistische genauso wie Deutungen, die in der DDR das „bessere“ Deutschland sahen.

Entweder sollte der Schulunterricht nun der Systemveränderung oder der Systemstabilisierung dienen. So wurde die politische Bildung in die politischen Konflikte verwickelt, in der die Gesellschaft der Bundesrepublik nach 1968 geriet: Bildungspolitische Kontroversen verliefen zwischen der sozialliberalen Koalition und CDU/CSU. Die Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme wurden unterschiedlich beurteilt.

Diese bildungspolitische Konfrontation wurde erst 1976 beendet, nachdem auf einer der bedeutendsten Fachtagungen der politischen Bildung überhaupt ein Konsens gefunden wurde, der bis heute in Deutschland gilt: Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württembergs organisierte die Konferenz in Beutelsbach und formulierte dort drei Grundprinzipien politischer Bildung:

1. Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, Schüler daran zu hindern, sich ein selbständiges Urteil zu bilden oder die jungen Leute mit politisch oder sozial erwünschten Haltungen und Meinungen zu überwältigen. Die prinzipielle Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination geht von der Mündigkeit des Schülers aus.
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers thematisiert werden. Es müssen deshalb unterschiedliche Standpunkte diskutiert werden, Alternativen dürfen nicht unerwähnt bleiben. Der persönliche Standpunkt der Lehrkraft, ihre wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung sind höchstens eine von vielen.
3. Die Schüler müssen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre eigenen Interessenlage zu analysieren. Es soll nach Mitteln und Wegen gesucht werden, wie Interessen in einer Demokratie artikuliert und durchgesetzt werden können.

Der „Beutelsbacher Konsens“ bildet bis heute den Kern politischer Bildung in der Bundesrepublik. Der Konsens betont die strukturelle Trennung zwischen den politischen Positionen von Lehrenden und ihren pädagogischen Aufgaben.

Um diese Prinzipien auf den Umgang mit der DDR anzuwenden: Die Schüler sollten sich ein eigenes Urteil über den „anderen“ deutschen Staat bilden. Das Urteil sollte nicht vorweggenommen werden. Dazu passt, dass das Gesamtdeutsche Institut – eine untergeordnete Behörde des Bundesministeriums des Innern – ab den 1970er Jahren Lehrkräfte in der Bundesrepublik dabei unterstützte, Klassenfahrten in die DDR zu organisieren. Zehntausende westdeutsche Schüler besuchten die DDR: Manche interessierten sich für die Deutschen jenseits der Mauer und Innerdeutschen Grenze, andere wären lieber nach Frankreich oder in die USA gefahren.

Dieser Pluralismus – ein paralleles Nebeneinander von Antikommunismus und Entspannung – würde auch in einer systematischen Schulbuch-Analyse deutlich werden. Ebenso lässt sich feststellen, dass im Vergleich zur heutigen Situation die Themen politische Verfolgung (etwa verkörpert durch das Ministerium für Staatssicherheit) und Opposition und Widerstand so gut wie nicht in den Schulbüchern vorkamen. Dies lag nicht zuletzt daran, dass darüber im Westen auch unter Experten nur wenig bekannt war.

Im Vordergrund stand vielmehr der „Systemvergleich“, der stark politisch-institutionell orientiert war, wenig über den Alltag und die Lebenswirklichkeit der Menschen aussagte, und vielfältig zu deuten war – es dominierten kontroverse Schlüsse, die aus dem Vergleich gezogen wurden. So wichen auch die Urteile der Lehrkräfte stark voneinander ab: Manche waren strikt antikommunistisch eingestellt, andere sahen in der DDR sogar das „bessere“ Deutschland, weitere – wie es heutzutage der fachwissenschaftliche Konsens ist – die Diktatur der SED (aber ohne Schaum vor dem Mund!). Generell lässt sich sagen, dass die DDR stets in allen Lehrplänen der Bundesländer vor 1989 zum Gegenstand gemacht wurde, aber dabei keinesfalls ein Schwerpunkt im Politikunterricht bildete, der ebenfalls – wie die gesamte Bundesrepublik – stark westwärts orientiert war.

### III.

Weniger kompliziert lässt sich die Situation in der DDR darstellen:

„Das Bildungswesen hat die Aufgabe, junge Menschen zu erziehen und auszubilden, die, mit solidem Wissen und Können ausgerüstet, zu schöpferischem Denken und selbstständigem Handeln befähigt sind, deren marxistisch-leninistisch fundiertes Weltbild die persönlichen Überzeugungen und Verhaltensweisen durchdringt, die als Patrioten ihres sozialistischen Vaterlandes und proletarische Internationalisten fühlen, denken und handeln.“

Das Zitat macht deutlich, dass Schule und Erziehung als wichtige Instrumente angesehen wurden, die SED-Herrschaft zu unterstützen. Die SED versuchte von 1949 bis 1989 ihren Herrschaftsanspruch mit Hilfe eines umfassenden pädagogischen Zugriffs auf Kindheit und Jugend in der Bevölkerung durchzusetzen und zu stabilisieren. Die Bevölkerung sollte vom Kommunismus überzeugt werden.

Im Laufe von 40 Jahren waren etwa 80-90 % der Kinder und Jugendlichen Mitglieder der Massenorganisationen der SED. Dazu zählten die Jungpioniere, die Thälmannpioniere und die Freie Deutsche Jugend (FDJ). Charakteristisch war die enge Verschränkung von schulischer und außerschulischer Bildung, denn schulische Bildung und Erziehung wurden in der DDR als Einheit verstanden. Dies kam besonders deutlich zum Ausdruck, als im Februar 1965 die DDR-Volkskammer das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ verabschiedete. Das Gesetz diente bis zum Ende der DDR als Grundlage für das Schulsystem:

„§ 5 (2) Die Schüler, Lehrlinge und Studenten sind zur Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik und zum Stolz auf die Errungenschaften des Sozialismus zu erziehen, um bereit zu sein, alle Kräfte der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen, den sozialistischen Staat zu stärken und zu verteidigen. Sie sollen die Lehren aus der deutschen Geschichte, besonders der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, begreifen. Sie sind im Geiste des Friedens und der Völkerfreundschaft, des sozialistischen Patriotismus und Internationalismus zu erziehen.“

So wurde etwa dem Geschichtsunterricht eine zentrale Rolle zugewiesen und ein Geschichtsbild entworfen, in dem die DDR als zwangsläufiges Resultat des historischen Fortschritts erscheinen konnte, ohne dass man sich mit der Gegenwart beschäftigen musste.

Von besonderer Bedeutung war vor allem das Schulfach Staatsbürgerkunde, das ab September 1957 eingerichtet wurde. Dem wichtigsten Schulfach in der DDR wurde eine Leitfunktion für die politische Bildung zugewiesen. Mithilfe der Staatsbürgerkunde sollten die Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten erzogen werden, indem die ideologischen Grundüberzeugungen des Marxismus-Leninismus und des Kollektivismus eingeübt und vermittelt wurden. Das Politikverständnis war geprägt von einem strikten Freund-/Feind-Bild in Abgrenzung zum „imperialistischen“ Westen, was die Erziehung zum Hass gegen den „Klassenfeind“ einschloss.

Mithilfe des Zentralismus konnte die SED die ständige Überwachung von „Abweichungen“ vom offiziellen Lehrplan sicherstellen. Es existierte kein Pluralismus in der Auseinandersetzung mit der BRD, wie es etwa der Konsens von Beutelsbach im Westen ermöglichte. Vielmehr standen in den Schulen der DDR die Überwältigung und die Fundierung von Weltbildern und Wahrheiten über die Lehren aus der Geschichte im Vordergrund. (Aber: Empirische Analysen können zeigen, dass diese allgemeinen Überlegungen nicht ausschließen, dass auch in der DDR „guter“ Unterricht möglich war, aber die Bedingungen für politische Bildung, wie wir sie heute kennen, waren schlecht).

So wurde auch die Entspannungspolitik als besonders subtile Form der Unterwanderung der DDR interpretiert, was nicht unrealistisch war! Die BRD war weiter der imperialistische Gegner und Klassenfeind, daran änderte auch die Intensität der innerdeutschen Beziehungen nichts, die nach dem Grundlagenvertrag von 1972 weiter zunahm.

Eine besondere politische Rolle spielte der Wehrunterricht, der 1978 als obligatorisch eingeführt wurde. Er diente der vormilitärischen Ausbildung sowie der Disziplinierung der männlichen Jugendlichen. Die Mädchen hingegen waren verpflichtet, parallel eine Ausbildung im Sanitätsbereich oder in der zivilen Landesverteidigung zu absolvieren.

Jedoch wurden in den letzten Jahrzehnten der DDR Versuche zu einer unterrichtsmethodischen Öffnung der Staatsbürgerkunde unternommen, da die SED ihre zunehmende Erfolgslosigkeit konstatieren musste. Als Ende der 1980er-Jahre die Menschen ihrer Unzufriedenheit mit der politischen Situation in der DDR Ausdruck verliehen und gegen das System protestierten, war es nicht überraschend, dass die politische Erziehung und insbesondere das Fach Staatsbürgerkunde eines der ersten Angriffsziele der Oppositionsbewegung wurde. In der Bevölkerung war es vielfach das verhasste Symbol der Macht der SED. Wenige Tage vor dem Mauerfall am 9. November 1989 wurde die Verbindlichkeit des bis dahin geltenden Lehrplans für die Staatsbürgerkunde aufgehoben, im Februar 1990 wurde es durch das neue Fach „Gesellschaftskunde“ ersetzt.

## **학교에서 1989 년이전 분단 독일이 서로를 표현했던 방식:**

### **반공산주의와 긴장완화, 당파성과 계급투쟁**

엔스 휘트만

#### **I.**

흑백 논리를 배제하고 제가 오늘 말씀드리고 싶은 것은 전후 독일역사에서 서독의 민주주의, 동독의 독재라는 정치체제의 차이가 수업 및 교육의 예에서도 분명하게 드러난다고 하는 것입니다. 이것은 1989 년 이전 서독과 동독의 학교 수업에서 상대편 독일에 대해 표현하는 방식에도 해당합니다. 이 매우 달랐던 표현방식이 바로 오늘 제 강연의 주제입니다.

분단된 독일에서 청소년들이 상대편 국가에 대해 무엇을 배워야 했을까요? 어떤 차이들이 존재 했을까요, 서로 유사한 점도 있었을까요? 어떤 적대적 이미지가 구축, 관리되었고, 1970 년대 동독과 서독의 관계를 시작할 수 있게 했던 긴장완화와 같은 정책은 어떤 결과를 가져왔을까요 ?

중요한 것은 이 질문을 경험에 근거한 방식으로 다루는 현재적이고 포괄적인 학술 작업이 없다는 사실입니다. 저 또한 이 자리에서 체계적인 경험적 결과물을 말씀드릴 수는 없습니다. 그대신 저는 학교 수업에서 정치와 상대편 독일이 거론되어졌던 담론의 틀에 대해 말씀드리고자 합니다. 먼저 서독의 경우부터 시작하겠습니다.

## II.

1949년 두 개의 독일이 건국된 후 서독에서는 나치 범죄의 재앙, 홀로코스트와 섬멸전에 대한 책임으로 인해 학교수업이 기본적으로 정치적이 되어야 할 것인지 아닌지를 두고 망설이는 태도가 지배적이었습니다. 그러면서도 나치의 통치 시스템을 개방적이고 공격적으로 다루는 사회학적, 정치적 작업들도 존재하지 않았고, 나치의 역사적 배경과 이데올로기의 청산 작업도 이루어지지 않았었습니다. 나치 범죄에 많은 책임이 있었던 다수의 교사들에게는 (전체 국민들이 그랬던 것처럼) 과거 역사를 그냥 억누르려는 경향이 존재했습니다. 역사의 청산에 대해서는 어떤 (공식적) 흔적도 찾아 볼 수 없었던 것입니다! 이렇게 일반적이었던 망설임때문에 대부분의 정치가들과 교육방법 전문가들은 학교 수업에서 정치를 빼도 되는 것으로 생각했습니다.

하지만 동독과 관련해서는 이러한 일반적인 유보적 태도가 나타나지 않았습니다. 왜냐하면 이 시기는 사회 전반적으로 반공산주의에 대한 합의가 존재했던 시기였기 때문입니다. 반공산주의는 보통 1945년 이전부터 이어져 왔던 반 소련주의로 이해되었습니다. 동부지역 독일은 그래서 계속해서 일반적인 용어에서, 그리고 학교수업에서도 자주 „소련 지역“이라고 불렸습니다. 심지어 „붉은 강제 수용소“라고 불리기도 했습니다. 두 독일 국가 국민들에게 독일 통일의 문제는 질문이 아니라 당위로 생각되었습니다. 서쪽에서는 동독의 급격한 붕괴를 예상하는 것이 일반적이었습니다. 그렇게 되면 독일 통일이 가능하게 될 것이라는 것이었습니다. 동독은 „할슈타인 독트린“의 관점에서 볼 때 불법적이라고 여겨졌고 안정적이지 않은 단기적 „현상“으로 생각되었습니다.

동독에서는 학교수업이 항상 특별한 정치화 맥락 하에 놓여 있었던 반면 서독에서의 상황은 훨씬 더 복잡했습니다. 정치화를 하려고 하는 움직임과 이와 반대로 학교 교육의 탈정치화라는 컨셉이 서로 대립해 있었습니다. 하지만 그럼에도 양측이 모두 공통되게 생각했던 내용은 민주주의 교육이 중요하다는 것이었고 이는 1950년 신설되었던 문화부장관 컨퍼런스 (Kultusministerkonferenz)와 같은 연합기관에서 확인되는 바입니다. 16개 모든 연방주에서 점차 정치 과목이 도입되었고 그 내용은 일단 지식, 사회적 능력 및 태도로 국한되었습니다.

동독과 관계해 늦어도 1961년 장벽이 세워진 후, 동독이 곧 붕괴될 것이라는 서독에 만연해 있던 희망은 비현실적이었던 것으로 드러났습니다. 나중에 수상이 된 빌리 브란트 같은 정치가와 특히 그의 중요한 자문관이었던 에곤 바는 „접근을 통한 변화“라는 새로운 정치적 전략을 고안했습니다. 이로써 기본법에 명시된 통일이라는 목표는 계속 유지되었습니다만 분단의 극복은 단계적으로만 가능할 것이라는 믿음이 생겨나게 되었습니다. 1960년대 중반부터 최소한 서독의 사회 자유주의 진영에서는 동독과 이웃 같은 관계를 맺는 것이 동독 주민들을 지원하고 서독이 이들을 잊지 않았다는 것을 확신시키는데 도움이 될 수 있다는 견해가 팽배해졌습니다.

이에 더해 (긴장완화 정책만큼이나) 또 중요한 사건은 1960년대 학생 저항운동이 마르크스주의를 새롭게 해석하고 사회주의 사회이론 및 정치개념의 부흥기를 촉진시켰다는 것이었습니다. 사회학의 프랑크푸르트 학파 („비판이론“) 또한 모든 사회적 생활영역들의 민주화를 요구했고 1970년대 초 정치 교육의 비약적 발전을 지지했습니다. 새로운 교수계획, 교과서, 수업자료들이 다수 개발되었고 정치교육방법론을 위한 교수직도 많이 신설되었습니다.

여기서 제가 주장하는 тезе는 경험적 분석을 해 보면 이 시점부터 동독에 대한 다양한 서로 다른 상(像)들이 매개되었다는 것을 알 수 있을 것이라는 것입니다. 즉 과거에 전형적인 반공산주의적 해석에서부터 동독에서 „더 나은“ 독일을 보았던 해석들에 이르기까지.

학교 수업은 체제변화에 이용되든지 아니면 체제 안정화에 이용되어야 했습니다. 때문에 정치교육은 1968 년 이후 서독 사회가 빠져들었던 정치적 갈등에 연루되게 되었습니다. 즉 사회자유주의 연대세력과 기민당/기사당(CDU/CSU) 사이에 교육정책에 관한 논쟁이 일어났던 것입니다. 양측은 교육적 영향력의 가능성에 대해 서로 상이한 판단을 가지고 있었습니다.

이 교육정책에 관한 마찰은 1976 년에서야 끝이 났습니다. 왜냐하면 이때 정치 교육의 가장 중요한 학회에 속하는 한 학회에서 오늘날까지 독일에서 효력을 발휘하고 있는 합의가 이루어졌기 때문입니다. 당시 바덴 뷔템베르크의 정치 교육 주 중앙위원회는 보이텔스바흐에서 이 학회를 개최했는데 여기에서 정치교육의 세 가지 기본원칙들이 정해지게 된 것입니다.

1. 억압적인 태도 금지: 학생들이 독자적인 판단을 구축하는 것을 방해하거나 청소년들을 정치적 또는 사회적으로 바람직하다고 여겨지는 태도나 의견들로 제압하는 것은 허용되지 않습니다. 정치 교육과 주입식 교육의 원칙상 경계는 학생들을 성숙한 인격체로 보느냐 하는 데서 출발합니다.
2. 학계와 정치 분야에서 이견이 있는 경우 수업에서도 반대쪽 의견이 모두 다뤄져야 합니다. 따라서 상이한 관점들이 논의 되어져야 하며 대안적 의견들이 언급되지 않은 채 누락되어서는 안 됩니다. 교사의 개인적 관점, 학문 이론적 배경, 정치적 의견은 많은 것들 중 하나일 뿐입니다.
3. 학생들은 정치적 상황과 자신들의 이익관계를 분석할 수 있어야 합니다. 민주주의에서 어떻게 개인의 이익을 표현하고 관철시킬 수 있는지 그 방법이 찾아져야 합니다.

„보이텔스바흐 합의“는 오늘날까지 통일 독일에서 정치교육의 핵심이 되고 있습니다. 이 합의는 교사의 정치적 입장과 교육의 의무 사이에 구조적인 분리를 강조하고 있습니다.

이 원리를 동독과의 교류에 적용하자면, 학생들은 „다른“ 독일에 대해 자신의 독자적인 판단을 구축해야 할 것입니다. 이 판단은 미리 정해져서는 안될 것입니다. 이러한 측면은 종합 독일 연구소 (연방 내무부 부속기관) 가 1970 년대부터 서독 교사들이 동독에서 수학여행을 하는 계획을 지원했다는 사실과 부합합니다. 수천명의 서독 학생들이 동독을 방문했습니다. 장벽과 분단 경계선 너머의 독일인들이들에게 관심있는 학생들도 있었고 차라리 프랑스나 미국으로 여행가기를 원했던 학생들도 있었습니다.

이러한 다원주의 (반공산주의와 긴장완화가 나란히 공존하는)는 체계적인 교과서 분석에서도 분명하게 확인될 것입니다. 또 확인 할 수 있는 것은 현재의 상황과 비교해 정치적 박해 (동독 국가 보안부가 행했던 것과 같은) 및 반대와 저항 이라는 주제가 교과서에 거의 등장하지 않았다는 것입니다. 이는 무엇보다 서독에서 전문가들 사이에서도 이에 대해 알려진 것이 거의 없었기 때문이었습니다.

그보다 중요시 되었던 것은 „체제비교“ 였습니다. 이는 정치- 제도적인 비교에 치중되어 있었고 주민들의 일상과 현실적 생활은 거의 다루지 않았습니다. 체제 비교는 다양한 해석이 가능했고 상반되는 결론들이 넘쳐나게 되었습니다.

교사들의 판단들도 서로 매우 엇갈렸습니다. 엄격한 반공산주의적 태도를 보이는 교사들도 있었고 동독에서 심지어 „더 나은“ 독일을 보는 교사들도 있었습니다. 또 다른 교사들은 (오늘날 관련 학계에서 모두 동의하듯)

동독을 독일사회주의 통일당(SED)의 독재정권으로 봤습니다 (하지만 입에 거품은 물지 않고요). 일반적으로 말해 동독은 1989년 이전 서독의 모든 교수계획에서 항상 교과 내용에 포함되어 있었지만 정치 수업에서 주안점이 되었던 것은 전혀 아니었습니다. 정치 수업 또한 (통일 독일이 그러한 것처럼) 서독 중심으로 치우쳐 있었습니다.

### III.

동독에서의 상황은 덜 복잡했습니다.

„교육기관은 청소년들을 확실한 지식과 능력으로 무장시키 창조적 사고와 독립적인 행동을 할 수 있도록 교육, 양성 시킬 것을 과업으로 한다. 청소년들은 마르크스주의-레닌주의에 기초한 세계상을 갖고 개인적인 신념과 행동방식에 이것이 체화 되도록 하며 사회주의 조국의 애국자이자 프롤레타리아 국제주의자로서 느끼고, 사고하고, 행동하도록 한다.“

이 인용문은 학교와 교육이 SED 정권을 떠받치는 중요한 수단으로 여겨졌음을 분명히 보여줍니다. SED는 1949년부터 1989년까지 어린이와 청소년에 대한 포괄적인 교육적 접근을 통해 통치권을 관철시키고 이를 공고히 하고자 했습니다. 국민들이 공산주의에 대해 확신을 가져야 한다는 것이었습니다.

40년대 동안 SED의 대중조직들에서 어린이와 청소년이 차지하는 비율은 80에서 90퍼센트에 달했습니다. 이런 조직들로는 어린이 선봉단, 텔만 선봉단, 자유독일청년당(FDJ)이 있습니다. 특징적인 것은 교실과 교실 밖 교육 간의 긴밀한 연결 관계였습니다. 이것이 가능했던 것은 동독에서는 학교 교육과 생활 지도가 하나로 이해되었기 때문이었습니다. 이를 특히 잘 보여주는 것은 1965년 2월 동독 인민의회가 „통합적 사회주의 교육체계에 관한 법률“을 제정했을 때였습니다. 이 법은 동독이 종식될 때까지 학교 시스템의 기초로 기능했습니다:

„§ 5 (2) 초중고 학생, 직업연마 학생, 대학생들은 독일 민주주의 공화국을 사랑하고 사회주의 업적을 자랑스러워 하도록 교육되어야 한다. 그렇게 해서 사회에 모든 힘을 제공하고, 사회주의 국가를 부강시키고 수호할 태세가 되어 있어야 한다. 이들은 독일 역사, 특히 독일의 노동자 운동의 역사로부터 교훈을 배워야 한다. 이들은 평화와 민족간 우호, 사회주의적 애국주의와 국제주의의 정신 속에서 교육되어야 한다.“ 이렇게 역사 수업에 중심적 역할이 부여되었고 동독이 역사적 진보의 필연적인 결과로 등장할 수 있었다는 역사적 그림이 그려졌습니다. 현재에 대해서는 신경 쓸 필요가 없었습니다.

특별히 중요한 의미를 갖는 것은 무엇보다 1957년 9월부터 „국민“이라는 과목이 신설되었다는 것입니다. 동독에서 가장 중요시 되었던 이 과목에는 정치교육의 선도적 역할이 부여되었습니다. „국민“ 시간에 아이들은 마르크스주의-레닌주의의 이데올로기적 기본 신념을 배우고 연마하여 사회주의적 인성을 갖도록 교육되어야 했습니다. 이때 정치에 대한 이해는 대부분 „제국주의적“ 서방과 선을 긋고 적과 아를 분명히 구분하는 식으로 이루어졌습니다. 이는 교육을 „계급의 적“에 대한 증오심과 결부시키는 결과를 가져왔습니다.

SED는 중앙집권주의를 이용해 공식적인 학습계획에서 „이탈“하는 경우가 있는지 지속인 감시를 할 수 있었습니다. 서독에 대한 입장과 관계해 서독의 보이텔스바흐 합의를 가능케 했던 것과 같은 그 어떤 다원주의도 존재하지 않았습니다. 그보다 동독 학교에서 부각되었던 것은 억압적인 태도와 세계상의 공고화, 그리고 역사로부터의 교훈에 대한 사실들이었습니다. (하지만 경험적 분석은 이런 일반적 고찰이 동독에서도 „좋은“ 수업이 가능했다는 것을 배제하는 것은 아니라는 것을 보여줄 수 있을 것입니다. 하지만 우리가 현재 알고 있는 바에 의하면 그러한 정치교육의 조건들은 매우 열악했습니다.)



긴장완화 정책 또한 동독을 은밀히 와해시키려는 매우 교묘한 방식으로 해석되었습니다. 하지만 이는 물론 비현실적인 생각이었습니다! 서독은 계속해서 제국주의적 적대자였고 계급의 적이었습니다. 1972년 동서독 관계 기본조약 이후 높아진 동서독 관계의 유대도 이러한 시각을 바꾸지 못했습니다.

1978년 의무적으로 도입되었던 국방 수업은 특별한 정치적 역할을 했습니다. 국방 수업은 남자 청소년들의 예비 군사교육 및 훈련으로 이용되었습니다. 이에 반해 여학생들은 똑같은 시간에 위생 영역이나 민간 국토방위 교육을 이수해야 했습니다.

하지만 동독이 종식되기 전 수십년 동안 „국민“ 수업의 교수법을 개방하려는 시도가 있었습니다. SED는 점점 더 수업이 효과를 거두지 못한다는 사실을 확인해야 했기 때문입니다. 1980년대 말 동독 주민들이 동독의 정치적 상황에 대한 불만을 표시하고 체제에 반대해 항거했을 때, 정치 교육과 특히 „국민“ 과목이 저항운동의 첫번째 공격 목표 중 하나가 되었다는 것은 놀라운 일이 아니었습니다. 국민들에게 이는 정말 SED 권력의 혐오스러운 상징이었던 것입니다. 1989년 11월 9일 장벽이 무너지기 며칠 전 그때까지 효력을 발휘하던 „국민“ 수업 교수계획의 구속성은 효력이 정지되었고 1990년 2월 새로운 과목“사회“로 대체되었습니다.

# „Anti-Atom“(1947-1949) als Ursprung des Diskurses über Atomwaffen in Nordkorea

## Eine Geschichte, die aus den allgemeinen Schulbüchern verschwand

Prof. Dr. Koo Kab-Woo (University of North Korean Studies)

Durch das zweimalige Abwerfen der Atombombe der USA hat sich die Zerstörungskraft von Atomwaffen und der Wille von diesen auch Gebrauch zu machen, offenbart. Durch die Monopolisierung der Atomwaffen wurde außerdem versucht, die Verbreitung des Einflusses der ehemaligen Sowjetunion auf Ostasien zu verhindern. Durch diese Monopolisierung war die anfängliche Form der Diskussion über Atomwaffen des „durch die erhabene Kriegsmacht der Sowjetunion befreiten“ Nordkoreas, das Verbot dieser Waffen. Am 13. März 1947 erschien der Artikel „Über das Problem des Atomwaffenverbots“ in der nordkoreanischen Zeitung „Rodong Sinmun“. Am 24. August desselben Jahres wurden Artikel mit Titeln wie z.B. „Wer ist gegen das Verbot von Atomwaffen?“ veröffentlicht. Die Behauptung, dass die USA und England einer Diskussion über das Thema Nuklearwaffen zu verbieten, ausweichen würden, wurde am 24. Februar des Jahres 1949 ebenfalls in der „Rodong Sinmun“ publiziert. Zwei Tage später, am 26. Februar 1949 ist der Artikel „Die Sowjetunion steht beim Kampf für die Abrüstung und das Verbot von Atomwaffen an der Spitze“ zu lesen.

Der Diskurs über die Atomwaffen in Nordkorea wurde zum innenpolitischen Anlass im Zusammenhang mit der Friedensbewegung, bei der die kommunistische Partei der Sowjet Union eine große Rolle gespielt hatte. Etwa im Jahr 1947 formte die Kommunistische Partei der Sowjetunion ein nationales kommunistisches Sekretariat; das Kommunistische Informationsbüro (Kominform). Nachdem dieses die Welt in einen Sowjetischen Machtbereich, der Einfluss auf den Frieden hatte, und einen Amerikanischen Bereich, der Einfluss auf den Krieg hatte, aufgeteilt hatte, fing sich die Friedensbewegung auf internationalem Level an zu organisieren..<sup>1</sup>

Jedoch wird diese Friedensbewegung auch „in der Praxis als eine von der Partei unabhängige Demokratiebewegung und als Massenbewegung bewertet, die den Hauptgedanken „Gegen Atomwaffen“ als größten gemeinsamen Nenner hatte. Im August 1948 wurde in Breslau (Wroclaw) in Polen der „Weltkongress der Kulturschaffenden für den Frieden“ ins Leben gerufen<sup>2</sup> und im April 1949 wurde der „Weltkongress des Weltfriedensrates“ in Paris und Prag abgehalten, an dem 72 Staaten teilnahmen. Der Kernpunkt der zu besprechenden Themen war das Verbot von Atomwaffen.

Noch nicht mal ein Jahr nach der Staatsgründung Nordkoreas schickte Nordkorea eine Delegation auf diese Weltfriedensversammlung. Dies war so wichtig, dass in der im Jahr 1957 herausgegebenen Ausgabe des „Volkswörterbuch für politische Fachterminologie“ sogar ein Paragraph für „Bewegung zum Schutze des Friedens“ erschien.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Die Ansicht, trotz der Teilnahme der Sowjetunion, die Friedensbewegung als unparteiisch zu betrachten, wird von Ching Kai in: „Friedenswunsch und politische Mobilisierung: Die Unterschriftaktionen für den Frieden in 1950er“, Baek Won-dam & Im U-gyeong (Hrsg.): Die Geburt Asiens im ‚Kalter Krieg‘: Das Neue China und Korea Krieg“ (Seoul: Munhwa gwahaksa, 2013); Die Rolle der Sowjetunion wird betont in: Barash and Weibel: *Peace and Conflict Studies*, S. 39-40; die Geschichte der Friedensbewegung, Vgl. in: L. Wittner, *One World or None: A History of the World Nuclear Disarmament Movement through 1953* (Stanford: Stanford University Press, 1995)

<sup>2</sup> Es nahmen berühmte Intellektuellen daran teil, wie z.B. der Künstler P. Picasso, der Kernphysiker F. Joliot-Curie sowie der Schriftsteller A. Huxley

<sup>3</sup> In: Wörterbuch für die Politik der Masse (Pyongyang: Joseon rodongdang chulpansa, 1957), S. 316-317. In der revidierten Ausgabe des Wörterbuchs für die Politik der Masse (1959, S. 296-297) wurde die USA als „US-Imperialisten“ ausgetauscht und zu dem Begriff „Die Supermächte des Westens“ wird der Relativsatz „die, die US-Imperialisten als Ungeheuer voranstellen“ hinzugefügt. Wir können hier sehen, dass der Ausdruck für die USA noch radikaler wurde. Ferner wird westliche Parolen als „Anti-Sowjetunion und Anti-Kommunismus“ bezeichnet. Die NATO wird auch

*Diese Bewegung ist in einer konfliktreichen Zeit die größte Volksbewegung, die gegen einen Krieg protestiert und für die Stärkung und Erhaltung des Friedens ist. Kurz nach dem Zweiten Weltkrieg schmiedeten die USA und die ihr folgenden Länder, die für Invasionen bereit waren, Komplote gegen die Sowjetunion und Volksdemokratien, weshalb die Menschen dieser Länder, die Gräueltaten eines Krieges erfahren mussten, beängstigt waren. Im Jahr 1949 formten die westlichen Großmächte anschließend die NATO (North Atlantic Treaty Organisation) und ließen die Gefahr eines Krieges damit ein weiteres Mal anschwellen.*

Wie man aus den oben aufgeführten Zitaten entnehmen kann, rechtfertigte Nordkorea das Aufkommen der Friedensbewegung unter diesen politischen Umständen. Allerdings behauptet Nordkorea nicht, dass das sozialistische Lager den Anspruch auf die Friedensbewegung hätte.

*Die Besonderheit der jetzigen „Bewegung zum Schutze des Friedens“ steht unter der Parole „Auf den Frieden soll man nicht warten, sondern erkämpfen“. Als aktive und strukturierte Volksbewegung stellte sie die Komplote derjenigen bloß, die einen Krieg anzetteln wollten. Gleichzeitig wurden diese isoliert, damit es nicht zu einem Krieg kommen konnte. Diese Bewegung wurde ursprünglich durch progressive Intellektuelle der Kommunistischen Partei ins Leben gerufen, die den Mittelpunkt dieser bildeten und egal ihrer Vorstellungen, ihres Glaubens oder ihrer Nationalität daran teilnahmen. Durch die Teilnahme dieser rechtschaffenen Menschen, wurde sie letztendlich früh durch ihren Ausmaß und ihre Systematik zu einer Bewegung, die auch in ihrer Weite historisch betrachtet kein Ebenbild mehr findet.*

Der oben zitierte Interpretationsansatz zeigt ‚die Tatsache‘ auf, dass der „Weltkongress des Weltfriedensrates“ mit Ursprung bei den Intellektuellen und in der Kommunistischen Partei zu einer Bewegung umgestaltet worden ist, die unparteiisch geworden ist. Allerdings ist in dem „Wörterbuch für die Politik der Masse“ aus dem Jahr 1959 kein Absatz zu finden, der besagt, dass die Bewegung durch kommunistische Parteimitglieder oder Intellektuelle begründet wurde. Dies zeigt, dass die Betonung der Unparteilichkeit der Bewegung dient. Ein weiteres Augenmerk der Interpretation ist, dass das hauptsächlich zur Diskussion gestellte Thema des „Weltkongresses der Kulturschaffenden für den Frieden“ das Verbot von Atomwaffen und der Anti-Atom nicht mehr erwähnt werden<sup>4</sup>

Nordkorea hat die Teilnahme an der Weltfriedensversammlung für die Ausdehnung der im Inland entstandenen Volksbewegung genutzt. Am 24. März 1949 wurde wie geplant für die Gründung der „Nationalen Versammlung zum Schutz des Friedens“ und das „Komitee zum Schutze des Friedens für das gesamte Volk“ eine Versammlung veranstaltet, bei der Bürgerinnen und Bürger aus allen Schichten der Bevölkerung ausgesucht wurden und daran teilnahmen. Mehrere Repräsentanten wurden für die „Nationale Versammlung zur Verfechtung des Friedens“ zum Weltkongress in Paris geschickt: Seol-Ya Han, der als Romanschriftsteller und Delegierter der Obersten Volksversammlung Nordkoreas diese vertrat, Jeong-Ae Park, die als Vorsitzende des Volksgeneralverbands für Frauen in Nordkorea diese repräsentierte und Chang-Jun Kim, der zu der Zeit Vorsitzender des christlichen Volksverbandes war und damit die religiöse Welt vertrat. Der Fakt, dass Künstler und Wissenschaftler bei diesem Weltfriedenskongress teilgenommen hatten,

---

vollständig ausgeschrieben. Die Ausgabe aus dem Jahr 1957 schreibt das Ziel für die Publikation, „um die Begriffe, die im Alltag und bei politischer Bildung auftauchen, für arbeitende Masse wie Arbeitenden, Bauer und Bäuerinnen zu erklären und ihr Studium zu fördern.“

<sup>4</sup> Im „Wörterbuch für die Politik der Masse“ aus dem Jahr 2005 fehlt das Schlagwort „Bewegung zum Schutz des Friedens“. Es gibt nur noch Begriffe wie „Friedensstrategie“ und „Pazifismus“, die Nordkorea im negativen Sinne benutzt. Letztendlich verschwand die Erinnerung an die Friedensbewegung, woran Nordkorea in Anfänge beim Aufbau des Staates teilgenommen hatte.

schien daran zu liegen, dem Charakter des Kongresses zu entsprechen. In der „Rodong Shinmun“ ist die Mitteilung zu lesen, dass am 9. Juni 1949 die Delegierten, die an dem Weltkongress zur Verfechtung des Friedens teilgenommen hatten, wieder zurückgekommen sind.

Dass Nordkorea an dem Weltfriedenskongress, der unter dem Schlagwort „Gegen Atomwaffen“ abgehalten wurde, teilgenommen hat, zeigt das Verständnis Nordkoreas für „die politische Wetterlage“ und „die Tendenz“ der sozialistischen Staaten auf. Durch den Text von Pak Hon-yong, dem damaligen Vorsitzenden der Arbeiter Partei des Südens verstand Nordkorea die „Internationale Politik“ aus dem Blickwinkel des Jahres 1949 nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs zu analysieren. Dies war die Gegenüberstellung des „Demokratischen Lagers und des Imperialistischen Lagers“, genauer gesagt, die Konfrontation des Sowjetischen und Amerikanischen Lagers. Außerdem sah Nordkorea diese Außenpolitik der beiden Staaten, die eine Konfrontation der beiden Lager anschürte, als einen Weg, den Charakter des eigenen Staates zu formen. Anhand des Ausdrucks „Das Ziel der sowjetischen Außenpolitik, die aus dem Wesen des sowjetischen Staates entspringt“ könnte man behaupten, dass das die Theorie der Außenpolitik darstellt, die Nordkorea adaptiert/importiert hatte.<sup>5</sup> Mit der Aufnahme der Universalität der Friedensbewegung formte Nordkorea diese auf der koreanischen Halbinsel zu einer Wiedervereinigungs-Bewegung um. Seol-Ja Han, der auf dem Weltfriedenskongress als Repräsentant Nordkoreas eine Rede gehalten hatte, kam bei seiner Rede auf der Versammlung, die bei Rückkehr der Delegierten abgehalten wurde, auf die akute Aufgabe der Friedensbewegung zu sprechen. Angesprochen wurden der Abzug der US-amerikanischen Truppen aus Südkorea und die Wiedervereinigung des Landes. Mit anderen Worten wurde die Friedensbewegung als eine Bewegung für die Wiedervereinigung Koreas interpretiert.

---

<sup>5</sup> Zur „Theorie über das Lagerbildung“ ist zu finden: Pak Hyeon-yeong: „Joseon minjuju-uei inmingonghoaguk jeongbu-uei daewe jeongchaek-e gwanghayeo“, in: Inmin, Februar 1946; Zur „das Ziel der Außenpolitik“ in D. B. Levin. „Über die Probleme für die außenpolitischen Begriffe“, in: Inmin, März 1949. Alle beiden Texte sind zu finden in: „bukhangwangye saryojip Nr. 37 (Sammlung für historische Materialien zu Nordkorea)“ (Gwacheon: Guksapyeonchangwiwonhoe, 2002)

## 북한 핵담론의 원형으로서 반핵, 1947-1949

### -대중용 교과서에서 ‘사라진’ 이야기-

구 갑 우 (북한대학원대학교)

미국은 두 번의 핵폭탄 투하를 통해 핵무기의 ‘파괴력’과 핵무기 사용 ‘의지’를 시현했다. 그리고 핵독점을 통해 동북아에서 소련의 영향력 확대를 방지하고자 했다. 미국의 핵독점체제 하에서 “위대한 소련의 무력에 의하여 해방된” 북한의 핵무기담론의 최초 형태는 원자무기의 ‘금지’였다. 1947년 3월 13일 □로동신문□에는 “원자무기금지에 관한 문제에 대하여”가 8월 24일에는 “누구가 원자무기의 금지를 반대하느냐” 등의 기사가 실린 바 있다. 원자폭탄을 금지하는 문제의 토의를 미국과 영국이 회피하고 있다는 주장도 1949년 2월 24일 □로동신문□에 게재되었다. 이를 뒤인 2월 24일에는 소련이 “군비축소와 원자무기금지를 위한 투쟁의 선두에 서있다”는 기사도 볼 수 있다.

북한의 이 핵무기담론은 소련공산당이 주요 역할을 했던 평화운동과의 연관 속에서 국내정치적 계기를 가지게 된다. 1947년경 소련공산당의 주도로 만들어진 공산당의 국제사무국인 코민포름(Communist Information Bureau, Cominform)은 세계를 소련이 주도하는 평화세력 대 미국이 주도하는 전쟁세력으로 구분한 후 세계적 수준에서 ‘평화운동’을 조직하기 시작했다.<sup>1</sup> 그러나 이 평화운동은 “실질적으로 무당파적 민주 운동”이었고, ‘반핵’을 매개로 최대공약수를 찾아낸 대중운동으로 평가되기도 한다. 1948년 8월 폴란드의 브로츠와브(Wroclaw)에서 ‘평화를 위한 세계지식인대회’가 개최되었고,<sup>2</sup> 1949년 4월에는 72개국이 참여한 ‘세계평화대회’가 프랑스의 파리(Paris)와 체코의 프라하(Prague)에서 열렸다. 이 평화대회의 핵심 의제는 핵무기 ‘금지’(prohibition)였다.

북한은 국가수립 후 1년이 채 안 되는 시점이었지만, 이 세계평화대회에 대표단을 파견했다. ‘1957년’에 간행된 □대중 정치 용어 사전□에는 “평화 옹호 운동”의 항목이 있을 정도다.<sup>3</sup>

전쟁을 반대하며 평화를 유지 공고화하기 위하여 투쟁하는 현 시기의 가장 위력 있는 인민 대중의 운동이다. 제 2차 세계 대전 후 얼마 안 있어 미국과 그를 추종하는 서방 침략 계층은 소련과 인민 민주주의 나라들을

---

<sup>1</sup> 소련공산당이 참여했지만 당시의 평화운동을 무당파적 운동으로 보는 시각은, 청카이(程凱), “평화염원과 정치동원: 1950년의 평화서명운동,” 백원담·임우경 편, 『냉전』 아시아의 탄생: 신중국과 한국전쟁』 (서울: 문화과학사, 2013); 소련공산당의 역할을 강조하는 시각은, Barash and Webel, *Peace and Conflict Studies*, pp. 39-40. 이 운동의 역사는, L. Wittner, *One World or None: A History of the World Nuclear Disarmament Movement through 1953* (Stanford: Stanford University Press, 1995) 참조.

<sup>2</sup> 화가 피카소(P. Picasso), 핵물리학자 졸리오-큐리(F. Joliot-Curie), 소설가 헉슬리(A. Huxley)와 같은 유명한 지식인들이 이 대회에 참여했다.

<sup>3</sup> 『대중 정치 용어 사전』 (평양: 조선 로동당 출판사, 1957), pp. 316-317. 1959년에 출간된 『대중 정치 용어 사전(증보판)』 pp. 296-297은, 이 구절에서 미국을 “미 제국주의자들”로 바꾸고, “서부 열강” 앞에 “미제를 괴수로 하는”이라는 수식어를 붙이고 있다. 미국에 대한 표현이 보다 과격해졌음을 확인할 수 있다. 더불어 서구의 구호를 “《반쏘 반공》”으로 묘사하고 있다. 북대서양 동맹도 “북대서양 조약 기구(나토)”란 정식 명칭으로 부르고 있다. 1957년판 『대중 정치 용어 사전』은 발간의 목적을 “로동자 농민을 비롯한 근로 대중의 일상 생활과 정치 학습에서 제기되는 용어들에 대한 해명을 줌으로써 그들의 학습을 방조하”기 위한 것이라 적고 있다. 98원의 가격이 매겨져 있고, ‘80,000부’가 발간되었다고 기록되어 있다.

반대하는 침략 전쟁 음모를 강화하여 나섰는바 이것은 전쟁의 참화를 체험한 인민들을 불안케 하였다. 1949년에는 서부 열강들이 북대서양 동맹을 조작하여 전쟁의 위협을 증대시켰다.

위 인용문에서 볼 수 있듯이, 북한은 조성된 '정세' 속에서 평화운동의 출현을 정당화하고 있다. 그러나 평화운동을 사회주의진영의 전유물로 생각하고 있지는 않았다.

현 시기의 평화 옹호 운동의 특징은 《평화는 앉아서 기다릴 것이 아니라 쟁취하여야 한다》는 구호 하에 적극적으로 조직적인 인민 운동으로써 전쟁 방화자들의 음모를 적극적으로 폭로 분쇄하며 그들이 전쟁을 일으킬 수 없도록 고립시키는 데 있다. 이 운동은 처음에 공산당원을 비롯한 진보적 지식인들이 중심이 되어 시작된 것인데 그후 사상, 신앙, 민족별을 불문하고 세계의 모든 선량한 사람들이 광범히 망라되게 됨으로써 마침내 그의 규모와 조직성에 있어서 일찍이 역사상 류례를 찾아 볼 수 없는 위력 있는 운동으로 되었다.

이 해설은 세계평화대회가 공산당과 지식인 중심에서 무당파적 성격으로 변모했다는 '사실'을 기술하고 있다. 그러나 '1959년' □대중 정치 용어 사전□에는 공산당원을 비롯한 진보적 지식인이 중심이 되었다는 구절이 없다. 평화옹호운동의 무당파성을 강조하기 위한 것으로 보인다. 또한 이 해설에서 주목되는 것은, 세계평화대회의 핵심 의제인 핵무기 금지 또는 반핵이 언급되지 않고 있다는 점이다.<sup>4</sup>

북한은 세계평화대회의 참여를 국내적 차원의 대중운동과 연계했다. 1949년 3월 24일로 예정된 '평화옹호전국연합대회'와 '평화옹호전국민족위원회' 결성을 위해 각계각층이 참여하는 군중대회를 개최했고, 이 평화옹호전국연합대회에서 파리에서 열리는 세계대회에 파견할 대표로, 소설가이자 당시 최고인민회의 대의원이었던 한설야, 여성계를 대표하여 북조선민주여성총동맹 위원장을 역임한 박정애, 종교계를 대표하여 기독교민주동맹 위원장을 했던 김창준을 파리대회에 파견했다. 당시의 세계평화운동을 문화예술인이나 과학자와 같은 지식인이 주도하고 있다는 사실을 염두에 둔 대표단 구성으로 보인다. 1949년 6월 9일 □로동신문□에는 평화옹호세계대회에 참여한 북한대표단이 귀국했다는 보도를 볼 수 있다.

반핵을 기치로 한 세계평화대회에 북한이 참가한 것은, 이차대전 이후의 '정세'와 사회주의국가의 '성향'에 대한 북한의 인식을 보여준다. 1949년의 시점에서 북한은 남로당을 대표했던 박헌영의 글에서 볼 수 있듯이, "민주주의진영과 제국주의진영"의 대립, 즉 소련진영 대 미국진영의 대결로 이차대전 이후의 '국제정치'를 읽고 있었다. 그리고 이 진영대립을 생산하는 '외교정책'을 국가성격의 연장으로 생각하고 있었다. "쏘베트국가의본성에서 흘러나오는 쏘베트외교정책의목적"이란 표현은 북한이 수입한 외교정책론이라 할 수 있다.<sup>5</sup> 또한 평화운동의 보편성의 수용과 함께 북한은 평화운동의 한반도적 특수성을 '통일'과 연계하는 변용을 하고 있었다. 세계평화대회에서 북한대표로 연설을 했던 한설야는 귀환보고대회에서, 평화옹호운동의 당면 과제로 '미군철수'와 '조국통일'을 언급했다고 한다. 한반도적 맥락에서 평화운동은 곧 통일운동으로 해석된 셈이다.

---

<sup>4</sup> 2005년 북한에서 발간된 『대중정치용어사전』에는 '평화옹호운동'이 항목에 없다. 북한이 부정적 의미로 사용하는 '평화 전략'과 '평화주의'만이 있을 뿐이다. 결국, 북한이 국가건설 초기에 참여한 평화운동은 기억 속에서 사라진 셈이다.

<sup>5</sup> 진영론은, 박헌영, "조선민주주의인민공화국정부의대외정책에관하여," 『인민』 1949년 2월호; 외교정책의 목적은, 드.브.레빈, "외교의개념에관한 문제에대하여" 『인민』 1949년 3월호. 두 글 모두 『북한관계사료집 37』 (과천: 국가편찬위원회, 2002)에서 인용.

# Das Bild der DDR in Geschichtsschulbüchern und im Geschichtsunterricht der Gegenwart

PD Dr. Barbara Christophe (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung)

Eine Langzeitstudie, die seit 1987 regelmäßig die Einstellungen von jungen Ostdeutschen analysiert, stellte vor ein paar Jahren fest, dass die meisten Dreißigjährigen in Sachsen ein positives Urteil über die Wiedervereinigung mit einem nicht minder positiven Urteil über die Leistungsfähigkeit des Sozialstaats in der DDR verbinden.<sup>1</sup> Für manchen Beobachter in Westdeutschland ist es sicherlich immer noch irritierend, wie selbstverständlich sich viele junge Ostdeutsche gleichzeitig mit der wiedervereinigten Bundesrepublik und manchen Aspekten des DDR-Staates identifizieren. Umso spannender ist die Frage, ob und ggf. wie sich solche Einstellungen in den Repräsentationen der DDR-Vergangenheit in Geschichtsschulbüchern und dem Geschichtsunterricht widerspiegeln. Unter Schulbuchforschenden besteht weitgehend Konsens darüber, dass Geschichtsschulbücher in demokratischen Gesellschaften vor der schwierigen Aufgabe stehen, ein möglichst differenziertes und multiperspektivisches Bild von den Vergangenheit zu entwerfen, ohne dabei gänzlich darauf zu verzichten, durch Geschichtsunterricht auch einen Beitrag zur Reproduktion gesellschaftlicher Einheit zu leisten.<sup>2</sup>

Wenn ich im Folgenden der Frage nachgehe, wie dieser Balanceakt mit Blick auf die Deutung der DDR-Geschichte gelingt, dann werde ich dabei in vier großen Schritten vorgehen.

Ich beginne mit in einem groben Überblick über die aus meiner Sicht auf mindestens zwei unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Kontroversen um die Frage, wie die Geschichte der DDR im Geschichtsschulbuch und im Geschichtsunterricht vermittelt werden soll. Dabei, so werde ich argumentieren, geht es zunächst um gegensätzliche Vorstellungen darüber, worin die Aufgabe von Geschichtsunterricht gerade in der Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte bestehe. Gestritten wird des Weiteren aber auch darüber, welche Aspekte aus der komplexen DDR-Geschichte ausgewählt und in den Vordergrund geschoben werden sollen.

In einem zweiten Schritt werde ich dann im Rahmen eines diachronen Vergleichs, aber wieder in sehr groben Zügen rekonstruieren, wie sich das in Schulbüchern vermittelte Bild der DDR seit 1990 verändert hat.

Im meinem dritten Schritt werfe ich dann aus unterschiedlichen methodischen Perspektiven ein Schlaglicht auf textliche und visuelle Darstellungen der DDR, wie wir sie in aktuellen Büchern finden. Mit Fokus auf die frühe Landreform werde ich danach fragen, inwieweit aktuelle historiographische Befunde ihren Niederschlag in Bildungsmedien finden. Mit den Mitteln der Bildanalyse werde ich an einem ausgewählten Beispiel zeigen, wie Debatten über den Marshallplan in der DDR dargestellt werden. Und im Rahmen einer diskursanalytischen Feinanalyse werde ich schließlich konkrete Textpassagen unter die Lupe nehmen, in denen es in Übereinstimmung mit aktuellen Trends um soziale Fragen geht, also etwa um die Lage der Frauen in der DDR oder um Geschichtspolitik in Ost und West.

Am Ende will ich schließlich noch kurz darauf eingehen, wie Schüler und Schülerinnen zu Repräsentationen der DDR Geschichte in Schulbüchern positionieren. Die Daten, auf die ich mich dabei beziehe, stammen aus einem internationalen Forschungsprojekt zu „Teaching the Cold War. Memory Practices in the Classroom“, das ich am Georg-Eckert-Institut, Leibniz Institut für

---

<sup>1</sup> Peter Förster, Zwischenbilanz: Zwei Jahrzehnte nach Wende und Deutscher Einheit ist die Generation der Mittdreißiger tief gespalten in Gewinner und Verlierer, Leipzig 2011, URL: <http://www.wiedervereinigung.de/sls/PDF/foersterstudie2010.pdf>

<sup>2</sup> Sirkka Ahnen: Finnish History Textbooks in the Cold War, in: Juhana Aunesluoma/Pauli Kettunen, eds.: The Cold War and the Politics of History, Edita: University of Helsinki 2008, 249-268.

internationale Schulbuchforschung leite. Konkret werde ich mich auf Unterrichtsbeobachtungen in der 10. Klasse einer niedersächsischen Gesamtschule und auf Fokusgruppendifkussionen beziehen, die ich mit den Schülern und Schülerinnen geführt habe.

## 1. Konturen der Kontroverse

Ich beginne mit einem kurzen Seitenblick auf kontroverse Debatten um das Bild der DDR, das in der Schule vermittelt werden soll. Wie ich bereits angedeutet habe, geht es in diesen Auseinandersetzungen immer um zweierlei.

Zumeist unausgesprochen werden in diesem Streit auch die großen Fragen der Geschichtsdidaktik berührt. Jenseits aller Differenzen in der politischen Beurteilung der DDR Vergangenheit, gibt es nämlich auch Differenzen in der Frage, was eigentlich die Aufgabe von Geschichtsunterricht ist. Der kanadische Geschichtsdidaktiker Peter Seixas<sup>3</sup> hat einmal zwischen drei unterschiedlichen Antworten unterschieden, die alle irgendwie legitim sind, dabei aber von ganz unterschiedlichen Geschichtstheorien<sup>4</sup> ausgehen. Die erste Antwort geht davon aus, dass historische Realität grundsätzlich erfassbar ist und plädiert dafür, im Geschichtsunterricht eine möglichst komplexe, facettenreiche Geschichte zu erzählen, die die Erfahrungen von möglichst vielen Menschen aufgreift und widerspiegelt. Die zweite Antwort betont viel stärker, dass wir nur Quellen und Artefakte von der Vergangenheit haben, die zwar nicht selber Sprechen können, aber als kritischer Maßstab an Geschichten über Geschichte angelegt werden können und müssen. Ziel von Geschichtsunterricht muss es aus dieser Perspektive sein, Schüler und Schülerinnen das disziplinäre Wissen zu geben, dass sie brauche, um genau solche kritischen Fragen stellen zu können. Die dritte Antwort schließlich ist noch viel skeptischer mit Blick auf die Verfügbarkeit von Geschichte als vergangenem Geschehen. Auch Quellen, so die These, können und müssen immer interpretiert und mit Sinn aufgeladen werden.<sup>5</sup> Alles was wir also haben, ist also immer nur Zugriff auf Geschichten. Vor diesem Hintergrund gilt es als vornehmste Aufgabe von Geschichtsunterricht, Schüler und Schülerinnen dazu zu befähigen, die Hand der Erzählenden und ihre Gegenwart in den Geschichten zu erkennen, die sie über die Vergangenheit erzählen.

Es liegt auf der Hand, gegensätzliche Präferenzen in diesen grundsätzlichen Fragen werden auch zu gegensätzlichen Positionen darüber führen, wie Geschichtsunterricht mit der DDR Geschichte umzugehen habe. Soll es darum gehen, ein möglichst nuanciertes, komplexes und deshalb richtiges Bild der DDR Vergangenheit vermitteln und damit andere Akzente setzen als z.B. kommerzielle Produkte der Erinnerungskultur? Soll man Schülerinnen mit quellenkritischem Handwerkzeugen ausstatten, damit sie im Zweifelsfall allzu einseitige Darstellungen auseinandernehmen können? Oder ist es vielleicht wichtiger, ihnen reflektiertes Geschichtsbewusstsein vermitteln, dass sie die Interessen und Bedürfnisse hinter notwendig gegensätzlichen Erzählungen erkennen lässt, die ihnen in den Medien, in der Politik oder in der eigenen Familie begegnen? All diese unterschiedlichen Auffassungen begegnen uns in Geschichtsschulbüchern und in Diskussionen, allerdings in der Regel, ohne dass sie klar benannt werden und ohne dass die Unterschiedlichen epistemologischen Annahmen reflektiert würden. Ich glaube, das trägt viel zu mancher Aufgeregtheit in der Debatte bei.

---

<sup>3</sup> Peter Seixas (2000): Schweigen! Die Kinder! or does postmodern history have a place in the schools? In: Stearns, P./Seixas, P./Wineburg, S. (Hrsg.): Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives. New York: New York University Press, S. 19–37.

<sup>4</sup> Robert J. Parkes (2009). Teaching History as historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 8(2), 118-132.

<sup>5</sup> Der deutsche Historiker Achim Landwehr (Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essays zur Geschichtstheorie, Frankfurt a.M.: Fischer 2016) hat jüngst eine beredete Kritik an dem formuliert, was aus seiner Sicht ein naiver Quellenglaube ist, der auch heute noch manche Diskussionen in historischen Seminaren präge. Schon der metaphorische Begriff der Quelle, so Landwehr, suggeriere, dass Informationen aus der Vergangenheit einfach so aus dem Nichts hervorsprudeln und zu uns kommen. Nichts könnte irreführender sein, so sein Fazit. Es sei immer das Erkenntnisinteresse der Historikerin, die einen Text oder einen Gegenstand erst zur Quelle mache. Und deshalb gebe die Perspektive der Fragenden, die immer auch eine andere sein könnte, und nicht die Quelle selber vor, was uns am Vergangenen interessiere und was zu uns komme.



Auf einer zweiten Ebene geht es aber auch ganz konkret darum, wie man ein angemessenes Bild von der DDR entwirft. Gerade in so einem stark auf Verknappung und Verkürzung angewiesenen Medium wie dem Schulbuch<sup>6</sup>, ist das natürlich eine schwierige Herausforderung. Was soll man auswählen, was soll man unter den Tisch fallen lassen? Und v.a., von welcher Position aus soll man sprechen? Soll man den Gegensatz zwischen Diktatur und Demokratie in den Vordergrund stellen und den Fokus damit auf Herrschaft und Unterdrückung richten? Oder soll man das normale Leben von den meisten DDR-Bürgern in den Blick nehmen, die, wie eine Schülerin in einer Fokusgruppendifkussion<sup>7</sup> einmal formulierte, wahrscheinlich genau so wie er selber auch nicht dauernd über die große Politik, über Sozialismus und Kapitalismus oder auch nur über die Mauer nachgedacht haben.

## 2. Diachroner Überblick

In einem diachronen Vergleich, und damit komme ich zu meinem zweiten Schritt, bei dem ich mich v.a. auf Sekundärliteratur stütze, kann man sehen, dass diese Fragen in zwei historischen Perioden, die deutlich unterschiedliche Akzente setzten, ziemlich unterschiedlich beantwortet wurden.

Bis ungefähr in das 2000, liegt der Schwerpunkt in den meisten Schulbüchern der Schwerpunkt auf Politik und Ökonomie, auf Geschichten über Unterdrückung und Zensur einerseits, Mangel und Rückständigkeit andererseits.<sup>8</sup> Die DDR wird zur negativen Kontrastfolie der BRD. Während die Geschichte Westdeutschlands als unaufhaltsame Erfolgsgeschichte erzählt wird, als Geschichte von Wirtschaftswunder, Verwestlichung, Demokratisierung und Heraustreten aus dem Schatten der NS-Vergangenheit, erscheint die Geschichte Ostdeutschlands spiegelverkehrt als die Geschichte eines langen Niedergangs, die von Anfang an auf das Scheitern im Jahr 1989 zusteuert. Erzählt wird von der Allgegenwart der Stasi, von Flucht in den Westen und verzweifelten Widerstand gegen ein Regime, das über keinerlei Legitimität verfügt. Gleichzeitig gibt es erstaunlich wenig Multi-Perspektivität und wenig Aufforderung zu selbständiger Sinnbildung. Unterschiedliche Quellen werden zwar regelmäßig abgedruckt, aber kaum je kommen gegensätzliche Stimmen zu demselben Ereignis zu Wort.

Das ändert sich nach der Jahrtausendwende. Ganz offensichtlich kann mit wachsender historischer Distanz ein zunehmend differenzierteres Bild von der DDR-Gesellschaft gezeichnet werden, das auch Einsichten aus der zeitgeschichtlichen Forschung übernimmt.<sup>9</sup> Gesellschaft in der DDR erscheint nicht mehr nur eine vom Staat durch herrschte Veranstaltung; Schulbuchgeschichte in vielen, wenn auch nicht in allen Fällen tritt aus dem Schatten der Totalitarismus-Theorie und ihrer einseitig auf Macht und Unterdrückung fokussierten Optik heraus. Rezipiert werden modernisierungs- und sogar konvergenztheoretische Annahmen; etwa dann, wenn Entwicklungen in der DDR und BRD mit Blick auf Jugendkultur oder Veränderung des Frauenbildes miteinander verglichen werden und Parallelen herausgearbeitet werden. Mitunter werden jetzt auch Quellen abgedruckt, die zeigen, dass selbst Stasi-Informanten nicht nur Täter, sondern gelegentlich auch

---

<sup>6</sup> In dem Versuch auf den Punkt zu bringen, was das Schulbuch von anderen Medien unterscheidet, hat Simone Lässig (Post-Conflict Reconciliation and Joint History Textbook Projects, in: Karina Korestelina/Simone Lässig, eds.: *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering Joint Textbook Projects*, London, New York: Routledge 2013, 1-18) einmal darauf verwiesen, dass das in ihnen vermittelte Wissen hochgradig selektiv sei, weil SchulbuchautorInnen stets darum bemüht sein müssten, komplexe Sachverhalte auf knappen Raum darzustellen und deshalb permanent unter dem Druck stünden, Informationen auszuwählen und wegzulassen, sie zu kondensieren, strukturieren, reduzieren und generalisieren.

<sup>7</sup> Fokusgruppendifkussion am 13.6.2016 am GEI in Braunschweig.

<sup>8</sup> Heike Mätzing (2004): Die Geschichte der DDR in deutschen Schulbüchern seit 1990, in: *Internationale Schulbuchforschung* 26:4, 2004, 365-376; Dimou, Augusta (2004): Alter Wein in neue Flaschen? Darstellungen des Sozialismus in deutschen Schulbüchern, in: *Internationale Schulbuchforschung* 36:4, 347-363.

<sup>9</sup> Handro, Saskia (2011): Arbeit am kollektiven Gedächtnis 1989 in Schulgeschichtsbüchern, in: Handro, Saskia/Schaarschmidt, Thomas, eds.: *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*, Schwalbach, 84-107.

Opfer gewesen waren, die erst durch ihr oppositionelles Engagement ins Fadenkreuz der Staatsmacht gerieten und dann zur Mitarbeit gezwungen wurden.<sup>10</sup>

### 3. Schlaglichter auf aktuelle Schulbücher

Und doch, auch aktuelle Schulbücher machen immer noch normative Vorgaben und kommunizieren oft zwischen den Zeilen ein negatives DDR-Bild, das umso effektiver wirkt als es auf leisen Sohlen daherkommt und gar nicht so einfach als normativ geprägte Darstellung zu erkennen ist.<sup>11</sup> Darauf will ich jetzt in meinem dritten Schritt mit ein paar wenigen Schlaglichtern eingehen

#### 3.a. Bodenreform

Ich beginne mit der Bodenreform in der SBZ und der Frage, wie sie in Schulbüchern dargestellt wird. Ich wähle diesen Fokus nicht nur, weil es dazu eine hervorragende Untersuchung von Kai Krüger, einem jungen Kollegen gibt, sondern auch deshalb, weil dieses Thema in der Fachliteratur sehr kontrovers diskutiert wird. Einige Fachhistoriker stellen die frühen Enteignungen von Großgrundbesitz in den Kontext der Entnazifizierung und betonen, dass diese Maßnahme in Übereinstimmung mit dem Potsdamer Abkommen v.a. auf die Entmachtung der als Stützen des NS wahrgenommenen Junker und damit auf die Veränderung einer Sozialstruktur zielte, die als Hindernis für eine Demokratisierung galt. Andere interpretieren die Bodenreform als eine Strategie, der es darum ging, durch die Verteilung von Land eine loyale politische Klientel zu schaffen. Umstritten ist weiterhin, zu welcher Haltung die Bevölkerung damals tendierte. Viele Historiker gehen von breiter Zustimmung aus. Dafür spricht z.B. die Tatsache, dass die britische Besatzungsmacht in Schleswig-Holstein die Durchführung eines Referendums verhinderte, offensichtlich, weil sie fürchteten, dass es angenommen werden könnte.

In den Schulbüchern, so der Befund von Krüger, ist von dieser Debatte kaum etwas zu finden. Nur 12 von 39 der von ihm untersuchten Schulbücher enthalten überhaupt Quellentexte. Nur zwei Bücher erwähnen die Junker; 26 stellen keinen Zusammenhang zu Entnazifizierung her und sagen kein Wort über die Enteignung von Kriegsverbrechern; mit einiger einzigen Ausnahme (Zeit für Geschichte) gilt die Bodenreform als Maßnahme der Sowjetisierung; nur zwei Bücher erwähnen, dass es in Westzonen ähnliche Pläne gab.

#### 3.b. Der Marshall-Plan und Anregung zu kritischer Sinnbildung

Mit einem weiteren Schlaglicht möchte ich diese beiden Plakate vergleichen, die beide in demselben Schulbuch abgedruckt wurde.

Beide Male geht es um zeitgenössische Propaganda-Plakate; beide Male um den Marshallplan; eins stammt aus Ostdeutschland, das andere aus Westdeutschland. Zu beiden gibt es Aufgaben, die kaum unterschiedlicher formuliert werden könnten. Während die Schüler und Schülerinnen das DDR-Plakat mit einer offenbar nicht nur als unmittelbar zugänglich, sondern auch als bekannt konstruierten politischen Realität vergleichen sollen, sollen sie mit Blick auf das BRD Plakat lediglich untersuchen, wie das Verhältnis zwischen dem Marshall-Plan und der Zusammenarbeit zwischen Staaten dargestellt wird. Ich glaub, es braucht nicht viel, um die Absicht hinter diesen Formulierungen zu erkennen. Das DDR Plakat soll zweifelsohne als propagandistisch motivierte

---


<sup>10</sup> Elena Demke (2011): Stasi und DDR-Bild in Geschichtsbüchern – Schlaglichter, in: Handro, Saskia/ Schaarschmidt, Thomas, eds.: *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*, Schwalbach, 108-120.

<sup>11</sup> Der bereits zitierte Historiker Achim Landwehr (Diskurs und Diskursgeschichte, Docupedia-Zeitsgeschichte, URL: [https://docupedia.de/zq/Diskurs\\_und\\_Diskursgeschichte](https://docupedia.de/zq/Diskurs_und_Diskursgeschichte)) hat in dem Versuch zu bestimmen, was die Aufgabe von Diskursgeschichte als einer neuen Forschungsrichtung sein könnte, fast im Nebenher einmal darauf verwiesen, dass Diskurse nicht da besonders einflussreich seien, wo sie Argumente formulieren würden, von denen man sich in einem Akt bewusster Anstrengung kognitiv relativ einfach distanzieren können. Handlungsmächtig seien sie vielmehr da, wo sie gewissermaßen subkutan und unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle der meisten Menschen vorgeben, welches Wissen unhinterfragt als selbstverständlich vorausgesetzt werden könne und auf welche Kategorien wir uns bei der Wahrnehmung der Welt stützen.

Verzerrung der Wirklichkeit dekonstruiert werden; in der Auseinandersetzung mit dem BRD Plakat wird der Fokus hingegen auf die auch heute noch positiv besetzte Solidarität zwischen den europäischen Nationen gerichtet. Aus meiner Sicht wird hier kein disziplinäres Wissen vermittelt; es werden auch nicht unterschiedliche Sichtweisen als Ausdruck von unterschiedlichen Interessen erfahrbar und es wird noch nicht einmal eine komplexe und nuancenreiche Geschichte erzählt. Stattdessen wird hier politische Parteinahme eingeübt.



**M2 Plakat für den Marshall-Plan**  
Bundesrepublik, 1950

 : Untersuchen Sie, wie das Plakat den Zusammenhang zwischen dem Marshallplan und der Zusammenarbeit von Staaten darstellt.

**M3 Plakat gegen den Marshall-Plan**  
SBZ, 1948


 : Vergleichen Sie die Aussage des Plakats mit den politischen Realitäten.

Abb. 1–3: Material M1, M2 und M3 aus: Geschichte und Geschehen. Oberstufe (2012).<sup>59</sup>

### 3.c. Geschichtspolitik Ost und West in Klett

In meinem nächsten Schlaglicht geht es um Geschichtspolitik in West- und Ostdeutschland. Mit Blick auf den für die deutsche Erinnerungskultur seit jeher schwierigen 8. Mai lesen wird in einem Buch des Klettverlags<sup>12</sup>:

*„In der DDR wurde jedes Jahr der 8. Mai, vom Staat angeordnet, als „Tag der Befreiung“ gefeiert. Doch es ist fraglich, ob die Menschen in Ostdeutschland dies tatsächlich so empfanden. In der Bundesrepublik wurde die Erinnerung an die NS-Zeit lange verdrängt. Dies änderte sich nur langsam. Ein Meilenstein auf diesem Weg war die Rede von Bundespräsident von Weizsäcker am 8. Mai 1985. Darin bekannte er sich zur deutschen*

<sup>12</sup> Dieter Burkard u.a.: Zeitreise 3, Ausgabe für Niedersachsen, Stuttgart/Leipzig: Klett 2010: 68.

*Verantwortung für die NS-Verbrechen. Den 8. Mai 1945 nannte er einen „Tag der Befreiung“.*

Ganz selbstverständlich wird hier vorausgesetzt, dass es einen Unterschied macht, ob der 8. Mai in der DDR oder in der BRD als Tag der Befreiung bezeichnet wird. Im ersten Fall und mit Blick auf die DDR ist diese Tatsache den AutorInnen in erste Linie ein Anlass, um die Frage aufzuwerfen, ob die Menschen dies tatsächlich so empfunden hätten und damit anzudeuten, die Führung der SED habe mit dieser geschichtspolitischen Entscheidung die Empfindungen der Menschen ignoriert. Im zweiten Fall und in der Auseinandersetzung mit der BRD wird die Rede von der Befreiung zu einem Meilenstein, zu einem wichtigen Schritt auf dem Weg zu einem eindeutigen Bekenntnis zur deutschen Verantwortung. Wieder wird hier aus meiner Sicht viel politisches Deutungswissen und wenig Kompetenz zur kritischen Auseinandersetzung mit erinnerungskulturell relevanten Positionen vermittelt.

### **3.d. Emanzipation der Frauen**

In der Auseinandersetzung mit dem Thema der Emanzipation von Frauen lesen wir in demselben Schulbuch dies<sup>13</sup>:

*„Die Politik in der DDR zielte von Anfang an auf die Einbeziehung der Frauen in das Berufsleben. Das hatte vor allem wirtschaftliche Gründe: Männermangel in der Nachkriegszeit, die Notwendigkeit eines zusätzlichen Einkommens in der Familie wegen des niedrigen Lohnniveaus, der Flüchtlingsstrom in den Westen. ... Mit vielfältigen Maßnahmen versuchte der Staat, die berufstätigen Frauen in der Erziehungs- und Hausarbeit zu entlasten: Kinder wurden in Krippen, Kindergärten und Schulhorten betreut, junge Eheleute erhielten günstige Kredite. Frauen wurden durch „Förderungspläne“ im Studium und in der Berufsausbildung unterstützt. Eine Gleichstellung der Frau mit dem Mann (Emanzipation) gab es im Alltag dennoch oft nicht. Gegenüber den Männern waren die Frauen durch Haushalt und Beruf überdurchschnittlich belastet, was sich auch auf das Familienleben auswirkte. Die Scheidungsrate und die Zahl der außerehelichen Geburten waren hoch.“*

Dieser Absatz kombiniert zwei sich tendenziell ausschließende Strategien, um die DDR schlecht zu reden. Die erste kann ausbuchstabiert werden, die zweite kann man offenbar nur andeuten. Zunächst werden die vermeintlichen frauenpolitischen Erfolge der DDR relativiert. Sie werden als Resultat von Rückständigkeit und Defiziten erklärt. Der Mangel an Arbeitskräften verschärft durch die Flucht vieler Menschen in den Westen, so die Behauptung, und nicht etwa frauenpolitische Zielsetzungen hätten dazu geführt, dass mehr Frauen gearbeitet hätten. Die zweite Strategie deutet in den Bahnen eines sehr wertkonservativen Diskurses an, die hohe Anzahl von berufstätigen Frauen habe zu hohen Scheidungsraten und sogar zu Ehebruch geführt. Das Interesse an der Diskreditierung der DDR legitimiert hier offenbar sogar den Rückgriff auf sehr traditionalistische Argumente, die fast aus den 50er Jahren stammen könnten.

Guckt man nicht nur darauf, was gesagt wird, sondern auch darauf, wie etwas ausgedrückt wird, stößt man auf interessante Regelmäßigkeiten. Diskursanalytiker untersuchen gerne, wie Verantwortung zugeschrieben wird und richten den Fokus dabei u.a. auf die Frage, ob sie klein oder groß geredet wird.<sup>14</sup> Verantwortungsmanagements kann man als Autorin auf unterschiedlichen Ebenen betreiben. Will man Verantwortung betonen, kann man etwas aktivisch ausdrücken, will man sie hingegen eher verwischen oder unter den Tisch fallen lassen, entscheidet man sich für eine Passivkonstruktion oder eine Nominalisierung.

---

<sup>13</sup> Dieter Burkard u.a.: *Zeitreise 3*, Ausgabe für Niedersachsen, Stuttgart/Leipzig: Klett 2010: 126.

<sup>14</sup> Macgilchrist, F. (2011) *Journalism and the Political: Discursive tensions in international news coverage of Russia*, Amsterdam: John Benjamins.

In dem Zitat fällt eines auf. Immer wenn es darum geht, dass staatliche Stellen der DDR etwas Positives getan haben, wenn z.B. die Rede davon ist, dass die SED Krippenplätze schuf und jungen Eheleuten Kredite gewährt, dann wird das mit Hilfe von Passivkonstruktionen eher klein geredet. Aktivkonstruktionen tauchen hier eigentlich nur da auf, wo es darum geht, dass der Staat Ziele verfolgt oder Versuche unternimmt.

#### 4. Positionierungen von SchülerInnen

Zum Schluss möchte ich noch einmal die Stimmen von Schülern und Schülerinnen zu Wort kommen lassen, deren Unterricht ich über ein Halbes Jahr beobachtet hab und mit denen ich Fokusgruppeninterviews gemacht habe. In den Blick nehmen möchte ich dabei zunächst eine Stunde, in der es inhaltlich um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Schulbuch geht.

Dazu eins vorweg. Im Vorfeld hat die Klasse in einer Projektwoche Gelegenheit gehabt, lange mit zwei sehr unterschiedlichen Zeitzeugen aus der ehemaligen DDR zu sprechen. Eine Frau, Jahrgang 1949, die sich in einen Westdeutschen verliebt hatte und dann aus der DDR geflohen war, erzählt die gewissermaßen klassische Geschichte von unerträglicher politischer Bevormundung und Verfolgung; von ideologischem Drill, gähnender Langeweile und allgegenwärtigem Mangel an allem und jedem. Ein Mann, Jahrgang 1959, der in der DDR informell Musik gemacht hatte und in den 1980er Jahren wegen Zusammenarbeit mit der polnischen Solidarnosc verhaftet und dann ausgebürgert wurde, entwirft hingegen ein ganz anderes Bild. Zum großen Erstaunen der Schüler und Schülerinnen, die sich erst gar nicht vorstellen können, dass jemand tatsächlich freiwillig in der DDR habe bleiben wollen,<sup>15</sup> erzählt er, dass er nicht freiwillig gegangen ist, sondern ausgebürgert wurde. Immer wieder danach gefragt, was ihn denn in der DDR gehalten habe, spricht er zunächst von dem sozialen Zusammenhalt, der unter den Menschen der DDR geherrscht habe. Man sei solidarisch gewesen, Neid habe es kaum gegeben, außerdem hätten die Menschen im Osten viel sensibler auf die Texte seiner Lieder gehört als die von Konsum- und Konkurrenzgesellschaft geprägten Menschen im Westen.

Vor diesem Hintergrund setzen sich die Schüler und Schülerinnen nun auf Anregung ihres Lehrers<sup>16</sup> mit ihrem Schulbuch auseinander<sup>17</sup>, das in ziemlich klassischer Manier ein negatives DDR-Bild und ein ungebrochen positives BRD-Bild zeichnet. Im Buch werden zunächst die im Grundgesetz verankerten Grundrechte einer DDR Verfassung gegenübergestellt, von der es vornehmlich heißt, sie sei konsequent missachtet worden. Danach werden die soziale Marktwirtschaft, Wirtschaftswunder und sozialer Frieden in der BRD mit Planwirtschaft, leeren Regalen und Volksaufstand in der DDR kontrastiert. Ein weiteres Kapitel beschreibt den Mauerbau als moralische Bankrotterklärung der DDR.

In ihren Kommentaren kritisieren die Schüler und Schülerinnen das Schulbuch. Die meisten lehnen eine Erzählstruktur ab, die die DDR gezielt in ein negatives Licht rücke und damit den Grundsatz der Objektivität und Neutralität verletze. Außerdem kritisieren sie die vielen Auslassungen in der Schulbuchgeschichte. Das normale Alltagsleben, der Großteil der Bevölkerung, all die positiven

---

<sup>15</sup> In einer anderen 10. Klasse an derselben Schule, die ich ebenfalls beobachtet hatte, zeigte sich noch viel deutlicher, welche Spuren das hegemoniale Bild von einer grauen und unter beständigem Mangel leidenden DDR in den Köpfen von jungen Menschen hinterlässt. Zwei Mädchen, die ein Referat über Udo Lindenberg vorbereiten, können zunächst überhaupt nicht begreifen, warum der westdeutsche Sänger unbedingt in Ostdeutschland habe auftreten wollen, ein Schreckensort, von dem eigentlich alle weg wollten und an den kein normaler Mensch je freiwillig gegangen wäre (21.1.2015).

<sup>16</sup> Der Lehrer, der selber Schulbuchautor ist, hat die Schüler und Schülerinnen in mehreren Stunden immer wieder zu einer kritischen Lektüre des Schulbuchs aufgefordert. In einer Stunde (19.2.2016) warf er z.B. die Frage auf, ob es wirklich vorstellbar sei, dass es 1945 nach 12 Jahren scharfer Kommunistenverfolgung durch die Nazis in Ostdeutschland tatsächlich 500.000 Kommunisten gegeben habe, die laut Schulbuch von der zur politischen Säuberung mutierten Entnazifizierung profitiert und Positionen in der Verwaltung übernommen hätten.

<sup>17</sup> Die Klasse benutzt das vom Westermann-Verlag 2011 herausgegebene Buch „Gesellschaft bewusst.“

Dinge, von denen der Zeitzeuge so lebendig erzählt habe, komme gar nicht vor. Aufgefordert darüber nachzudenken, wie man es besser machen könnte, nennen sie drei interessante Aspekte: Erstens, sprechen sie sich dafür aus, die unterschiedlichen Erfahrungen von unterschiedlichen Menschen darzustellen. Eine Schülerin regt an, Zeitzeugen mit möglichst disparaten Geschichten in Sprechblasen zu Wort kommen zu lassen.

Zweitens wollen sie immer beides thematisiert sehen, politische Unterdrückung und die Normalität des Alltags, die Stasi und das ganz normale Leben der meisten Menschen, die sich kaum je über die Mauer Gedanken gemacht hätten.

Am interessantesten ist aber vielleicht eine dritte Vorstellung. Einige Schüler und Schülerinnen kommen immer wieder darauf zu sprechen, dass viele Dinge selber sehr ambivalent gewesen seien. So sei z.B. das solidarische Verhalten der Menschen eine Reaktion auf den Mangel und damit auf etwas Negatives gewesen. Die Folgen seien gleichwohl positiv zu bewerten. Die Menschen hätten miteinander gelebt wie in einem großen Dorf. Auch die FDJ sei eine sehr zwiespältige Sache gewesen, führt ein Schüler aus. Man habe da viele spannende Sache gemacht wie Geländespiele und Zeltlager. Aber gleichzeitig sei man ausgegrenzt worden, wenn man nicht mitgemacht habe.

In den Fokusgruppendifkussionen kommt noch ein vierter Aspekt hinzu, die unaufhebbare Pluralität von z.T. gegensätzlichen Erfahrungen die Menschen machen. Deutlich wird das in dem Moment, in dem die Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden, sich mit den Aussagen zweier ehemaliger DDR-Bürger auseinandersetzen.

Vorgelegt haben wir ihnen zum einen die Aussage einer ehemaligen FDJ-Sekretärin, die ihre damalige Bereitschaft sich in den offiziellen Strukturen der DDR zu engagieren, mit den folgenden Worten rechtfertigt<sup>18</sup>:

*„Eigentlich war ich da nichts. Ich musste immer mal eine Rede halten über die Schule. Aber es war Peanuts. Ich hatte da nichts mit zu entscheiden. Ich war praktisch ein junges Mädchen, ich sah gut aus. Wahrscheinlich deswegen. Ich bin da so rein geschlittert. Ich bin so groß geworden. Wenn der Staat dich ruft, musst du auch für den Staat da sein. Das war selbstverständlich. Auch wenn ich Bauchschmerzen hatte: Ach ich schaffe das nicht und das ist mir nicht so recht, ich habe es trotzdem gemacht. Augen zu und durch, ne. Also ich hätte auch ein gutes Hitlerkind sein können. Je älter ich werde, umso mehr Vergleiche finde ich da.“*

In dieser sehr dichten Stelle kombiniert die Zeitzeugin zwei Entlastungsstrategien. Mit dem Hinweis auf ihre Bauchschmerzen deutet sie an, dass sie nur unter Druck und Angst konformistisch gehandelt habe. Mit der Parallele, die sie in aller Selbstverständlichkeit zwischen ihrem eigenen Konformismus und dem Mitläufertum vieler Deutscher in der Nazi-Zeit konstruiert, appelliert sie an unsere Bereitschaft, das eine wie das andere zu verzeihen und kommuniziert damit zwischen den Zeilen auch, dass sie bei ihren westdeutschen Zuhörerinnen mit Verständnis für die Bedrängnis der Deutschen im Nationalsozialismus rechnet, ein Verständnis, das sie damit implizit auch für sich einklagt.

Konfrontiert haben wir die Schüler und Schülerinnen zum anderen mit dem folgenden Schlüsselsatz aus der Zeitzeugenerzählung von Herrn L., einem ehemaligen Dissidenten, der am 8.3.2016 bei Ihnen im Unterricht gewesen ist und vehement der Auffassung widerspricht, in der DDR sei die Macht des Staates so erdrückend gewesen, dass man einfach nichts habe tun können.

*„Engagement war immer möglich, selbst im Nationalsozialismus. Lasst euch nicht erzählen, dass nichts möglich gewesen wäre, was politisch nicht gewollt war.“*

---

<sup>18</sup> Der folgende Abschnitt stammt aus einem biographisch-narrativen Interviews, das meine wie ich selber auch aus Westdeutschland stammende Mitarbeiterin Kathrin Zehr am 15.7.2014 mit Frau K., einer 1959 geborenen Lehrerin aus Sachsen-Anhalt geführt hat. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und transkribiert.

Aus unserer Perspektive spricht aus den Worten von Herrn L. auch eine deutliche Absage an die Entschuldigungsstrategien all derer, die wie Frau K. behaupten, nur aus Angst vor Repression hätten sie sich damals angepasst. Beide, Herr L. und Frau K. verkörperten für uns recht gegensätzliche Stimmen zur Situation in der DDR und wir wollten deshalb wissen, wie sich die Schüler und Schülerinnen zwischen diesen beiden Polen positionieren.

Dabei erlebten wir eine Überraschung. Zwei Schülerinnen, die in der Diskussion von Anfang an sehr aktiv waren, treten dem Eindruck von der Gegensätzlichkeit beider Zeitzeugen von Anfang an beredt entgegen. Insbesondere an Frau K. gefällt ihnen ihre Ehrlichkeit. Sie versuche sich nicht wie sie viele herauszureden, sondern stehe klipp und klar zu dem, was sie getan habe, sagen sie. Außerdem, so argumentieren sie weiter, spreche Frau K. immer nur ganz konsequent von sich, von ihrer Angst, von ihrer aus dieser Angst geborenen Bereitschaft zur Anpassung. Zu keinem Zeitpunkt behaupte sie, dass das für alle Menschen gelte und jeder so gewesen sei. Und genau das könne ihr keiner nehmen, auch Herr L. nicht, der auch nur für sich persönlich sprechen könne, wenn er betone, er habe sich das Denken nicht nehmen lassen. Für die Schüler und Schülerinnen ist damit klar, dass beide Perspektiven sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich vielmehr gegenseitig ergänzen, indem sie ausloten, wie unterschiedlich Menschen in der DDR ihre Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen hätten. Ebenso wie ihr niemand widersprechen könne, wenn sie sage ihr sei übel, so habe Herr L. überhaupt kein Recht Frau K. ihre Angst abzusprechen, bringt eine Schülerin ihre Haltung abschließend auf den Punkt.

In großer Selbstverständlichkeit fügt diese Schülerin hier dem geschichtsdidaktischen Schlüsselkonzept der Multiperspektivität<sup>19</sup> eine weitere Facette hinzu: Die unterschiedlichen Erfahrungen, die unterschiedliche Menschen machen, aber auch die Schlussfolgerungen, die sie aus diesen Erfahrungen ableiten, können nicht im Rekurs auf einheitliche und deshalb irreführende Rationalitätsstandards beurteilt werden. Vielleicht ist das einer dieser Momente, in denen SchulbuchautorInnen von Schülern und Schülerinnen als Angehörigen einer Generation, die von Anfang an mit der postmodernen Einsicht in die Relativität allen Wissens und in die Pluralität von Wissensordnungen aufgewachsen sind, noch etwas lernen können.

---

<sup>19</sup> Klaus Bergmann, Multiperspektivität: Geschichte selber denken, Schwalbach: Wochenschauverlag 2008.

## 현재의 역사 수업과 역사 교과서에서 그려지는 구동독의 모습

바바라 크리스토프

1987년부터 동독 지역에서 청년들의 태도를 꾸준히 분석하고 있는 한 장기 연구 프로젝트 연구자들은 수년 전 다음과 같은 연구 결과를 발표했다. 작센 주의 30대 인구 대부분이 통일에 대한 긍정적 평가를 내리면서도 동시에 동독의 사회주의국가 성과물에 대해 그보다 덜하지 않은 긍정적 평가를 내린다는 것이었다.<sup>1</sup> 서독의 일부 관찰자들은 많은 구동독의 젊은이들이 아주 자연스럽게 통일 독일과 구동독의 일부 모습 모두를 자신의 정체성으로 받아들이는 것에 아직도 혼란을 느낄 것이다. 여기서 우리에게 더 흥미로운 질문은 역사 수업과 역사 교과서에 나오는 구동독의 과거에 관한 표현들에 이러한 태도들이 반영되고 있는지, 반영된다면 어떻게 반영되고 있는가 하는 질문이다. 교과서 연구자들은 민주주의 사회에서 역사 교과서는 과거에 대해 가능한 상이하고 다각적인 관점을 포괄해야 하는 어려운 숙제를 안고 있다는 데에 대부분 동의하고 있다. 이때 역사 수업이 사회적 통합을 재생산하는데 기여를 해야 한다는 것도 포기될 수 없는 역사 수업의 과제이다.<sup>2</sup>

다음에서 필자는 이러한 두 가지 과제가 구동독 역사를 해석하는 데서 어떻게 균형을 맞추며 실현될 수 있는가라는 문제를 탐구하고자 한다. 이를 위해 크게 네 단계로 문제를 나누어서 생각해 보겠다.

먼저 역사 교과서와 역사 수업에서 구동독 역사가 전달되어지는 방식의 문제에 있어 필자가 보기에는 의견이 대립하는 최소한 두개의 상이한 차원이 존재한다. 따라서 본고는 이에 대한 대략적인 개괄을 하는 것으로 시작할 것이다. 이 단계에서 필자는 우선적으로 현대사를 다루는 데 있어 역사 교과서의 과제를 놓고 서로 상반된 생각들이 존재한다는 것을 보일 것이다. 또한 구동독의 복합적인 역사에서 어떤 것들이 선택되어야 하고 부각되어야 하는지에 관해서도 논의할 것이다.

두번째 단계에서는 통사적 비교를 통해 1990년 이후 교과서에 소개된 구동독에 대한 상이 어떻게 변화했는지를 대략적인 선에서 재구성할 것이다.

세번째 단계에서는 여러가지 방법론적 관점에서 구동독에 대한 텍스트 및 시각적 표현 방법이 현재 교과서에서 어떻게 나타나는지 조명해 볼 것이다. 초기 토기개혁에 초점을 맞춰 현재의 역사학적 결과물들이 얼마나 교육매체에 녹아 있는지에 대해 탐구할 것이다. 몇 가지 예를 선택하여 그림을 분석함으로써 구동독에서 마살 플랜에 대한 논의들이 어떻게 전달되고 있는지를 보일 것이다. 또한 담론분석의 정밀 분석을 통해 텍스트 문장들을 구체적으로 자세히 검토하려고 한다. 이때 현재 연구방법 동향을 고려하여 사회적 문제에 포커스가 맞춰질 것이다. 즉 구동독에서의 여성의 지위 또는 동서독의 역사정책 이 다뤄질 것이다.

마지막으로 교과서의 구동독 역사 서술에 대해 학생들이 어떤 입장을 가지고 있는지에 대해 다루려고 한다. 여기서 필자가 참고하는 자료는 국제 연구 프로젝트인 „냉전에 대한 수업. 교실에서의 기억 연습“을 출처로 한다. 이 프로젝트는 필자가 라이프니츠 국제 교과서 연구소인 게오르크 에커트 연구소에서 주도하고 있는 프로젝트이다. 구체적으로 니더작센 주의 중고등 통합과정 학교 10학년 수업의 참관결과와 필자가 학생들 대상으로 진행한 포커스그룹토론을 참고할 것이다.

---

<sup>1</sup> 페터 뢰어스터 Peter Förster, 중간평가: 전환과 독일 통일 20년 후 30대 중반 세대는 승자와 패자로 완전히 갈라졌다, 라이프찌히 2011,

URL: <http://www.wiedervereinigung.de/sls/PDF/foersterstudie2010.pdf>

<sup>2</sup> 시르카 아넨 Sirkka Ahnen: 냉전 시대의 핀란드 역사 교과서, in: 주하나 아네슬루오마 Juhana Aunesluoma/파울리 케투넨 Pauli Kettunen, ( 편 ) : 냉전과 역사 정책, Edita: 헬싱키 대학 2008, 249-268.



## 1. 상반된 의견들에 대한 개요

먼저 나는 수업시간에 전달되어야 하는 구동독에 대한 이미지에 대해 상반된 의견들을 짧게 일별하는 것으로 시작하고자 한다. 이미 앞서서 시사 했다시피 이 의견의 대답에서는 늘 두 개의 차원이 문제가 된다 .

먼저 이 논쟁에서 보통 언급되지 않고 넘어가는 것이 있는데 그것은 역사수업의 교수법에 관한 굵직한 질문들이다. 사실 동독의 과거에 대한 정치적 판단에 있어서 상이한 입장차이들 외에도 역사 수업의 과제는 본래 무엇인가 하는 질문에 있어서도 입장차이들이 존재한다. 캐나다의 역사 교수법 학자인 피터 세이사스는<sup>3</sup> 이에 대해 각각 세 가지 다른 답이 있음을 지적했고 이 세 가지 답은 모두 일정정도 정당성을 갖는다. 하지만 이 답들은 매우 다른 역사이론에 기반해 있다.<sup>4</sup> 첫번째 답은 원칙적으로 역사적 실재는 인식이 가능하며 역사 수업에서 복합적이고 다면적인 역사서술을 하는 것에 찬성하는 입장에 기초한다. 이러한 역사 서술은 가능한 많은 사람들의 경험들을 포함하고 반영한다. 두번째 답은 우리는 과거로부터 자료와 인공물만을 취할 수 있는데 이때 이것들은 스스로는 발화할 수 없지만 역사에 대한 이야기들을 취하는 비판적 기준으로 기능할 수 있고 기능해야 한다는 더 강경한 입장이다. 이러한 관점으로부터 역사 수업의 목표는 학생들이 그러한 비판적 질문들을 제기할 수 있기 위해 필요로 되는 학제적 지식을 전수하는 것이어야 한다고 본다. 마지막으로 세번째 답은 역사를 과거에 일어난 일로 보는 시각에 훨씬 회의적인 시각이다. 이 이론에 따르면 역사적 자료들은 항상 해석될 수 있고 해석되어야 하며 추후적으로 의미가 부여될 수 있다.<sup>5</sup> 즉 우리가 갖고 있는 것은 역사에 대한 접근 가능성만이 전부라는 것이다. 이러한 바탕 위에서는 역사 수업의 최우선적 과제는 학생들이 과거에 대해 이야기 하는 서술자의 이야기 속에서 서술자의 손길과 존재를 인식할 수 있는 능력을 기르는 것이다.

이러한 기본적 질문들에 대한 각각의 답들은 서로 상충되는 요소들을 중요한 것으로 전제하고 있으며 이런 차이는 동독의 역사를 수업에서 어떻게 다룰 것인가 하는 문제에 있어서도 당연히 서로 다른 입장들로 나타난다. 수업에서 중요한 것이 가능한 정밀하고 복합적인, 다시 말해 올바른 동독의 과거를 전달하고 이로써 기념 문화의 상업적 결과물과 같은 것이 아닌 다른 것에 강조점을 두는 것일까? 아니면 학생들이 의심이 가는 자료를 대할 경우 지나치게 일면적인 서술을 가려낼 수 있도록 자료에 비판적으로 접근할 수 있는 수단을 갖추어 주는 것이 중요한 것일까? 아니면 이들이 미디어, 정치, 가족들을 접하면서 듣게 되는 여러가지 이야기들 배후의 상충할 수 밖에 없는 이해와 욕구들을 인식할 수 있도록 해 주는 그러한 반성적 역사 의식이 더 중요한 것일까? 우리는 이와 같은 상이한 인식론적 가정들에 대한 반성없이 이러한 모든 다양한 관점들을 역사교과서에서 만난다. 필자의 생각으로는 논의가 과열되는 경우에 바로 이런 것이 원인이 된다고 생각한다.

---

<sup>3</sup> 페터 세이사스 Peter Seixas (2000): 침묵하라 ! 아이들아 ! 혹은 포스트모던 역사는 학교 수업에서 자리를 차지할 수 있는가? In: 스텐즈, P. Stearns, P. /세이사스, P. Seixas, P./비네버그, S. Wineburg, S. (편): 역사 인식하기, 가르치기, 배우기. 국가 및 국제적 관점. 뉴욕: 뉴욕 대학 출판사, 19-37.

<sup>4</sup> 로버트 J. 파크스 Robert J. Parkes (2009). 역사학으로서의 역사 가르치기: 교과과정에 서술의 다양성을 반영하기. *역사 수업, 학습, 리서치 국제 저널*, 8(2), 118-132.

<sup>5</sup> 독일의 역사 학자 아힘 란트베어 Achim Landwehr (현재하는 과거의 부재. 역사이론에 대한 에세이, 프랑크푸르트 a.M.: Fischer 2016)는 최근 그가 출처자료에 대한 어리숙한 믿음이라고 보는 것에 대해 달변의 비판을 가했다. 그는 오늘날에도 여전히 역사 세미나 토론 중에 이런 믿음에 영향을 받는 세미나들이 존재한다고 본다. 란트베어에 의하면 단어부터 은유적인 출처라는 이 개념은 과거의 정보들이 무에서부터 뿔어져 나와 우리에게로 온다고 가정한다. 요컨대 그는 이보다 더 오도된 생각은 없을 것이라는 것이다. 한 텍스트 또는 한 대상을 출처로 만드는 것은 오히려 역사가의 인식의 관심이라는 것이다. 따라서 출처가 아니라 질문하는 자의 관점이 과거에서 무엇이 우리의 관심을 끌고 무엇이 우리에게 와야 하는지를 지시해 준다고 한다. 그리고 이러한 관점은 항상 다른 것일 수 있다.

두 번째 층위는 매우 구체적으로 어떻게 구동독에 대해 적절한 상을 그릴 것인가에 관계한다. 교과서와 같이 6 간단하고 짧은 표현이 꼭 필요로 되는 그러한 매체에서 이는 당연히 어려운 도전이다. 무엇을 선택하고 무엇을 생략할 것인가? 그리고 특히 어떤 입장에서 서술해야 할 것인가? 독재와 민주주의의 대립을 부각시키고 지배와 압박에 초점을 맞춰야 할 것인가? 아니면 대부분의 동독 시민들의 일상 생활을 목표로 해야 할 것인가? 한 여학생이 포커스그룹 토론 7에서 말했듯이 동독의 일반 시민들은 그 여학생과 마찬가지로 대단한 정치, 사회주의와 자본주의, 장벽만을 생각하면서 살지는 않았던 것이다.

## 2. 통사적 개괄

통사적 비교를 하는 이 두 번째 단계에서는 나는 특히 2차 문헌을 참고로 할 것이다. 이 비교를 통해 위의 질문들에 대한 답이 역사적으로 각기 다른 두 시기에서 각각 매우 다른 부분에 방점이 찍힌다는 것을 볼 수 있을 것이다.

약 2000 년까지 대부분 교과서의 무게 중심은 정치와 경제, 즉 한편으로는 억압과 검열에 관한 이야기들과, 다른 한편으로는 결핍과 낙후에 실려 있었다. 8 여기서 동독은 서독의 부정적 대척점으로 나타난다. 즉, 서독의 역사가 중단 없는 성공의 역사로, 즉 경제기적의 역사, 서구화, 민주화, 나치 사회주의 과거의 그림자로부터의 탈피의 역사로 이야기되는 데 반해 동독의 역사는 서독의 반대상으로, 처음부터 1989 년의 실패를 향해 나가는 긴 패배의 역사로 나타난다. 도처에서 이루어지는 비밀경찰의 활동, 서독으로의 탈출, 정당성이 전무한 정권에 저항하는 절망적인 항거에 대해 서술되어 있다. 또한 이런 교과서들에는 복수적 관점, 독자적 의미 구축의 차원이 거의 나타나지 않는다는 점도 놀랍다. 여러가지 상이한 자료들이 꾸준히 실려 있지만 동일한 사건에 대한 상반되는 목소리들은 거의 표현되지 않고 있다.

2000 년이 지나면서 이런 사정은 바뀐다. 역사적 거리가 점점 벌어짐에 따라 동독 사회에 대해 더 다른 그림이 그려질 수 있었던 것이다. 또한 현대사 연구에서 나온 관점들도 반영되었다. 9 이런 관점에서 볼 때 동독 사회는 더 이상 국가에 의해 철저히 지배되는 사회가 아닌 것으로 나타난다. 이제 역사 교과서는 모든 경우에서 그런 것은 아닐지라도 많은 경우에 전체주의 이론의 그림자와 일면적으로 권력과 억압에 초점이 맞춰진 시각으로부터 벗어난다. 근대화 이론, 심지어 수렴이론적 전제들이 수용되기도 했다. 즉 동독과 서독에서 청소년 문화 또는 여성상의 변화에 관한 한 서로 비슷한 모습을 가지고 평행선을 가지고 발달했다고 하는 경우가 그것이다. 그 일환으로 현재 비밀경찰 정보원 조차 가해자이기만 한 것이 아니라 그 자신 피해자이기도 했다는

---

6 시몬 레시히 Simone Lässig (포스트 - 갈등 화해와 공동 역사 교과서 프로젝트, in: 카리나 코레스텔리나 Karina Korestelina/시몬 레시히 Simone Lässig, ( 편 ) : 역사 교육과 포스트 - 갈등 화해 . 공동 교과서 프로젝트 재고하기, London, New York: Routledge 2013, 1-18)는 교과서가 다른 매체들과 다른 점이 무엇인지 밝히려는 시도 속에서 다음과 같은 점을 지적한 바 있다 . 교과서 저자들은 늘 복잡한 사실관계를 얼마 되지 않는 공간에서 전달하기 위해 노력해야 하고 따라서 늘 정보를 선택하고 생략하며 , 압축 , 구조화 , 단축 , 일반화 시켜야 한다는 압박을 받기 때문에 교과서를 통해 전달되는 지식은 고도로 선택적 이라는 것이다 .

7 브라운슈바이크의 G E I 에서 2 0 1 6 년 6 월 1 3 일 , 포커스그룹토론 .

8 하이케 매칭 Heike Mätzing (2004): 1 9 9 0 년이후 독일 교과서에 나타난 동독의 역사, in: 국제 교과서연구 26:4, 2004, 365-376; 디무 , 아우구스타 Dimou, Augusta (2004): 새 포대에 옛 술 ? 독일 교과서에 나타나는 사회주의에 관한 표현들, in: 국제 교과서연구 36:4, 347-363.

9 한드로 , 사스키아 Handro, Saskia (2011): 역사 교과서에 나타난 1 9 8 9 년에 대한 집단적 기억 작업, in: 한드로 , 사스키아 Handro, Saskia/ 샤르슈미트 , 토마스 Schaarschmidt, Thomas ( 편 ) : 과거 청산의 청산. 역사문화 담론 속의 동독, 슈발바흐, 84-107.

자료들도 나온다. 이들은 처음에 저항적 참여를 통해 국가 권력의 요주의 인물이 되었다가 이후 조력자가 되기를 강요 받았던 사람들이다.<sup>10</sup>

### 3. 현행 교과서 조명

하지만 현행 교과서는 여전히 규범적 지침을 세우고 행간에는 자주 동독에 대한 부정적인 상이 횡행한다. 이는 눈에 띄지 않게 스며들어 있고 표준적 표현방식으로 되어 있어 쉽게 인식되지 않기에 더욱 위력적이다.<sup>11</sup> 이에 대해 이 세번째 단계에서 몇 가지 점을 조망 해보고자 한다.

#### 3.a. 토지개혁

우선 필자는 소련군 점령지역의 토지개혁과 이것이 교과서에서 어떻게 표현되고 있는가 하는 물음부터 시작하고자 한다. 이것에 초점을 맞추는 이유는 이에 대해 젊은 동료, 카이 크뤼거 Kai Krüger 의 뛰어난 연구결과가 존재할 뿐만 아니라 이 주제가 기존연구서들에서 매우 상반된 입장을 가지고 논의되고 있기 때문이다. 일부 역사학자들은 과거 대소유지의 몰수를 탈나치화라는 맥락 속에 위치시키며 이 조치는 포츠담 협약의 일환으로 특히 나치의 후원자였던 용커들을 무력화시키고 이와 함께 민주주의화의 걸림돌로 간주되었던 사회구조의 변화를 목표로 했다고 강조한다. 다른 학자들은 토지개혁에 대해 토지 분배를 통해 충성스러운 정치 조직을 만들어 내는 전략이었다고 해석한다. 논란이 되는 것은 당시 사람들은 어떤 태도를 더 많이 취했는가 하는 것이다. 많은 역사학자들이 넓은 동의층이 있었다고 본다. 이를 보여주는 한가지 예가 슐레스비히-홀슈타인의 영국 점령군으로 이들은 이 개혁안이 받아들여질까 우려되어 국민 투표의 시행을 저지했다.

크뤼거의 소견에 의하면 교과서에서 이러한 논의는 거의 찾아 볼 수 없다. 그가 조사한 39 개의 교과서들 중 12 개의 교과서만이 최소한 이에 관한 자료 텍스트를 싣고 있었고 두 개의 교과서만이 용커들을 언급하고 있었다. 나머지 26 개의 교과서는 이를 탈나치화와 연관시키지 않았고 전범의 재산몰수에 대해서 한 마디도 언급하지 않았다. 유일한 예외 (역사를 위한 시간)에서만 토지개혁을 소련화 조치로서 간주하고 있고 두 개의 교과서만이 서구 지역에서 비슷한 계획이 있었음을 언급하고 있다.

#### 3.b. 마살 플랜과 비판적 의미구축을 위한 자극제

여기에서는 다음의 두 포스터를 비교해보고자 한다. 이 두 포스터는 같은 교과서에 실려 있는 포스터들이다.

---


<sup>10</sup> 엘레나 뎀케 Elena Demke (2011): 교과서에 나타난 슈타지와 동독의 모습 – 조망, in: 한드로 , 사스키아 Handro, Saskia/ 샤프슈미트 , 토마스 Schaarschmidt, Thomas ( 편 ): *과거 청산의 청산. 역사문화 담론 속의 동독*, 슈발바흐 , 108-120.

<sup>11</sup> 앞서 인용한 역사학자 아킴 란트베어 ( 담론과 담론의 역사 , Docupedia-현대사, URL:

[https://docupedia.de/zg/Diskurs\\_und\\_Diskursgeschichte](https://docupedia.de/zg/Diskurs_und_Diskursgeschichte))는 새로운 연구방향으로서 담론역사의 과제는 무엇인지 규정하려고 하는 시도하면서 부수적으로 다음을 지적한 바 있다 . 즉 담론들이 의식적인 노력을 통해 비교적 간단히 인지적으로 거리를 취할 수 있는 주장들이라면 이런 담론들은 특별히 영향력이 강한 것이 아니라고 한다 . 담론의 영향력은 담론이 어느정도 드러나는 것 아래, 대부분 사람들의 관심 층위 아래에서 어떤 지식이 의문시 되지 않은 채 당연한 것으로 전제될 수 있는지 , 우리가 세계를 인지할 때 어떤 범주에 의존해야 하는지를 지시하는 경우 강력한 담론이라고 할 수 있다고 한다 .



**M2 Plakat für den Marshall-Plan**  
Bundesrepublik, 1950

 : Untersuchen Sie, wie das Plakat den Zusammenhang zwischen dem Marshallplan und der Zusammenarbeit von Staaten darstellt.

**M3 Plakat gegen den Marshall-Plan**  
SBZ, 1948


 : Vergleichen Sie die Aussage des Plakats mit den politischen Realitäten.

Abb. 1–3: Material M1, M2 und M3 aus: Geschichte und Geschehen. Oberstufe (2012).<sup>59</sup>

두 경우 모두 당시의 프로파간다 포스터로서 마셜 플랜에 관한 것이다. 하나는 동독에서 나온 것이고 다른 하나는 서독에서 나온 것이다. 이 두 포스터 각각에는 너무나도 상이한 질문이 달려 있다. 동독의 포스터에 관한 질문에서 학생들은 포스터에 직접적으로 나타난 정치적 사실만이 아니라 기존의 알려진 정치적 사실과 포스터를 비교해야 하는 반면 서독과 관련해서는 마셜 플랜과 국가들 간의 협력 사이의 관계가 어떻게 표현되고 있는지만 살펴보면 된다. 필자의 생각으로 이러한 표현들 배후의 의도를 인식하기란 어렵지 않다. 동독의 포스터는 확실히 프로파간다를 위한 현실 왜곡으로 해석된다. 반면 서독의 포스터를 다룰 때는 오늘날에도 여전히 긍정적인 의미를 갖는 유럽 국가들 간의 연대에 초점이 맞춰진다. 필자가 보기에 여기에는 어떤 학제적 지식도 전달되고 있지 않다. 또한 상이한 관심의 표현인 상이한 시각들도 나와 있지 않고 복합적이고 여러 목소리를 담은 역사가 서술되고 있지 않다. 그 대신 여기서는 습득되고 있는 것은 정치적 편향성이다.

### 3.c. 클레트 출판사 교과서에 나타난 동서의 역사정책

필자가 다음으로 조명해보고자 하는 것은 동서독의 역사 정책이다. 독일 기념 문화에서 늘 어려운 주제로 통하는 5월 8일에 대해 살펴보면 클레트 출판사에서 나온 책에는 다음과 같은 내용이 나온다<sup>12</sup>:

<sup>12</sup> 디터 부르카트 외 Dieter Burkard u.a.: 시간여행 3, 니더작센 배포용, 슈투트가르트/ 라이프찌히: 클레트 2010: 68.

" 동독에서는 국가가 제정하여 매년 5 월 8 일을 „해방기념일“로 기념한다. 하지만 동독 사람들이 이 날을 정말 해방의 날로 느꼈는지는 의문이다. 서독에서는 나치 시절을 기억하는 것이 오랫동안 억압되어 왔다. 이는 천천히 변화되고 있다. 이런 움직임을 보여주는 하나의 지표로 1985 년 5 월 8 일 바이제커 대통령의 연설을 들 수 있다. 그는 나치 범죄에 대해 독일이 책임이 있다고 고백했다. 그는 1945 년 5 월 8 일을 „해방의 날“이라고 명명했다.“

여기서 매우 당연하게 전제되어 있는 것은 5 월 8 일이 동독이나 서독이나에 따라 해방 기념일이라고 불리는 의미가 다르다는 것이다. 동독의 경우를 고찰할 때 교과서 저자들은 일차적으로 동독 사람들이 이 날을 정말 해방의 날로 느꼈을까 라는 질문을 제기하며 이와 함께 SED 지도부가 이러한 날을 만들어 정치에 역사를 이용했을 뿐 사람들이 실제로 어떻게 느꼈는가 하는 것은 신경 쓰지 않았다는 것을 암시한다. 이에 반해 서독의 경우 해방은 독일의 책임을 분명하게 인정하는 방향으로 나아가는 시금석이자, 중요한 한 걸음이 된다. 필자가 보기에 여기에서도 정치적 해석이 너무 많이 들어가 있고 기념 문화와 관계된 입장들을 비판적으로 다루지 못하고 있다고 생각된다.

### 3.d. 여성 해방

여성 해방이라는 주제와 연관해 위의 교과서는 다음의 내용을 싣고 있다<sup>13</sup>:

" 동독의 정책은 처음부터 여성이 직장 생활을 하도록 하는 것을 목표로 삼았다. 이는 무엇보다 경제적 이유에서였다. 전후 남성 인구의 부족, 낮은 임금수준으로 인한 가정 경제에 추가적 소득활동의 필요성, 서독으로의 대거 탈주. ... 국가는 여러 다양한 조치를 동원하여 직장 여성들을 육아와 가사로부터 부담을 덜어주고자 했다. 즉 아이들은 영아원, 유치원, 방과 후 학교에서 돌봤고 젊은 부부들은 저렴한 대출을 받았다. 여성들은 „지원방안“을 통해 대학진학, 직업 교육을 할 수 있도록 지원을 받았다. 그럼에도 여성과 남성의 평등 (여성해방)은 일상에서 흔히 볼 수 없었다. 남성들에 비해 여성들은 가사와 직장으로 인해 평균이상으로 부담을 졌고 이는 가정생활에도 영향을 미쳤다. 이혼율과 혼외 출산율도 높았다. “

이 문단에서는 동독을 폄하하기 위해 서로 연결되어 있는 두 개의 전략을 함께 사용한다. 이때 첫번째 전략은 명확히 밝혀낼 수 있지만 두 번째는 그저 추측만 할 수 있을 뿐이다. 우선 동독의 자칭 여성정책의 성공이 상대화 되면서 후진성과 결핍의 결과로 풀이된다. 이러한 주장에 따르면 노동력의 결핍은 서독으로 탈출한 많은 수의 탈주민으로 인해 악화되었고, 그렇지 않았다면 여성 정책의 목표설정은 더 많은 여성들이 일하는 방향으로 나아가지 않았을 것이라는 것이다. 두 번째 전략은 매우 보수적 담론과 행보를 같이 하는 것으로 높은 직장 여성 수는 높은 이혼율과 심지어 결혼파탄을 결과로 가져왔음을 암시한다. 동독 깎아 내리기에 열을 올리다 보니 거의 50년대에서 나왔을 법한 매우 보수적인 전통주의자들의 논리까지 갖다 쓰는 것을 정당화하고 있다. 내용만이 아니라 어떻게 표현되고 있는가를 보면 흥미로운 규칙성을 발견하게 된다. 담론분석가들은 책임이 지어지는 방식에 대해 유심히 연구하는데 특히 이때 문제의 초점을 책임이 크게 이야기되는지 아니면 작게 이야기되는지에 맞춘다. <sup>14</sup> 보통 저자들은 여러 다른 층위에서 책임의 정도를 조절 할 수 있다. 책임을 강조하고자 하는 경우 이를 적극적으로 표현할 수 있고 반대로 책임을 모면하려고 하거나 생략하려고 한다면 수동태 또는 명사화를 사용하려고 한다.

<sup>13</sup> 디터 부르카트 외 Dieter Burkard u.a.: 시간여행 3, 니더작센 배포용, 슈투트가르트/라이프찌히: 클레트 2010: 126.

<sup>14</sup> 맥길크리스트 , F . Macgilchrist, F. (2011) 저널리즘과 정치적인 것: 러시아에 관한 국제적 뉴스 보도에서 나타나는 담론의 긴장감 , Amsterdam: John Benjamins.

위 인용문에서 한 가지 눈에 띄는 것이 있다. 동독의 국가로서의 지위가 긍정적인 인상을 주는 그런 경우가 발생하게 되면, 예를 들면 SED가 영아원을 만들고 젊은 부부들에게 대출을 보장하는 등의 경우를 다뤄야 할 때면, 수동태의 문장을 사용해 의미를 축소시킨다. 여기서 능동태 문장은 국가가 목표를 쫓고 여러 시도를 했다고 할 때에만 등장한다.

#### 4. 학생들의 입장

마지막으로 필자가 반년 동안 관찰했고 포커스그룹면접을 했던 학생들의 의견이 어떤지 소개하고 싶다. 우선 내용적으로 교과서를 비판적으로 다루었던 한 수업에 대해 다루겠다.

이 반은 토론 수업 전에 있었던 실습주간에 구 동독 출신의 매우 다른 배경의 시대 증인들 두 명과 오랫동안 이야기할 기회를 가졌다. 그 중 한 명은 1949년 생 여성으로서 서독 남자와 사랑에 빠져 동독을 탈출한 사람이었다. 이 여성은 참을 수 없는 정치적 감시와 박해라는 다소 전형적인 이야기를 들려주었다. 즉 이념의 주입, 권태, 도처에 만연한 인적 물적 자원의 결핍에 대해 이야기했다. 다른 한 명은 1959년생 남자로서 동독의 비제도권에서 음악을 작곡했고 1980년대 폴란드 노조 솔리다르노쉬와 함께 일한 죄목으로 체포되었다가 추방되었다. 이 남성은 앞의 여성과 완전히 다른 이야기를 들려 주었다. 동독에 자유의사로 남아 있으려고 하는 사람이<sup>15</sup> 실제로 존재한다는 것을 전혀 생각할 수 없었던 학생들은 자유의지로 서독으로 간 것이 아니라 추방된 것이라는 그의 설명을 들으며 매우 놀라워했다. 왜 동독에 남아 있으려고 했는지 계속 질문이 이어졌다. 그는 먼저 동독 사람들 사이에 존재했던 사회적 결속력에 대해 이야기했다. 사람들은 서로 연대감을 갖고 있었고 시기심은 거의 찾아 볼 수 없었다고 했다. 또한 동독 사람들은 자기 노래의 가사에 소비와 경쟁사회에 길들여진 서독 사람들보다 더 많은 감응을 가지고 귀를 기울였다고 이야기 했다.

이러한 배경 속에서 학생들은 교사의<sup>16</sup> 격려를 받아 자신들의 교과서를 분석했다.<sup>17</sup> 이 교과서는 상당히 전형적인 방식으로 동독에 대한 부정적인 상과 서독에 대한 난공불락의 긍정적 상을 그리고 있었다. 우선 이 교과서에서는 서독의 기본법에 근거한 기본권리가 동독 헌법과 대조되는 것으로 나온다. 거기다 더해 동독 헌법은 일관되게 지켜지지 않았다고 한다. 다음으로는 서독의 사회적 시장경제, 경제기적, 사회적 평가가 동독의 계획경제, 텅 빈 진열장, 민중의 저항과 대조를 이루고 있다. 또 그 다음 장에서는 장벽구축을 동독의 도덕적 파산 선언이라고 묘사한다.

학생들은 이에 대해 교과서를 비난하는 의견을 내놓았다. 대부분 학생들이 동독을 특정화해서 부정적으로 만들고 그 결과 객관성과 중립성이라는 기본 원칙을 위반하는 교과서의 설명구조에 반대를 표명했다. 또한 학생들은 역사 교과서에서 많은 것들이 생략되어 있는 것을 힐난했다. 평범한 일상생활, 대다수의 주민들,

---

<sup>15</sup> 필자가 관찰했던 같은 학교의 다른 10학년 학급에서는 만성적 결핍에 허덕이는 동독의 암울한 권력지향적 이미지가 학생들의 머리속에 어떤 인상을 남겼는지 훨씬 더 뚜렷하게 확인할 수 있었다. 이 수업에서 우도 린데베르크에 대해 발표를 준비했던 두 명의 여학생은 처음에 서독 가수들이 왜 꼭 동독에서 공연을 하려고 했는지, 모든 사람들이 다 도망가고 싶어하는 끔찍한 곳, 정상인 사람이라면 결코 자발적으로 가려고 하지 않았을 그 곳에 왜 가고 싶어했는지 전혀 이해를 할 수 없었다 (21.1.2015).

<sup>16</sup> 그 자신 교과서 저자인 이 교사는 학생들에게 몇 시간에 걸쳐 계속해서 교과서를 비판적으로 읽을 것을 요구했다. 그는 한 수업 시간에서 (2016.2.19) 예를 들어 12년동안 나치가 공산주의자들을 혹독히 박해한 후인 1945년에 동독 지역에 실제로 5십만명의 공산주의자들이 존재했다는 것, 또 교과서에 따르면 이들은 정치적 숙청으로 탈바꿈한 탈나치화를 자신들에게 유리하게 이용하고 행정직을 맡게 되었다고 하는데, 이러한 것들이 정말로 사실일 수 있을지 질문을 제기했다.

<sup>17</sup> 이 수업은 베스트만 출판사가 2011년에 발간한 도서, "사회를 의식하는" 을 이용했다.

역사의 증인들이 신이 나서 이야기해 주었던 그 모든 긍정적인 면들, 이런 것들은 교과서에 전혀 나오지 않는다. 어떻게 하면 이를 개선할 수 있을 것인가 생각해보자는 요청에 학생들은 다음의 흥미로운 측면 세 가지를 이야기 했다:

첫째로 학생들은 다양한 사람들의 다양한 경험들이 나오는 것에 찬성한다. 한 여학생은 가능한 다른 내용의 이야기를 가진 증언들을 듣도록 했으면 좋겠다는 의견을 냈다.

두번째로 학생들은 한편으로는 정치적 억압과 비밀경찰, 다른 한편으로는 평범한 일상과 장벽에 대해서 거의 생각해 보지 않았을 대부분 사람들의 매우 평범한 생활, 두 가지 모두를 주제로 삼기를 원했다.

하지만 가장 흥미로운 것은 세 번째 생각이다. 몇몇 학생들은 계속해서 많은 것들이 그 자체로 매우 양가적이었다고 언급했다. 예를 들어 사람들의 연대적 태도는 결핍과 부정적인 현실에 대한 반응이었다는 것이다. 하지만 그럼에도 그 결과는 긍정적으로 평가될 수 있다고 한다. 사람들은 마치 커다란 마을에서 함께 어울려 살았던 것과 마찬가지로 한다. 한 학생은 자유독일 청년당(FDJ)도 매우 양가성을 가진 것이었다고 말했다. 여기서 실외 게임과 캠핑과 같은 재미있는 것들도 할 수 있었지만 동시에 이를 함께 하지 않을 경우 단체에서 배제되게 되었음을 지적했다.

포커스그룹 토론에서는 또 네 번째 측면이 추가되었다. 즉 그것은 일부 서로 모순되기도 하는 경험들의 지양되지 않는 복수성이다. 학생들은 수업에서 두 명의 옛 동독 시민의 증언을 검토해야 하는 과제를 받았고 이 작업을 하면서 학생들은 이에 대한 분명한 시각을 얻을 수 있었다.

우리는 학생들에게 한편으로 구 자유독일 청년단 여비서의 증언을 제시했다. 그녀는 동독의 공적 조직에 가까이 참여하고자 했던 의도에 대해 다음과 같은 말로 자신을 정당화했다<sup>18</sup> :

*„사실 나는 그 때 아무것도 아니었다. 나는 늘 학교에 대해 연설을 해야 하곤 했다. 하지만 그런 그냥 아무 소리도 아니었다. 그때 나는 아무것도 함께 결정할 일이 없었다. 나는 사실 어리고 예쁜 여자애였다. 아마도 그게 이유일 것이다. 그렇게 나는 거기에 빠져들었다. 나는 그렇게 커갔다. 국가가 당신을 부를 때 당신도 국가를 위해 있어야 한다. 그것은 당연했다. 배가 아프더라도 그렇게 해야 했다. „난 못해, 난 그렇게 못한다구...“ 마음 속으로는 그렇게 생각했지만 그럼에도 나는 국가가 요구하는 대로 했다. 눈감고 뚫고 나가기, 그런 식으로 하는 거였다. 아마 나는 착한 히틀러 어린이도 될 수 있었을 것이다. 나이가 들수록 거기서 히틀러 시기와 동독 시대에 비슷한 점을 더 많이 발견하게 된다.“*

증인은 위의 매우 농축적인 발언을 통해 두 가지 부담 덜기 전략을 믹스한다. 그녀는 그녀의 복통을 통해 압력과 공포 하에서 순응적으로 행동한 것일 뿐이라는 것을 시사한다. 그녀는 아주 자연스럽게 자신의 순응주의와 나치 시절 다수 독일인들의 협력을 병치시키고 전자나 후자 모두를 용서할 것을 호소하며 이와 함께 행간을 통해서 말하고 있는 것은 서독 사람들이 나치 치하 독일인들의 어려운 상황에 대해 이해를 하리라 계산하면서 암묵적으로 자신에 대해서도 그러한 이해를 호소하고 있는 것이다.

---

<sup>18</sup> 이하 단락은 자전적 내러티브 인터뷰에서 발췌한 것으로 필자와 마찬가지로 서독 출신의 동료 직원 카트린 제어 Kathrin Zehr가 2014년 7월 15일에 1959년생 작센 - 안할트 출신의 여교사 K. 씨와 했던 인터뷰이다. 이 대화는 녹음된 후 다시 음역되었다.

다른 한편 우리는 다른 증인 L. 씨의 증언 중에서 다음의 핵심어구를 검토했다. 그는 당시의 저항인사로서 2016년 3월 8일 수업에 참석해서 구동독에서 국가 권력이 너무나 억압적이었고 그 결과 사람들이 아무것도 할 수 없었다는 견해에 강력히 반대했다.

*„사회 참여는 항상 가능했다. 심지어 나치 시절에도 그랬다. 정치권력이 원치 않았던 것들은 아무것도 가능하지 않았을 것이라고 말하지 말아라.“*

우리가 보는 관점에서 L. 씨의 증언은 K. 씨처럼 주장하는 사람들의 사과전략에 분명히 반대되는 발언이다. 즉 억압에 대한 공포만이 그렇게 순응적이었던 원인이라고 하는 그러한 진술에. L. 씨와 K. 씨 모두 동독의 상황에 대해 매우 반대되는 경우를 보여주었기에 우리는 학생들이 이 양극 사이에서 어떤 입장을 가지는지 알고자 했다.

여기서 우리는 놀라움을 경험했다. 처음부터 매우 활발히 토론에 참여했던 두 명의 여학생들은 이 두 명의 증인들로부터 대립되는 인상을 받지 않았다고 웅변했던 것이다. 특히 이 학생들에게 K. 씨의 발언은 그 솔직함이 마음에 들었다. K. 씨는 변명을 하려고 하지 않았고 그녀가 했던 일을 솔직하고 분명하게 고백했다고 학생들은 말했다. 또한 K. 씨는 자신에 대해, 자기가 느꼈던 공포와 그 두려움에서 나왔던 순응적인 태도에 대해 매우 일관성 있게 말했다고 한다. 그녀는 자기가 겪은 것이 모든 사람들에게도 마찬가지로 해당하며 모든 사람들이 그랬었다고 주장한 적이 한 순간도 없다고 한다. K. 씨가 느낀 개인적 감정에 대해 다른 사람이 뭐라고 할 수는 없다. 여기에 대해서는 L. 씨도 마찬가지다. 그가 자신으로부터 생각할 권리를 빼앗아 가지 못하도록 했다고 강조할 때 그도 자신의 경우에 한해서 이야기를 할 수 있을 뿐인 것이다. 이렇게 학생들은 동독 사람들이 행위의 가능성에 대해 서로 얼마나 다르게 인식했었는지 돌아볼 수 있었고 이로써 양쪽의 관점들은 서로 배제하는 모순적인 것이 아니라 상호 보완하는 관점들이었다는 것을 분명히 알게 되었다. 여학생 한 명은 자리를 마치면서 K. 씨가 무엇인가를 정말 혐오스럽게 느꼈다고 말할 때 아무도 이에 대해 반박할 수 없는 것처럼 L. 씨도 K. 씨가 공포를 느낀 것이 아니었다고 말할 권리는 가지고 있지 않다고 하며 K. 씨의 태도를 다시 한 번 명확히 정리했다.

이 여학생은 이렇게 해서 매우 자연스럽게 관점의 다양성<sup>19</sup>이라는 역사교육 방법론의 핵심 컨셉에 또 한가지를 덧붙인다. 즉 그것은 다양한 사람들이 하는 다양한 경험들, 그리고 이 경험들로부터 이들이 내리는 결론들은 확일적이고, 바로 그렇기 때문에 오도할 수 있는 합리성의 기준에 기대어 판단될 수는 없다는 것이다. 아마도 이 순간은 교과서 저자들이 모든 지식의 상대성과 복수성에 대해 포스트 모던한 인식을 가지고 자란 세대인 학생들로부터 한수 배우는 그런 순간이었다고 할 수 있을 것이다.

---

<sup>19</sup> 클라우스 베르크만 Klaus Bergmann, 관점의 다양성: 스스로 역사에 대해 생각하기, 슈발바흐: Wochenschauverlag 2008.



# Modul II: Gegenwartsperspektive

## (세션 II: 현재의 관점)

---

### **Aktuelle Frage nach der Integration der Gesellschaften zwischen Süd- und Nordkorea und die Suche nach einer neuen Richtung für die Bildung zur Wiedervereinigung**

Prof. Dr. Yoon Cheol-Gee (Seoul Educational University)

Die Teilung Koreas ist ein Resultat des Kalten Krieges. Der Kalte Krieg symbolisierte einen Krieg ohne Schüsse, die Teilung der koreanischen Halbinsel, zeigte dagegen auf, wie gefährlich ein Krieg sein kann. Der Koreakrieg, an dem sich Süd- und Nordkorea, UN-Truppen von 16 Mitgliedsstaaten und China beteiligten, war der erste militärisch aktive Konflikt, der während des Kalten Krieges ausgebrochen ist. Durch den Krieg und im Namen der Ideologien fanden zahlreiche Menschen den Tod. Dennoch besteht der Gegensatz und Konflikt zwischen Süd- und Nordkorea auch noch nach Ende des Krieges. Die Beziehung zwischen Süd- und Nordkorea war in den letzten acht Jahren sehr angespannt.

Ironischerweise veranlasste die Teilung während der letzten 70 Jahre ununterbrochen von einer Wiedervereinigung zu sprechen. In Südkorea wurde vor allem der Unterricht nach der sogenannten „Bildung zur Wiedervereinigung (Tongil gyuk)“ umgesetzt. Unter der autoritären Regierung zu Beginn der Teilung bedeutete die Bildung zur Wiedervereinigung eine radikale Erziehung zum Antikommunismus. Unter dem Vorwand der Vereinigung wurde die ‚Feindschaft‘ zu Nordkorea geschürt. Diese Kampflust lässt sich durch die Ausrufe „Zerstörung des Kommunismus“ (Myeolgong) und „Sieg über den Kommunismus“ (Seonggong) gut vorstellen. Nach der Demokratisierung Südkoreas begann diese Kampflust schwächer zu werden. Jedoch wurde der Überlegenheitsgedanke des südkoreanischen Systems gegenüber dem des nordkoreanischen weiterhin hervorgehoben. Dieser bekam durch den Zusammenbruch der Sowjetunion, die Wende des politischen Systems in Osteuropa und der Wirtschaftskrise und Nahrungsmittelknappheit in Nordkorea weitere Überzeugungskraft. Trotzdem begann im Laufe der Zeit das Interesse der Menschen an einer Wiedervereinigung zu sinken. Deshalb wendet die Bildung zur Wiedervereinigung viel Zeit dafür auf, die Berechtigung für die Wiedervereinigung aufzuklären.

In der „Bildung zur Wiedervereinigung“ stellt die Wiedervereinigung ‚eine absolute Linie‘ dar. In Südkorea ist es schwierig gegen die Unabdingbarkeit der Wiedervereinigung Einwende zu erheben. Eine Wiedervereinigung ist das einzig, schon vorbestimmte Richtige. Der erste wichtige Faktor, der diese Aussage näher erläutert ist das Volk oder die Nation. Die Betonung, dass Süd- und Nordkorea weiterhin ein Volk verbindet, ist das wichtigste Argument bei der Frage zur Wiedervereinigung. Seit die Zahl von Arbeitsmigrant\*innen in Korea beträchtlich gestiegen ist, hat die Wichtigkeit des Ethnonationalismus im Vergleich zur Vergangenheit bei Fragen zur Wiedervereinigung abgenommen. Auch wenn der Ethnonationalismus schwächer wird, bleibt die Einheit des Volkes der wichtigste Grund bei einer Erklärung, warum die Wiedervereinigung unbedingt nötig ist. Natürlich werden auch die Stimmen hörbar, die besorgt sind, dass durch den Ethnonationalismus Ausgrenzungen von Migrant\*innen aufkommen. Seit einiger Zeit erstarkt der so genannte „offene Ethnonationalismus“.

Das zweite Argument, das unbedingt für eine Wiedervereinigung spricht, ist der Nutzen der daraus gezogen werden kann. Eine Wiedervereinigung soll den nationalen Gewinn steigern. Der erste Grund dafür ist, dass die Kosten der Teilung höher als die einer Wiedervereinigung sind. Dazu gehört der Optimismus, dass durch eine Wiedervereinigung die militärischen Ausgaben, die durch die Teilung verursacht werden, reduziert werden können. Der zweite Grund dafür ist, dass durch das Zusammenführen von Südkoreas Kapital und Technik und Nordkoreas reichlich vorhandenen Rohstoffquellen und billigen Arbeitskräften, die Hoffnung auf einen Synergieeffekt aufkommen

lässt. Beide dieser Argumente sind allerdings nicht sehr überzeugend. Die junge Generation fragt sich, ob Korea unbedingt wieder ein Staat werden sollte, nur weil sie zu einem Volk angehören. Außerdem ist die Anzahl der Personen ebenfalls nicht gering, die gegenüber der Aussage die Kosten einer Wiedervereinigung seien niedriger als der Gewinn daraus skeptisch sind.

Aber der Kernpunkt des Selbstverständnisses und der Legitimation für eine Wiedervereinigung der koreanischen Halbinsel lässt sich nicht vollständig durch Ethnonationalismus oder eine Analyse des Nutzens der Wiedervereinigung erklären. Das Selbstverständnis der Wiedervereinigung liegt darin, dass die Wiedervereinigung den einzigen Weg darstellt, dass Menschen aus Nord- und Südkorea eigenständig ihre Rechte zum Überleben garantieren können. Auch nach Ende des Koreakriegs gab es mehrere Zwischenfälle zwischen den Staaten. Dadurch haben viele unschuldige junge Menschen Verletzungen davongetragen oder ihr Leben verloren. Außerdem existieren viele verborgene Konflikte unterschiedlicher Art zwischen Süd- und Nordkorea, die jederzeit einen Krieg auslösen können. Genauer gesagt bedeutet dies, dass mit Andauern der Teilung Koreas auch in Zukunft die Sicherheit und Gewährleistung des Lebens von Menschen in Süd- und Nordkorea nicht mehr garantiert werden können. Die Gewährleistung, dass Menschen unter humanitären Umständen leben können bedeutet „Das Recht auf Leben“. Durch die Teilung Koreas wird besagtes Recht auch jetzt noch bedroht.

„Die Bildung zur Wiedervereinigung“ braucht eine Veränderung. Die erste Hälfte dieser Veränderung fand zur Zeit der Präsidenten Kim Dae-jung und Roh Moo-hyun statt, in der die Schlichtung von Konflikten und die Zusammenarbeit zwischen Süd- und Nordkorea zunahm. Außerdem wurden zwei Gipfeltreffen zwischen den jeweiligen Staatsoberhäuptern eingeleitet. Die Bildung zur Wiedervereinigung machte durchgehend ihre Entpolitisierung geltend, was allerdings nicht mehr als eine öffentlich proklamierte Parole war. Die Bildung zur Wiedervereinigung ist von Natur aus mit politischen Elementen verbunden. Die Veränderung der südkoreanischen Politik und der Beziehung zwischen beiden Staaten wurde zum Anlass, das Bewusstsein zu schaffen, auch die Bildung zur Wiedervereinigung dringend zu revidieren.

Zu diesen wichtigen Veränderungen zählte der Gedanke, dass der Friede in Korea wichtiger ist als die Sicherheit. Der Versuch, die wichtigen Elemente der Friedensbildung und der Wiedervereinigung zusammenzulegen, wurde gestartet. Diese Veränderung hielt allerdings nicht lange an. Mit der Präsidentschaft von Lee Myung-bak verschlimmerte sich das Nuklearproblem Nordkoreas und die Anspannung auf der koreanischen Halbinsel stieg erheblich. Es ereigneten sich mehrere Zwischenfälle wie zum Beispiel der Tod einer südkoreanischen Besucherin des Touristengebiets beim Kümang Berg in Nordkorea, der Untergang des Kriegsschiffes Cheonan und der Beschuss auf die Insel Yeonpyeong, wodurch die Südkoreanische Regierung die sogenannten „Sanktionen vom 24.Mai“ ankündigte, die heute noch nicht aufgehoben wurden. Erneut betont die Bildung zur Wiedervereinigung die Sicherheit statt den Frieden.

Die Bildung zur Wiedervereinigung bereitet auf das Überwinden der Teilung und die Wiedervereinigung vor. Aber welche Wiedervereinigung wünschen sich Süd-, Nordkorea und die internationale Gemeinschaft? Sie streben nach einer friedlichen Wiedervereinigung. Die Bildung zur Wiedervereinigung besagt, dass die friedliche Wiedervereinigung nicht nur das Ergebnis meint, sondern auch den Prozess dorthin. Die Friedensbildung hebt seit jeher in den allgemeingültigen Werten der Menschheit den Frieden hervor. Außerdem betonte sie die friedliche Beziehung und den Prozess dorthin. Sie hat sich vor allem mit der Frage beschäftigt, wie man diese Prozesse zum Frieden praktisch umsetzen kann. Die Wiedervereinigungsbildung muss deshalb die bis dato errungenen Leistungen der Aufklärung für Frieden in ihr System aufnehmen.

Die Bildung zur Wiedervereinigung muss Kinder und Jugendliche nicht nur die Werte von Frieden darlegen, sondern auch eine Veranlassung dazu geben, dass sie über ein friedliches Verhalten und ein Verhaltensentwurf gegenüber Nordkorea nachdenken. Grund dafür ist, dass der Zwist zwischen Süd- und Nordkorea und zwischen der Bevölkerung, friedlich gelöst werden soll. Natürlich setzt das voraus, dass die Wiedervereinigungsbildung wie in der Vergangenheit als transzendental betrachtet wird und nicht eine von oben herab angewiesene Verordnung ist. Sie

muss als offener Dialog dienen, die den Schüler\*innen dabei hilft, eigenständig zu urteilen und praktisch in die Tat umzusetzen.

Die Wiedervereinigung ist kein einmaliges Ereignis, sondern ein Prozess, der bereits begonnen hat. Die Gegensätze und Konflikte Süd- und Nordkoreas sowie in der Bevölkerung untereinander werden fortgeführt. Wie man diese Konflikte friedlich löst, ist dabei besonders wichtig. Die Bildung der Kinder und Jugendlichen zur Wiedervereinigung lehrt sie über die Wichtigkeit eines friedlichen Lösungsprozesses und muss sie gleichzeitig fragen, was dafür getan werden muss. Gerade Kinder und Jugendliche sind ein Teil der Bürgerschaft und somit auch Subjekt der Wiedervereinigung. Bis jetzt ist die Bildung zur Wiedervereinigung mit der friedlichen Lösung des Konflikts und der Frage der Umsetzung darüber sehr nachlässig umgegangen. Sie hat nur auf die Unabdingbarkeit der Wiedervereinigung aufmerksam gemacht und auf die Überlegenheit Südkoreas Wert gelegt. Dies sagt aus, dass die Wahrscheinlichkeit sehr hoch ist, dass die Wiedervereinigungsbildung als Propagandamittel der politischen Macht ausgenutzt wird. In der Tat veränderte sich der Inhalt jener Bildung mit den jeweiligen Regierungswechseln.

Gegenwärtig gibt es zwei große Aufgaben für die gesellschaftliche Integration Süd- und Nordkoreas in der Bildung zur Wiedervereinigung

Die erste Aufgabe stellt die Integration der Geflüchteten aus Nordkorea dar. Die Anzahl der nordkoreanischen Geflüchteten, die bis einschließlich letzten Jahres nach Südkorea immigrierten, lag bei etwa 30.000 Personen. Das Ergebnis ist, dass in der südkoreanischen Gesellschaft sowohl Süd-, als auch Nordkoreaner\*innen verschiedene Beziehungen knüpfen und zusammen leben. Der Wiedervereinigungsprozess hat damit sozusagen schon begonnen. Aber die Gesellschaft Südkoreas drängt die nordkoreanischen Geflüchteten im Allgemeinen dazu, sich einseitig anzupassen und ihre eigenen Werte und Lebensweisen gänzlich zu verleugnen. Als „Minderheit in der Gesellschaft“ sind Nordkoreaner\*innen in der südkoreanischen Gesellschaft diesen unsichtbaren Zwängen ausgeliefert. Die Unzufriedenheit darüber liegt im Verborgenen.

Die südkoreanische Gesellschaft betrachtet die nordkoreanischen Geflüchteten als „Andere“ („othering“), wodurch bei ihnen das Gefühl entsteht, ausgeschlossen zu werden. Von den Beziehungen in der Nachbarschaft bis zum Arbeitsplatz, in Unternehmen und vom eigenen Arbeitskollegium werden Geflüchtete ignoriert oder haben das Gefühl, nicht dazuzugehören. Da die Anzahl der Nordkoreaner\*innen in Südkorea noch relativ gering ist, sind noch keine folgenschweren Konflikte entstanden, aber sie können jederzeit und überall plötzlich ausbrechen. Selbstverständlich spüren die Geflüchteten dass sie von der südkoreanischen Gesellschaft ignoriert werden und sich somit sehr ungerecht behandelt fühlen. Das ist eine strukturelle Gewalt der südkoreanischen Gesellschaft an den Nordkoreaner\*innen. Die Bildung zur Wiedervereinigung muss solche lauenden Konflikte in den Vordergrund rücken und sich Mühe geben, diese zu lösen. Die südkoreanische Gesellschaft sollte nicht darauf warten bis die Regierung politische Maßnahmen zur Unterstützung für Menschen aus Nordkorea umsetzt, sondern sie muss „Raum für den öffentlichen Meinungs austausch“ schaffen um selbst Probleme zu lösen.

Das Zweite Problem steht mit der Unterstützung Nordkoreas in Verbindung. Die Wirtschaft Nordkoreas befindet sich weiterhin in einer kritischen Situation. Ein Teil der nordkoreanischen Bevölkerung wird von Armut und Hunger bedroht und ein Großteil der Bevölkerung leidet unter dem Zerfall des Rationierungssystems und der Abnahme der Einkünfte. Nachdem Nordkorea in den 1990er Jahren zu einer „unterentwickelten“ Wirtschaft verfallen war, vergrößerte sich der wirtschaftliche Abstand der beiden Staaten immens. Historisch betrachtet gibt es keinen Staat unter den bis dato geteilten Ländern, die einen noch größeren Wirtschaftsunterschied vorzuweisen haben.

Diese wirtschaftliche Ungleichheit ist auch einer der Gründe, warum ein Teil der südkoreanischen Bevölkerung einer Wiedervereinigung nicht zustimmt. Der wirtschaftliche Unterschied zwischen Süd- und Nordkorea wird aller Wahrscheinlichkeit nach Konflikte im Prozess der Wiedervereinigung veranlassen. Die humanitäre Unterstützung und die Entwicklungsunterstützung Nordkoreas ist die beste Entscheidung, die Südkorea treffen kann, um den wirtschaftlichen

Abstand zu verringern und möglichst ohne Probleme auf einen gemeinsamen Stand zu kommen. Allerdings ist unglücklicherweise gerade die Unterstützung Nordkoreas eine Hauptursache dafür, dass innerhalb der südkoreanischen Gesellschaft Konflikte entstehen, weil ein Teil der Gesellschaft glaubt, dass diese Hilfeleistung nur der nordkoreanischen Regierung dienlich ist. Für dieses Problem benötigt die südkoreanische Gesellschaft einen großen sozialen Kompromiss.

Die Wiedervereinigung auf der koreanischen Halbinsel wird zweifelsfrei eine revolutionäre Veränderung herbeiführen. Wahrscheinlich werden mit dieser großen historischen Veränderung auch Opfer von den Menschen Koreas gefordert. Das Ziel der Wiedervereinigung sind allerdings die Menschen. Im Prozess der Wiedervereinigung dürfen persönliche Opfer nur einen sehr geringen Anteil ausmachen und jeder einzelne Mensch muss ein wichtiges handelndes Subjekt für die Wiedervereinigung werden. Deshalb muss die Bildung zur Wiedervereinigung umgewandelt werden, in der sich alle Bürger\*innen zum Subjekt der Wiedervereinigung werden und sich sowohl passiv als auch aktiv, für den Frieden auf der Koreanischen Halbinsel einsetzen.

## 남북한 사회통합의 현안과 통일교육의 새로운 방향 모색

윤철기(서울교육대학교)

한반도의 분단은 냉전의 산물이다. 냉전은 총성 없는 전쟁을 상징했지만, 한반도의 분단은 그것이 얼마나 위험한지를 보여주었다. 한국전쟁은 남북한은 물론 16개국의 UN군과 중국이 개입한 냉전기 동안 첫 번째 실전이었다. 전쟁으로 수많은 사람들이 이데올로기의 이름으로 죽음을 맞이해야 했다. 전쟁이 끝난 이후에도 남북한은 대립과 갈등을 지속하고 있다. 남북한 관계는 지난 8년 동안 긴장 국면을 지속하고 있다.

아이러니하게도 분단으로 남북한으로 하여금 지난 70년 동안 끊임없이 통일을 이야기 해왔다. 특히 남한에서는 '통일교육'이라는 이름으로 교육이 이루어졌다. 분단 초기 권위주의 정부하에서 통일교육은 철저한 반공교육이었다. 명목은 통일이었지만, 북한에 대한 '적대성'을 강조하는 교육이었다. 그 호전성은 '멸공'(滅共) 혹은 '승공'(勝共)이라는 이름을 통해서 짐작할 수 있다. 민주화 이후에 그 호전성이 차츰 약화되기 시작했다. 그렇지만 여전히 남한체제의 우월성이 강조되었다. 체제의 우월성은 소련 및 동유럽의 체제전환과 북한의 경제난과 식량난 때문에 설득력을 가지게 되었다. 그런데 시간이 흐르면서 통일에 대한 사람들의 관심이 약화되기 시작했다. 이제 통일교육은 통일의 정당성을 설명하는 데에 많은 시간을 할애하고 있다.

한국의 통일교육에서 '통일'은 '절대적인 선'과 같다. 한국사회에서 누구도 통일의 정당성에 대해서 반론을 제기하기 어렵다. 통일은 당위적으로 옳은 것이다. 그 당위성을 설명하는 첫 번째 요소는 '민족'이다. 여전히 남북한이 같은 민족이라는 점은 통일의 가장 중요한 이유가 되고 있다. 한국사회에서 이주노동자의 수가 현저히 증가하면서, 통일과 관련된 문제에서 민족주의는 과거와 비교할 때 약화되었다. 그렇지만 적어도 통일의 당위성을 설명할 때, 민족은 가장 중요한 근거가 된다. 물론 한국사회에서도 민족주의가 가진 배타성을 우려하는 목소리가 높아지고 있다. 그래서 최근에는 소위 '열린 민족주의'가 강조되고 있다. 다음 통일의 당위성을 설명하는 두 번째 요소는 통일편익이다. 한마디로 통일이 국가이익을 증가시킬 것이란 주장이다. 그 근거는 첫째, 분단비용이 통일비용보다 높을 것이란 계산이다. 이는 통일이 되면, 분단으로 인한 군비지출의 증가 등이 감소할 것이란 낙관이다. 둘째, 통일로 인해서 남한의 자본과 기술, 북한의 풍부한 자원과 값싼 노동력이 만나 시너지 효과를 가져올 수 있을 것이란 기대이다. 그러나 두 가지 모두 설득력이 약하다. 젊은 층에서는 같은 민족이라고 해서 반드시 '하나의 국가'를 형성해야 하는가라는 생각하는 사람들이 늘고 있다. 또한 과연 통일비용이 이익보다 적을 것인가에 대해서 회의적인 입장을 가진 사람들 역시 적지 않다.

그러나 한반도 통일의 정당성 혹은 당위성은 핵심은 민족주의나 통일 편익분석으로 충분히 설명할 수 없다. 한반도 통일의 정당성은 통일은 남북한 사람들이 스스로 생명권을 보장하는 유일한 길이기 때문이다. 한국전쟁 이후에도 남북한 사이에는 크고 작은 분쟁들이 있었다. 그리고 그 분쟁으로 인해서 죄 없는 남북한의 젊은이들이 다치거나 목숨을 잃었다. 또한 한반도에는 전쟁을 촉발할 수 있는 잠재되어 있는 다양한 갈등의 요인들이 실재한다. 즉 분단이 유지되는 한, 앞으로도 상황에 따라서는 남북한의 사람들의 안전과 생명은 보장할 수 없다는 이야기이다. 인간이 인간답게 살기 위해서 보장받아야 하는 것이 바로 '생명권'이다. 분단은 지금도 그 생명권을 위협하고 있다.

통일교육은 변화가 필요하다. 변화의 전기는 김대중과 노무현 정부 시기 남북한의 화해와 협력이 증대되고, 두 차례의 남북한 정상회담으로 마련되었다. 통일교육은 언제나 탈정치화를 주장해왔지만, 그것은 선언적 구호에 불과하다. 통일교육은 본성적으로 정치와 무관할 수 없다. 한국정치와 남북한 관계의 변화는 통일교육의 변화가 필요하다는 인식을 마련하는 계기가 되었다. 주요한 변화 가운데 하나는 안보 보다는 평화를 강조하기 시작했다는 점이다. 평화교육의 주요한 내용들을 통일과 접목하고자 하는 시도들이 시작되었다. 그러나 그 변화는 오래 지속되지 못했다. 이명박 정부 이후 북핵문제가 악화되고, 남북한 관계의 긴장은 고조되었다. 금강산 관광객 피습, 천안함 사건과 연평도 포격 등 연이어 악재가 터져 나왔다. 여전히 소위 '5.24 조치'는 해제되지 않았다. 통일교육은 다시 평화 보다는 안보를 강조하기 시작했다. 통일교육은 분단을 극복하고 통일을 준비하기 위한 교육이다. 남북한과 국제사회는 어떠한 통일을 원하는가? 평화통일이다. 평화통일은 결과만이 아니라 과정 역시 평화적이어야 한다는 점을 말한다. 평화교육은 오랫동안 인류의 보편적 가치로서 평화를 강조해왔다. 또한 평화적인 관계와 과정을 강조해왔다. 이를 위해서는 평화를 어떻게 실천할 것인가를 고민해왔다. 통일교육은 평화교육의 그 동안의 노력을 수용해야 한다. 어린이와 청소년들의 가치로서의 평화를 인식할 뿐만 아니라 남북한 관계와 남북한 사람들의 관계가 평화적인 관계가 될 수 있도록 갈등해결의 과정이 평화적일 수 있도록 태도와 실천방안에 대한 고민할 수 있는 계기를 마련해주어야 한다. 물론 이때 과거의 통일교육에서처럼 통일을 선형적으로 좋은 것으로 전제하고, 하향식의 교육방법은 곤란하다. 언제나 열린 토론으로 학생들이 자각하고 스스로의 가치판단에 따라 실천할 수 있도록 도와야 한다.

통일은 하나의 사건이 아니라 과정이다. 통일의 과정은 이미 시작되었다. 남북한과 그 안에서 살아가는 사람들 간의 관계에서 대립과 갈등이 지속되고 있다. 이 갈등을 평화적으로 해결하는 일이 중요하다. 그리고 통일교육은 평화적인 해결과정의 중요성을 어린이와 청소년들에게 교육하고, 그들에게 평화적인 실천을 위해서 무엇을 할 것인지 물어야 한다. 그들 역시 국민의 일원이며, 국민이 곧 통일이 주체이기 때문이다. 지금까지 통일교육은 평화적 갈등해결과정과 실천의 문제에 대해서 소홀히 다루었다. 통일의 정당성과 남한 체제의 우월성을 교육하는 것에 치중해왔다. 이것은 통일교육이 정치권력의 선전수단으로 이용될 가능성이 높다는 점을 말해준다. 실제로 통일교육은 정권이 교체될 때마다, 그 내용이 달라져왔다.

현재 통일교육에서 다루어야 하는 남북한 사회통합의 현안은 크게 두 가지이다. 첫 번째 문제는 북한이탈주민과의 사회통합 문제이다. 한국에 입국한 북한이탈주민의 수는 작년 기준으로 약 30,000 명 정도 된다. 그 결과 한국사회에서는 남북한 사람들은 다양한 관계를 형성하며 살아가고 있다. 어떠한 의미에서도 통일의 과정이 이미 시작된 것이다. 그런데 한국사회는 북한이탈주민들에게 일방적으로 '적응'을 강요하고 있다. 그리고 북한이탈주민들의 북한에서 가지고 있던 가치관과 생활양식을 총체적으로 부정하고 있다. 북한이탈주민들은 '사회적 소수자'로서 한국사회의 이와 같은 보이지 않는 강요를 수용하고 있다. 그렇지만 불만은 잠재되어 있다. 한국사회가 북한이탈주민들을 타자화하면서, 북한이탈주민들은 소외되었다는 의식을 가지고 있다. 남한 이웃들과의 관계에서, 일터에서 남한 기업주들과 직장 동료들로부터 무시당하거나 배제되고 있다고 느끼고 있다. 아직 북한이탈주민의 수가 적기 때문에 심각한 갈등은 나타나고 있지만 갈등은 언제 어느 때 폭발할지 모른다. 북한이탈주민들은 남한 사람들이 자신들을 무시하고 있다고 느끼고 있으며, 한국사회가 부정의하다고 생각하고 있기 때문이다. 이는 북한이탈주민에 대한 한국사회의

'구조적 폭력'이다. 통일교육은 이렇게 잠재되어 있는 갈등을 표면화하고, 치유하기 위해서 노력해야 한다. 정부가 정책적으로 북한이탈주민을 지원하기만을 기다릴 것이 아니라 시민사회가 스스로 이 문제를 해결하기 위해서 '공론의 장'을 마련하기 위해서 경주해야 한다.

또 다른 문제는 대북지원과 관련된 문제이다. 북한경제는 여전히 심각한 위기 상태에 있다. 일부 북한주민들은 심각한 빈곤과 기아 상태에 있으며, 대부분의 주민들은 배급체계의 붕괴와 소득감소로 인해서 고통받고 있다. 1990 년대에 북한이 저발전 사회로 귀환한 이래서 남북한 경제적 격차는 더욱 더 커지고 있다. 역사적으로 분단을 경험한 국가들 가운데, 이처럼 심각한 경제적 불균형을 경험한 국가는 없었다. 사실 불균형은 일부 남한시민들이 통일에 동의하지 않는 이유이기도 하다. 불균형은 심중팔구 통일과정에서 갈등을 촉발하게 될 것이다. 대북 인도적, 개발지원은 경제적 격차를 축소하고 연착륙을 하기 위한 남한의 최선의 선택이다. 하지만 불행히도 대북지원은 한국 사회 내부에서 갈등을 유발하는 요인이다. 일부는 대북지원이 북한 정권에겐 이익을 가져다 준다고 믿고 있다. 이 문제에 대해서 한국사회는 사회적 대타협이 필요하다.

한반도의 통일은 분명히 혁명적으로 변화를 가져오게 될 것이다. 아마도 사람들은 통일이라는 거대한 역사적 변화 앞에서 희생을 요구 받게 될 것이다. 하지만 통일의 목적은 인간이다 통일의 과정에서 개인의 희생을 최소화하고 모든 시민들이 주체가 될 수 있어야 한다. 따라서 통일교육은 모든 시민들이 통일의 주체가 되어 소극적 그리고 적극적 평화를 성취할 있도록 하는 교육으로 전환되어야 한다.

# Menschen und ihre erlernten Vorstellungen voneinander- Eine Begegnung

## Wie wurde Koreanerinnen und Koreanern über die Wiedervereinigung gelehrt?

Yoon Bo-yeong (Dongguk National University)

Kinder internalisieren die Standards und Normen der Gesellschaft.<sup>1</sup> Sowohl in Süd- als auch in Nordkorea wurden sie seit der Teilung des Landes fortwährend darin erzogen, wie sie einander betrachten sollten. In Südkorea wird Nordkorea in seiner Ambivalenz als Gegenstand der Grenzziehung, aber auch der Kooperation vermittelt, während in Nordkorea das Bild gelehrt wird, der Süden müsse vom Joch Amerikas (im Norden als imperialistische Schakale allegorisiert) befreit werden. Es gibt zwar keine Unterrichtsfächer zu „Südkorea“ und „Nordkorea“, doch ist die in sehr viele Themen eingeflossene Lehre über den jeweils Anderen vermischt mit Wissen sowie Moral „Richtig und Falsch“ und Menschen in Süd- und Nordkorea verinnerlichen bereits schon in ihrer Kindheit die gegenseitigen Vorstellungen über den jeweils Anderen.

Das südkoreanische Ministerium für Bildung hatte im Oktober 2015 beschlossen, die Lehrbücher zur koreanischen Geschichte für die Mittel- und Oberschule zu verstaatlichen. Das Ministerium erläuterte dazu, die in den bis dato autorisierten Lehrbüchern „falsch“ vermittelten Elemente unter dem Motto des „richtigen Geschichtslehrbuchs“ korrigieren zu wollen. Was dazu die Abschnitte über Nordkorea angeht, so sei die Republik Korea, die in direkter legaler Tradition mit der provisorischen Regierung der Republik Korea steht, die einzig rechtmäßige Regierung der Halbinsel; mit Hinblick auf den Auslöser des Koreakrieges sei man entschlossen, Nordkoreas Rolle deutlich hervorzuheben. Unter der Annahme, dass Nordkorea eine illegitime Regierung und für den Koreakrieg als Kriegsverbrecher verantwortlich sei, sollen folgende Inhalte ausführlicher behandelt werden: die Nuklearentwicklung, militärischen Provokationen sowie die Menschenrechtsslage Nordkoreas.<sup>2</sup>

Des Weiteren hat das Ministerium für Wiedervereinigung einen Arbeitsplan für 2017 verkündet, der „Die Schaffung einer Basis für die Entnuklearisierung und die friedliche Wiedervereinigung mithilfe des korrekten Wandels von Nordkorea“ vorsieht; darin ist auch ein Plan für ein schulisches Lehrcurriculum zur Wiedervereinigung inbegriffen.<sup>3</sup>

Was das Ministerium für Wiedervereinigung über die Frage, wie Nordkorea gesehen werden soll, vorgesehen hat, wurde im Folgenden zusammengefasst:

„Die richtige Sicht auf Nordkorea bedeutet, es zunächst in seiner Realität per se und als Gegenüber bei der zukünftigen Vereinigung zu einer nationalen Gemeinschaft zu verstehen, gleichzeitig ist es als Gegenstand der Wachsamkeit mit Hinblick auf die Gefährdung „unserer“ Sicherheit anzuerkennen. Die Menschen in Nordkorea sind zwar gemeinsame Partner bei der Schaffung einer zukünftigen wiedervereinigten nationalen Gemeinschaft, nichtsdestotrotz muss die Tatsache, dass das nordkoreanische System an der Entwicklung großer Mengen von Massenvernichtungswaffen und der Ein-Mann-Diktatur festhält und damit fortwährend unsere Sicherheit bedroht hat, klar und deutlich begriffen werden.“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981) 김민남, 김봉소, 진미숙 역, 『도덕발달의 철학』(서울: 교육과학사, 2000), 45.

<sup>2</sup> Ministerium für Bildung, „Das richtige Geschichtslehrbuch“, <http://www.moe.go.kr/history/sub0105.jsp#null> (Zugriff am 18.01.2017)

<sup>3</sup> Ministerium für Wiedervereinigung, „Arbeitsplan 2017“, <http://unikorea.go.kr/2017plan/report.html> (Zugriff am 18.01.2017)

<sup>4</sup> vgl. Ministerium für Wiedervereinigung: 2016 T'ongil Kyoyuk Chich'imsö. (Seoul: Ministerium für Wiedervereinigung, 2016), 7.

Folglich lehrt Südkorea über die Wiedervereinigung, indem unterschieden wird zwischen den nordkoreanischen Einwohnern, mit denen kooperiert werden soll, und dem nordkoreanischen System, vor dem man sich hüten soll.

Aber lassen sich Menschen und die Orte ihrer Herkunft getrennt denken? In Südkorea werden die aus Nordkorea Geflüchteten „als Vorboten der Wiedervereinigung“ gesehen und sie werden darin unterwiesen, wie man ein „gesunder Demokratiebürger“ ist.<sup>5</sup> Nach Durchlaufen des vom Wiedervereinigungsministerium etablierten Umerziehungslagers für nordkoreanische Flüchtlinge (*Hanawon*), erhalten die Geflüchteten von der „Stiftung für die Unterstützung nordkoreanischer Flüchtlinge“ (ebenfalls dem Ministerium für Wiedervereinigung zugehörig) finanzielle Hilfe zur „Eigenständigkeit beim Ankommen in Südkorea“ (Chakhan Jarib).<sup>6</sup> Südkorea erklärt die nordkoreanischen Geflüchteten als „Übungsplatz für einen die Einheit vorbereitenden gegenseitigen Austausch und für die gesellschaftliche Vereinigung“, als „wichtiges Humankapital bei der Vorbereitung auf die Wiedervereinigung“<sup>7</sup> und fordert ferner, dass diese die Rolle des „Prüfsteines für die Wiedervereinigung“, „als Verbindungsglied zu Nordkorea, das seinen Wandel veranlasst“, sowie als „wertvolle Ressource bei der praktischen Vorbereitung der Wiedervereinigung einnehmen. Gleichzeitig wird erwartet, dass sie gut und brav in der südkoreanischen Gesellschaft ankommen.“<sup>8</sup>

Abgesehen von der moralischen Debatte darüber, Menschen als so genannten „Übungsplatz“ zu behandeln, ist es zunächst notwendig zu diskutieren, ob das überhaupt eine Möglichkeit ist. Die Autorin des vorliegenden Textes hat unter Anwendung von Robert Parks Konzept des Grenzgängers das Leben von nordkoreanischen Flüchtlingen in Südkorea untersucht.<sup>9</sup> Obgleich nordkoreanische Flüchtlinge in Südkorea durch ihre großen und kleinen Erfolge (seien es die Heirat mit einer südkoreanischen Staatsbürger\*innen; eine sichere Anstellung; ein Eigenheim, erworben durch eigens verdientes Geld und keine Mietwohnung; ein Abschlusszeugnis, auf das man stolz ist) als Mitglied der südkoreanischen Gesellschaft akzeptiert werden oder auf dem Wege zu einem sicheren Leben sind, werden sie nichtsdestotrotz aus der Bahn geworfen, sobald ihr „aus Nordkorea-Kommen“ erneut zum Problem wird.<sup>10</sup> Außerdem ist für nordkoreanische Flüchtlinge das Leben in Südkorea nicht einfach eine Sache des Anpassens oder Akzeptiert-Werdens in die

---

<sup>5</sup> „Die nordkoreanischen Geflüchteten sind „die vorzeitige Zukunft“, d.h., die vorzeitig erreichte Wiedervereinigung“. Deshalb bedeutet das Zusammenleben mit nordkoreanischen Geflüchteten „Übung für die Wiedervereinigung“ und die Förderung der Kompetenz für die Wiedervereinigung. Die erfolgreiche Niederlassung in Südkorea bedeutet eine Abkürzung zur Wiedervereinigung auf der koreanischen Halbinsel. [...] Die südkoreanische Regierung sieht in der erfolgreichen Integration der nordkoreanischen Geflüchteten den Meilenstein für den Willen und die Kompetenz für die Wiedervereinigung. Durch dieses Urteil versucht die Regierung stufenweise ein System für die Unterstützung für die Integration die Grundlage und die Fähigkeit zur Selbstständigkeit zu setzen, damit sich die nordkoreanischen Geflüchteten als gesunde Demokratiebürger an unserer Gesellschaft anpassen können.“Vgl. T'ongil Munje Ihae 2014.(Seoul: Ministerium für Wiedervereinigung, 2014), 216-217.

<sup>6</sup> „Der Begriff Chakhan trägt die Bedeutung, dass man „in der Republik Korea gut ankommt“ und enthält die Vision, dass die nordkoreanischen Geflüchteten auf den Prozess der Vereinigung in Zukunft positiven Einfluss ausüben.“ Vgl. Website des Hanawon: [www.koreahana.or.kr](http://www.koreahana.or.kr) (Zugriff am 11.01. 2016)

<sup>7</sup> vgl. T'ongil Munje Ihae 2016 (Seoul: Ministerium für Wiedervereinigung, Institut für Wiedervereinigungs-Erziehung, 2016), 279-280.

<sup>8</sup> Auszug aus einem Interview mit Cheong, Ok-im, Leiterin der Stiftung für Unterstützung nordkoreanischer Flüchtling: „Die starken DNA der nordkoreanischen Flüchtlinge!“..Für ihre Rolle als ‚Sprungbrett zur Wiedervereinigung‘ müssen wir ihre Selbstständigkeit aufbauen ...“ Daily Han'guk,7.4.2015, <http://daily.hankooki.com/lpage/column/201504/dh20150407185215141270.htm> (Zugriff am 26.01.2017)

<sup>9</sup> Yoon, Bo-yeong: Studie über die post-border Praktiken von nordkoreanischen Flüchtlingen. Dissertation, Dongguk National University, 2016.

<sup>10</sup> Eine aus Nordkorea Geflüchtete hat sich seit 10 Jahren in Südkorea gut eingerichtet und erlebte kleine und große Erfolge: Sie hatte Eltern als sicherer Zaun der Familie, gute Anstellung, die Heirat mit einem südkoreanischen Partner, die Geburt des Kindes, Aufnahme auf einer Universität, die beste Note im Fachbereich, ein Stipendium auf Grund der guten Noten sowie ein weiteres Stipendium. Allerdings wurde ihre Anwesenheit bei einer Show der Luftwaffe abgelehnt, wodurch die Konflikte in der Partnerschaft entstanden, was sogar zur Scheidung geführt hatte. Dieses Beispiel führt uns vor, wie gefährlich die Rückschlüsse sein können, dass man von ‚seinem Herkunftsland‘ entkommen kann, wenn sich kleine und große Erfolge und freudige Erfahrungen akkumulieren. Vgl. Yoon Bo-yeoung, S. 243-248.



südkoreanische Gesellschaft, sondern sie erfahren in ihrem Alltag das kontinuierliche Aufeinandertreffen von ihrem Leben, das sie in Nordkorea führten, mit dem Leben in Südkorea.

Ihre erlernten Vorstellungen von Südkorea sowie die von Südkoreanern internalisierte Vorstellung von Nordkorea prallen im Alltag der nordkoreanischen Geflüchteten unentwegt aufeinander. Geflüchtete, die für sich reflektieren, dass ihre Existenz nicht zwischen dem Süden und Norden begrenzt ist, befreien sich von der einschränkenden Rolle, die Nord- wie Südkorea ihnen zugewiesen hat und werden sich bewusst, dass sie eine stabile und eigenständige Existenz führen können, ohne dass sie zwangsläufig irgendwo zugehörig sind. Sie sammeln die Erfahrungen ihrer Sozialisierung und Resozialisierung in Nord- bzw. in Südkorea und obgleich sie auch dem Chaos zwischen den Fronten von Südkorea und Nordkorea ausgesetzt sind, handeln sie ihre eigenen Normen neu für sich aus und überwinden somit Grenzen. Zwischen den Grenzen von Süd und Nord beziehen sie ihre Position in einem Raum jenseits dieser Grenzen: trotz fehlender Zugehörigkeit als einfach heile Menschen, die, auch wenn sie einsam sind, frei sein können. Die entscheidende Wegmarke, die Grenze und Post-Grenze teilt, ist abhängig von der eigenen Weltanschauung, nachdem man sich von den Normen, die die zwei Kulturen einem auferlegt haben befreit hat. Allerdings werden solche individuellen Versuche nordkoreanischer Geflüchteten, die ihren Wohnsitz in Südkorea haben, dann doch von Südkoreaner\*innen, die genau innerhalb dieser Grenzen namens Südkorea und Nordkorea justiert wurden, erschwert.<sup>11</sup>

Was also das Aufeinandertreffen von Südkoreaner\*innen und Nordkoreaner\*innen mit Hinblick auf die Frage der jeweiligen Sicht aufeinander betrifft, so handelt es sich hierbei nicht mehr um eine einfache Begegnung zwischen Menschen. Sondern es ist eine Begegnung, die von der Frage nach der Herkunft der Person überschattet ist. Eine solche Brille nimmt je nach Art der Beziehung zu dem Gegenüber die Rolle als Suchfilter für die Gründe von individuellen Konflikten ein: Die emotionale Distanz kann aufgrund des Sendungsbewusstseins, man möge Geflüchtete willkommen heißen oder „die zuerst gekommene Wiedervereinigung“ gut behandeln verringert werden, aber dennoch wird bei einem individuellen Konflikt mit dem (nordkoreanischen) Anderen die Ursache für die Konflikte in der Herkunft aus Nordkorea und aufgrund des Aufwachsens in einer kommunistischen Diktatur gesehen werden und sich schnell ins Misstrauen und in die Abgrenzung umschlagen.

Die nach dem Koreakrieg Geborenen haben zwar keinen direkten Krieg erlebt, doch wird emotional an sie appelliert, dass sie diesen nie vergessen mögen und gleichzeitig wird ihnen die Sehnsucht nach Wiedervereinigung und einem geeinten Volk als kollektiver Wunsch eingepflegt. In unserer Vorstellung wird die Teilung als Gegenstand der Traurigkeit, die Wiedervereinigung als irgendwann realisierbarer Wunsch manifestiert. Die Frage danach, warum die Wiedervereinigung vollzogen werden sollte wird in akademischen Kreisen diskutiert<sup>12</sup>, aber diese Fragestellungen werden meist zwischen der Frage, ob man eine Wiedervereinigung wolle oder nicht wolle oder auf dem Gebiet eines die Identität aufteilenden Rechtsbewusstseins im Keim erstickt. Diese ambivalente Perspektive von südkoreanischen Bewohner\*innen auf Nordkorea ist strukturell (bedingt). Erneut gesagt: Welchen Überzeugungen man auch anhängt, der bereits in der Kindheit internalisierte ambivalente Blick auf Nordkorea gleicht einer Grundeigenschaft, die, je nachdem

---

<sup>11</sup>Yun, Bo-yeong: „경계/탈경계의 단계별 유형화를 위한 시도: 자율적 삶을 추구하는 북한이탈주민에 대한 사례연구,“ 『북한연구학회보 20-2』(서울: 북한연구학회, 2017), 63-92. „Versuch über die stufenweise Typisierung von Border/Transborder: Fallforschung über nordkoreanischen Geflüchteten, die nach eigenständigem Leben trachten“, in: bukhan yeonguhakhoeb (Blatt für Nordkoreastudien) Nr. 20-2 (Seoul: bukhaeongu hakhoe (Forschungsinstitut Nordkorea)).

<sup>12</sup>Park Sun-seong prüft die Frage „Warum, wie und durch wen wird die Vereinigung Nord- und Südkoreas erreicht?“ und schlägt dabei vor, über die Parole „Wir sind ein Volk“ hinaus den Grund für die Wiedervereinigung ausgehend der konkreten Ambivalenz der Teilung auf der koreanischen Halbinsel zu suchen. Ferner sollte das Problem der Überwindung der Grenze, nicht nur in der Grenze zwischen Nord- und Südkorea zu sehen, sondern auch als einen Prozess zu verstehen, dass auch die Dichtheit der Grenzen von mehreren Staaten in Nordostasien nachlassen. Er plädiert, unser Horizont auf die Solidarität nicht nur mit Menschen aus Nordkorea, sondern auch aus Nordostasien zu erweitern und als Weltbürger zu handeln. Siehe: Park Sun-seong. „Die Wiedervereinigung der koreanischen Halbinsel und die Nation, Nationalstaat, Zivilgesellschaft“, in: „bukhanyeonguhak hoeb (Blatt für Nordkoreanstudien) Nr. 14-2 (bukhanyeongu hakhoe, 2010): S. 77-104.

welcher Teil aus dem Inneren einer Person zum Vorschein kommt, rein schematisch abläuft. Aber schafft man es, von dem Zwang abzusehen, sich mit skeptischen Blick in Acht zu nehmen und darüber hinaus aus extrem emotional aufgeregtem Nationalbewusstsein die ständige Bedrohung eines nordkoreanischen Angriffs zu vermuten und stattdessen im Moment der de facto erfolgten Wiedervereinigung ein Gespür und einen Geist dafür zu entwickeln, wie Nordkoreaner\*innen und Südkoreaner\*innen in zukünftig gemeinsam leben werden/sollen? Eine Diskussion darüber, wie diese sich nun tatsächlich gegenseitig wahrnehmen, hat sich noch nicht etabliert und ist aber ein Diskursfeld, das nun voll und ganz eröffnet werden muss. Darüber hinaus zeugt diese Aufgabe von der Tatsache, dass nicht nur die nordkoreanischen Geflüchteten, sondern auch Südkoreaner\*innen eine Resozialisierung nötig haben. Die über dieses Thema unreflektierte implementierte Bildung zur Wiedervereinigung gleicht einer Lehre über vage Vorurteile. Diese Bildung zur Wiedervereinigung mit dem Ziel zur Einheit ist deswegen bereits nutzlos.

Die Autorin des vorliegenden Textes möchte mittels einer Beobachtung der in Nordkorea ausgebildeten nordkoreanischen Geflüchteten und ihres in Südkorea ausgebildeten eigenen „Forscher-Selbsts“ die Frage aufwerfen, ob die Bildung, die wir von Curricula der Vergangenheit und auch von den staatlichen Lehrtextbüchern erhalten werden, in der Lage ist, eine gemeinsam mit den Bewohner\*innen Nord- und Südkoreas wiedervereinigte nationale Gemeinschaft zu erschaffen.

## 서로를 교육받은 사람들의 만남: 우리는 어떻게 통일을 교육받았는가

윤보영 (동국대학교 북한학과)

아동은 사회의 규준과 표준을 내면화 한다.<sup>1</sup> 남한과 북한은 분단 이후 꾸준히 서로를 어떻게 바라볼 것인지 교육해왔다. 남한은 북한을 경계의 대상이자 협력의 대상이라는 이중적 존재로 교육하고 있으며, 북한은 남한을 승냥이로 형상화 된 미국의 압제에서 구원해야 할 대상으로 교육하고 있다. “남한”과 “북한”이라는 교과는 없지만 반대로 너무 많은 교과목 속에 녹아들어간 서로에 대한 교육은 지식과 옳고 그름의 도덕으로 혼재되어 남북한 주민은 아동의 시기에 이미 서로에 대한 관념을 내면화 한다.

남한의 교육부는 2015년 10월 중고등학교 한국사 교과서를 국정화 하겠다는 방침을 확정했다. 교육부는 “올바른 역사교과서”라는 제목으로 그동안의 검정교과서에서 “잘못” 교육되었던 부분을 수정하겠다고 설명하고 있다. 이 중 북한에 대한 부분은 대한민국이 대한민국 임시정부의 법통을 계승한 한반도 유일의 합법 정부이며, 6.25 전쟁을 일으킨 것은 북한이라는 점을 분명하게 밝히겠다는 각오이다. 북한의 정부는 정통성이 없는 비합법 정부이고 6.25 전범자들이라는 전제에서 자세히 다루겠다는 내용은 북한의 핵 개발, 군사 도발, 인권 문제이다.<sup>2</sup> 또 통일부는 “북한의 올바른 변화를 통한 북한 비핵화 및 평화통일 기반 구축”을 2017년

---

<sup>1</sup> Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981) 김민남, 김봉소, 진미숙 역, 『도덕발달의 철학』(서울: 교육과학사, 2000), 45.

<sup>2</sup> 교육부, “올바른 역사교과서”, <http://www.moe.go.kr/history/sub0105.jsp#null> (검색일: 2017년 1월 18일)

업무계획으로 발표했으며 이 안에는 학교통일교육에 대한 계획도 포함되어 있다.<sup>3</sup> 통일부는 북한을 어떻게 볼 것인가에 대해 다음과 같이 정리했다. “올바른 북한관이란 북한 실상을 있는 그대로 이해하면서 북한을 장차 민족공동체로 통합하기 위한 상대이면서 동시에 우리 안보를 위협하는 경계의 대상으로서 인식하는 관점을 말한다. 북한주민은 통일미래의 민족공동체를 함께 만들어 나갈 상대이지만, 북한체제는 대량 살상무기 개발과 1인 독재체제를 유지하면서 우리 안보를 위협해왔다는 사실을 정확히 인식해야 한다는 것”이다.<sup>4</sup> 즉 남한은 협력해야 할 북한주민과 경계해야 할 북한체제로 분리하여 통일을 교육한다.

사람과 그가 온 곳을 나누어서 생각할 수 있는가? 남한은 북한에서 온 북한이탈주민에게 ‘먼저 온 통일’의 의미를 부여하고 ‘건전한 민주시민’ 교육한다.<sup>5</sup> 통일부 하나원 수료 이후에 그들은 통일부 북한이탈주민지원재단(남북하나재단)으로부터 ‘착한(着韓)자립’을 지원받는다.<sup>6</sup> 남한은 북한이탈주민을 ‘통일을 대비하는 상호교류와 사회통합의 연습장’, ‘통일을 대비하는 소중한 인적자원’이라고 설명하고<sup>7</sup> ‘통일의 시금석’, ‘북한을 변화시키고, 소통하는 연결고리’로 ‘통일을 실질적으로 준비하는데 활용할 수 있는 귀한 자원’으로 역할함과 동시에 착하게 정착할 것을 요구한다.<sup>8</sup> 사람을 “연습장”이라는 이름의 견본(sample)로 대한다는 것에 대한 윤리적 논의는 뒤로하더라도 그것이 과연 가능한 것인지에 대한 논의가 필요가 있었다.

본 연구자는 로버트 파크의 경계인 개념을 적용하여 북한이탈주민의 남한에서의 삶을 고찰한 바 있다.<sup>9</sup> 북한이탈주민은 남한에서 남한사람과의 결혼, 안정된 직장, 임대주택이 아닌 자신이 돈을 모아서 산 집, 자랑스러운 졸업장과 같은 크고 작은 성취를 통해 남한사회의 일원으로 수용 혹은 안정된 삶으로 통과하는 과정을 거치다가도 다시금 ‘북한에서 왔다는 것’이 문제가 되는 순간 일상의 흔들림을 겪는다.<sup>10</sup> 그리고 북한이탈주민에게 남한에서 산다는 것은 남한사회에 단순히 적응하거나 수용되는 것이 아닌, 북한에서의 삶과 남한에서의 삶이 일상에서 지속적으로 만나게 되는 경험의 연속이다. 그가 교육받은 남한, 남한주민이

3 통일부, “2017년 업무계획”, <http://unikorea.go.kr/2017plan/report.html> (검색일: 2017년 1월 18일)

4 통일부, 『2016 통일교육지침서』(서울: 통일부, 2016), 7.

5 “북한이탈주민은 ‘먼저 온 미래’, 즉 ‘먼저 온 통일’이다. 그러므로 북한이탈주민들과 함께 사는 것은 ‘통일 연습’이자 통일의 역량을 키우는 것이다. 이들의 성공적인 정착이야말로 한반도 통일을 앞당기는 길이다. ... 정부는 북한이탈주민의 성공적인 국내 정착이 우리의 통일의지와 능력을 보여주는 시금석이라는 판단 아래 북한이탈주민이 건전한 민주시민으로 우리 사회에 적응할 수 있도록 자립기반 조성 및 자활능력배양에 주안점을 두고 단계적인 정착지원체계를 구축하고 있다.” 『통일문제 이해 2014』(서울: 통일부, 2014), 216-217.

6 “착한(着韓)이란 ‘대한민국에 잘 정착한’이란 뜻으로 북한이탈주민이 향후 통일과정에서 선한 영향력을 끼칠 수 있을 것이라는 비전을 담고 있습니다.” 남북하나재단 홈페이지, [www.koreahana.or.kr](http://www.koreahana.or.kr) (검색일: 2016. 1. 11)

7 『통일문제 이해 2016』(서울: 통일부 통일교육원, 2016), 279-280.

8 [인터뷰] 정옥임 북한이탈주민지원재단 이사장 “탈북민들 강한 DNA 가져... '통일 징검다리' 역할 위해 자립 북돋아야.” 『데일리한국』 2015년 4월 7일

9 윤보영, “북한이탈주민의 탈경계적 실천에 대한 연구,”(박사학위논문, 동국대학교, 2016)

10 남한에 정착한 10년 동안 부모님이라는 안정적인 가족의 울타리, 직장, 남한남자와의 결혼, 자녀출산, 대학교 진학, 과수석이라는 성적의 성취, 성적장학금, 외부장학금 등 열심히 삶을 꾸리며 그 안에서 크고 작은 성공을 경험한 북한이탈주민이 공군 에어쇼 참관을 신청했다가 참석을 거부당하고 끝내 이 일을 계기로 이혼에 이른 사례를 통해 북한이탈주민이 남한에서 지낸 기간이 길고 차근차근 작고 큰 성공과 기쁨의 경험이 쌓이면 그가 ‘자신이 온 곳’ 북한에서 벗어날 수 있다는 결론이 얼마나 위태로운 것인지 지적한 바 있다. 윤보영, 243-248.

교육받은 북한은 북한이탈주민의 일상에서 끊임없이 충돌한다. 자신이 남과 북이라는 둘 사이에 구속된 존재가 아님을 성찰한 북한이탈주민은 남한과 북한이 자신에게 부여한 역할이라는 속박에서 벗어나 어디에 소속되지 않아도 자기 자신 스스로 온전한 존재임을 자각하기도 한다. 북한과 남한에서 사회화와 재사회화 경험을 축적하며 남과 북 사이에서 혼란을 겪다가도 자신만의 규범을 새로 만들며 경계를 넘나드는 것이다. 남과 북 경계 사이에서 탈경계의 공간으로 자신의 위치를 전환시키며 소속되지 않아도 오히려 온전한 사람, 외롭지만 자유롭게 되는 것이다. 그리고 경계와 탈경계를 나누는 결정적 단초는 두 문화가 자신에게 강요하는 규범을 벗어나 자신만의 기준으로 세상을 바라본다는 점에 있다. 그러나 개인 북한이탈주민의 이러한 시도는 남한에 거주하면서 역시 남한과 북한이라는 경계 안에 구획된 남한주민에게 방해받는다.<sup>11</sup>

서로를 어떻게 볼 것인지 교육받은 남북한 주민의 만남은 이미 사람과 사람의 만남이 아니라 “어디에서 온” 사람에 대한 렌즈가 덧씌워진 만남이다. 이 안경은 상대방과의 관계에 따라 예를 들어 이주민에 대해 관대해야 한다거나 먼저 온 통일을 잘 대해주어야 한다는 목적의식적 때문에 감정적 거리감이 좁혀졌다가도 그와의 개인적 충돌이 있을 때는 문제의 시점을 그가 온 곳 북한에의 의심과 경계, 공산주의 독재체제에서 성장한 사람이기 때문으로 개인적 충돌의 사유를 찾아들어가게 하는 역할로 작용한다.

한국전쟁 이후 태어난 사람은 적어도 직접적인 전쟁을 경험하지 못했지만 그것을 잊지 말 것과 동시에 통일과 민족에 대한 향수를 우리의 소원으로 교육받고 감정적으로 호소 받았다. 우리는 상상 속에서 분단을 슬픔으로, 통일을 언젠가는 도래할 소원으로 형상화 한다. 통일이 왜 되어야 하는지에 대한 질의는 학계에서 제안<sup>12</sup>되지만 이런 시도는 통일을 원하는가, 원하지 않는가의 피아 혹은 정체성을 가르는 옳고 그름의 영역에서 질식당하곤 한다. 남한주민의 북한에 대한 이중적 시선은 구조적이다. 다시 말해 그가 어떤 신념을 갖든지 이미 아동기에 내면화 된 북한에 대한 이중적 시선은 그 사람의 내면에서 어느 부분이 부풀어 오르는지에 따라 울동 할 뿐 기본 속성은 같다. 그러나 의심의 눈초리로 경계하게 하고 또 과하게 감정적으로 고취 당하는 민족의식으로 북한이 언젠가 우리를 침략할지 모른다는 강박에서 물러나 실제 통일이 되었을 때 남북한 주민이 어떻게 살아갈 것인지에 대한 ‘마음’을 준비할 수 있을까? 그들을 정말 어떻게 볼 것인지에 대한 논의는 아직 정립된 것이 아니며 본격적으로 시작되어야 할 영역이다. 그리고 이것은 북한이탈주민만이 아닌 남한주민 우리의 재사회화가 필요하다는 사실을 말해준다. 이 지점에 대한 성찰 없이 세워진 통일교육은 선명하지 않은 편견에의 교육과 같으며 때문에 통합을 목표로 한 통일교육은 이미 허무하다. 이에 본 연구자는 북한에서 교육받은 북한이탈주민과 남한에서 교육받은 연구자 “나”에 대한 관찰을 통해 우리가 과거에 그리고 국정교과서로 받게 될 교육이 남북한 주민 우리가 통일미래의 민족공동체를 함께 만들어 나갈 수 있는 것인지 질문을 제안하고자 한다.

<sup>11</sup> 윤보영, “경계/탈경계의 단계별 유형화를 위한 시도: 자율적 삶을 추구하는 북한이탈주민에 대한 사례연구,” 『북한연구학회보 20-2』(서울: 북한연구학회, 2017), 63-92.

<sup>12</sup> 박순성은 ‘남북한의 통일은 왜, 어떻게, 누구에 의해 이루어지는가’의 질문을 검토하며 ‘우리는 하나의 민족이다’는 구호의 영역에서 나아가 한반도 분단의 구체적 모순으로부터 통일의 이유를 찾을 것을 제안한 바 있다. 나아가 분단극복의 문제를 남북한 사이의 경계선뿐만 아니라 동북아 여러 나라의 국경선도 밀폐성이 덜해지는 과정으로 이해하고 남북한 주민과 동북아 나아가 세계시민의 연대로 시선을 확장할 것을 설득한다. 박순성, “한반도 통일과 민족, 국민국가, 시민사회,” 『북한연구학회보』14-2(북한연구학회, 2010): 77-104.

# Modul III: Zukunftsperspektive

## (세션 III: 향후의 관점)

---

### Principles, Methods and Cases of History Education in Germany

Prof. Dr. Thomas Sandkühler (Humboldt Universität Berlin)

#### 1. Introduction

For today's conference I will address issues of public remembrance, contested memories and learning history for ourselves. Germany may serve as a possible role model for dealing with the burdens of the past in such a way that democracy and human rights can be fostered. I was asked to give you some insights into the ways and manners in which the German society has tried and is still trying to come to terms with the darkest chapters of its national history. Against this background the role and possible contribution of Holocaust Education to historical learning shall be examined in greater detail.

Historical remembrance stands against forgetfulness and the danger of neglecting that state authorities in both of our countries have exercised extreme violence against alleged enemies, be it the May 18 democratic movement in South Korea, be it Jews, Soviet prisoners of War, Gypsies and other supposedly hostile groups deliberately slaughtered during World War II.

Extreme violence was exercised within the South Korean borders in your country, for the most part outside the German borders in my country. About ninety percent of the victims of Nazi atrocities were foreigners. Although war, violence and negative memories can be regarded as common denominators of remembrance in both of our countries, a comparative approach will therefore be chosen to elaborate on similarities and differences between Korea and Germany, including the question what is remembered and how this is done.

#### 2. Learning from the Past in Germany

In my country it took decades to agree on some key principles of history education, especially vis-à-vis the Nazi past.

##### 2.1 History and Historical Consciousness

History is not present in a current society as a fixed set of dates, names and events but as the result of interpreting the past. Obviously these interpretations must rely on historical sources and data. But obeying the rules of historical methodology alone does not build historical consciousness – the major category of historical learning in Germany. Human beings look back into the past and make their one sense of it. Close connections between present and past must be taken into account by both teachers and students of history.

For example the Kwangju Uprising is called “Korea's Tiananmen” in a collection of eyewitness accounts published 2000 in the United States. President Kim Dae Jung, Nobel Peace Prize Laureate of the very same year, contributed a foreword to this volume, thus characterizing the perception of the Kwangju massacre as a precursor of Chinese atrocities against protesters. From the German perspective this notion is particularly interesting because the massacre in Tiananmen Square received broad attention in my country because of the events in the Communist-ruled German Democratic Republic (GDR). The State leader Erich Honecker himself had closely followed the events in China. He and other radicals considered a “Chinese solution” of the problem of citizens' protest in the GDR. In the end, however, the ruling SED refrained from such a “solution”. The events culminating in the fall of the Berlin Wall could therefore be coined as a “Peaceful Revolution”. The Tiananmen massacre is part of both the Korean and German historical consciousness, however in quite different ways. These differences can be explained by the political circumstances. They challenged interpretations of the past in order to understand the present.

## **2.2 History a Narrative**

Historical consciousness makes itself feel in the individual ability to tell history as a story, in other words in the ability to build true individual and collective narratives. These narratives interpret and evaluate strains between past and present. Without such strains between the layers of time history had to limit itself to the reproduction of factual accounts. It would rather remain an irrelevant collection of past events than an ever-changing answer to questions of the present society vis-à-vis a future not yet known but thought ahead.

Democracy cannot do without the freedom of individuals and social groups to identify their own position in the course of time by telling stories. Obviously this freedom brings about further strains between individual narratives and the legitimate need of any given society to pass on certain values and interpretations of history to future generations, especially through the school system. In Germany public denial of the Holocaust is a criminal offense. Also teachers must not accept political opinions in class that are directed against the principles of democracy and human rights. Also this is easier said than done, the fight against the denial of crimes against humanity is of course a lesson from our history.

## **2.3 History and the Other**

The idea that history becomes a tool of human orientation only when the past is remembered in the form of narrative resembles postmodern challenges of the conception that history consists of structures and processes leading to modernity, in other words of progress. Notwithstanding these postmodern roots historical learning cannot refrain from the regulative idea of the one history of mankind. Knowledge of different cultural traditions and the recognition of otherness is an indispensable prerequisite of global history. This issue becomes particularly relevant in an immigrant society like Germany where a variety of cultural traditions, religious beliefs and collective narratives are present in the classrooms. Doing global history in the framework of a dominant national history education however remains an unresolved problem in our society. Korean history, for example, is completely absent in German curricula and textbooks, although both countries share important similarities. I will briefly elaborate on this later on.

Historical consciousness is reliant on the ability of students to criticize society and take over responsibility for a better future. If this is the case and if, as said before, the narrative competence of students should be fostered, history education will look for students' opportunities to build narratives on their own. This principle is highly disputed in the current German discourse over history and historical learning, not least because teachers must refrain from telling their own stories without letting students know about the underlying assumptions and intentions of their narratives. Teachers are used to transmitting historical knowledge rather than competences of dealing with the past.

## **2.4 The Politics of History**

A second common denominator of Germany and South Korea has come to the fore during the Nineteens, i. e. since the end of the Cold War. Education agencies, NGOs like your Foundation and intergovernmental organizations like the International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) have strongly emphasized the global meaning of crimes against humanity for future generations. Thus, the Holocaust and the Kwangju massacre are not only viewed as particular historical events but also as cautionary historical examples for the threats against democracy and human rights. Obviously this universalization of the Holocaust and comparable events is closely related to the politics of history. The events and experiences are remembered in such a way that the protagonists of universalization strive for greater legitimacy in a given society. Particular and universal motives thus intertwine. This deserves careful examination and justified criticism if need be.

## **3. Germany and South Korea: Entangled Histories**

Had Germany under Adolf Hitler not waged war against the victorious allies of World War I in order to take revenge for the German defeat of 1918, Korean history would probably have followed different pathways. The Japanese attack on the United States, which triggered the expansion of

the hitherto European War to a World War by the German dictator, resulted in the Japanese defeat and thus in the decolonization of Korea after more than three decades under Japanese rule.

Germany was at the same time divided between the democratic West and the communist East. The capital of Berlin formed the interface between the two blocks for decades to come. The Berlin Wall was the universal symbol of the Cold War until it crumbled in November 1989. Until the breakdown of the Soviet Union the Federal Republic had for quite a long time continued assumptions that Communism was a natural enemy to Germany's freedom and prosperity, partly still using Nazi images of the alleged "Asian" character and deviousness of the Eastern Empire. The policy of détente following this rigid demarcation since the Sixties followed the major goal to safeguard peace in Europe and to prevent Germany from becoming the theater of a Third World War. Although the Communist GDR suspected this policy as a soft aggression against its sovereignty, the restoring of the German national state was not the core issue of the "change through rapprochement" of Federal Chancellor Willy Brandt.

The Korean War was the first proxy war under the bipolar world order that had followed Germany's unconditional surrender. Unlike Germany Korea had not been a theater of World War II. The Korean War hit the country and its citizens all the harder. Civilian losses of the Korean War by far surpassed those of the military involved, and they were significantly higher in percentage than the civilian losses of Germany during World War II.

Both German states looked upon the Korean War as a distant event, both of them through the ideological lenses of their Allies. The GDR praised the People's War of North Korea as a fight against the capitalist United States that had allegedly resumed the role of the Japanese Colonial Masters. The Federal Republic was shocked by the prospect of a similar proxy War triggered by Communist aggression. Ironically the Korean War was in fact the major trigger of the German "economic miracle" of the Fifties and Sixties. The majority of the German population simply overlooked the traumatic civilian burden of the Korean War. West German Politicians paid much more attention to the fact that Korea, like Germany some years before, was divided along the lines of the Cold War after the end of the Korean War.

Democracy was a gift brought to Germany by the United States and the Britons. There had been no effective resistance movement against the Nazi dictatorship, although the Federal Republic made considerable efforts to legitimate itself through the remembrance and even glorification of the conservative opposition against Hitler. The Weimar Republic and even the Revolution of 1848 were widely devaluated as failed democratic experiments, thus constituting rather a cautionary example than a paradigm of parliamentary rule.

Democracy was only accepted by the majority of Federal citizens when it was supported by economic prosperity. The GDR, on the contrary, was a dictatorship that appealed to the democratic tradition of Germany in order to legitimize itself. Once the Berlin Wall had been built, the GDR abandoned both its former pretension to represent the "better Germany" as a whole and the optimistic claim to establish a "Socialist community of people". Later on, during the Seventies, the GDR tried to increase its internal legitimacy in such a way that citizens' demands for consumer goods like modern housing, washing machines, TV sets and so forth would be met. This policy marked the economic decline of the GDR.

It was a great example of civic courage when a growing number of opposing GDR citizens crowded the streets of Leipzig, Berlin and other cities under the battle cry "We are the people!" These demonstrators, mostly members of citizens' and peace movements of the Eighties, called for participation and democracy. Their courage must be highly estimated because they did not know if the State would use military force to suppress resistance from below. As mentioned before, Kwangju and Tiananmen were quite near to Leipzig and Berlin in the autumn of 1989.

The attempt of the citizens' movement to build a better GDR socialism, thus defining a "Third Way" between Western capitalism and Eastern communism, was quickly swept away by the battle cry "We are one people", not least for economic reasons. A considerable number of demonstrators after November 1989 wanted to finally participate in the prosperity of Western Germany so often promised by the GDR leadership, so often communicated by Federal TV networks, which the vast

majority of East German citizens received thanks to the economic policies of their own regime. The German reunification marked the defeat of the citizens' movement and the end of the East German State in October 1990.

According to a common wording democracy came to Korea as well as to Western Germany as a gift by the United States after the end of Japanese rule. The chances of democracy were however destroyed by the Korean War. The economic miracle of Korea did not support democracy. Rather it deepened economic and social tensions between the rapidly growing cities and the countryside. The confrontation of political regionalisms of the Southwest and the Southeast of the Republic, so lively in current Korean politics, rooted at least partly in the unbalanced dislocation of capital investments by the ruling elites and their foreign industrial partners.

It is not my task to describe and analyze the Kwangju uprising. Although I'm not an expert in Korean history it seems clear to me however that the terrible events we commemorate during this conference are linked to the traumatic experience of the Korean War, to the constraints of democratization as well as to the politics of the United States. The Carter administration had expressed its consent with the employment of ROK troops against the alleged riot in this city although this President had a strong commitment to human rights. The Kwangju massacre thus represents "realpolitik" under the auspices of the Cold War.

No research has been done about the perception of the Kwangju uprising by German political leaders and the public. Although the television correspondent Jurgen Hinzpeter and his team informed the German public about what was going on in this city, the events remained more or less unnoticed. The West German Peace Movement against the introduction of American nuclear missiles reached its peak in 1980. Although the Kwangju students and workers could have been intellectual allies of the Peace Movement, demonstrators in my country did not refer to the massacre carried out here.

I think that the different status of the national question in Korea and Western Germany constituted further reception barriers. Nationalism had been deeply devaluated by the catastrophic outcome of Nazi politics. By contrast the rich cultural heritage of Korea had been delivered to oblivion during the Japanese rule. The same goes for Korean forced labor in Japan during World War II and the fate of Korean "Comfort women" who had been abused by the Japanese military. Korea, in short, had good reason to refer to its national history and heritage after 1945, similar to other countries during the worldwide process of decolonization. Remembrance was and possibly still is directed against the oppression of Korea's national history under colonial rule and during the Cold War of the Fifties and Sixties.

In Germany influential intellectuals like the historian Hans-Ulrich Wehler, the philosopher Jurgen Habermas and the sociologists Ralf Dahrendorf paid less attention to the national question. They wanted to strengthen West German democracy, whereas the reunification of Germany seemed to be far away during the Eighties. The political opinion of these intellectuals rooted deeply in the experience of Nazi dictatorship. Many German intellectuals accepted the division of Germany as a just retribution for the Holocaust, although it was in fact the result of the Cold War. Only after 1990, when the national question returned to the political agenda in terms of contemporary history, this notion of Auschwitz has been criticized as a questionable political exploitation of the Holocaust. South Korean attempts to ease relations with the Communist North resemble the "change through rapprochement" in my country. Unless the German détente towards Eastern Europe the Korean Sunshine Policy has been aiming at the peaceful reunification of the two Korean states. This policy was supported by Leftist groups who tried to de-demonize North Korean Communism. Denial of the Kwangju massacre by a number of right wing political groups and parties of the Republic of Korea is therefore based on the allegation that the events of 1980 had been secretly provoked by North Korean spies. The alleged destructive role of Communist conspiracy has been a well-known pattern of German conservatism as well. But the political constellation within the Federal Republic differed considerably from that of the divided Korea, the last and only remnant of the Cold War.

#### **4. Contested memories**

I have focused on the economic and political developments of Korea and Germany because these developments provide the framework for the approach to history in both of our countries. In this



section of my paper I will focus on Germany, whereas the Korean case will not be discussed in detail. There is no history of recent Korean historical thinking available in the Western languages, and I don't know enough about the history of your country. I do think however that some parallels between Germany and Korea might be observed and am looking forward to learning more about this during our discussion later on.

#### **4.1 Contemporary History**

My point of departure is contemporary history in the Federal Republic. In a famous article the historian Hans Rothfels 1953 defined contemporary history as "the epoch of those who are living through it and scholarly research of that period", especially since 1917. Because contemporary history had been institutionalized by the U. S. occupying power in order to win the German population over to democracy this discipline dealt with the destruction of the Weimar Republic in the initial years of its existence. From the late Sixties through the Eighties the newly established social history underlined the crucial role of the Nineteenth Century as a prerequisite of Hitler's rise to power. The German Kaiserreich had in this view suffered from a lack of democracy that led to an authoritarian German special path ("Sonderweg") to modernity.

At the same time, i. e. during the Sixties and Seventies, contemporary history went through a process of methodological innovation. Up to then historians and political scientists had interpreted the "Third Reich" as a form of totalitarian rule. This notion was now challenged by younger historians who underlined both the chaotic character of Nazi rule and the role of the German elites that had brought Hitler to power.

Nazi crimes however did not play a major role in this debate over the structure of the Third Reich. The Holocaust and other Nazi crimes against humanity had been unlimited in principle. The chain of events was characterized by countless massacres as well as the employment of modern technical means of killing like poison gas. Poland and the Soviet Union were the most important scenes of these crimes, and these countries also paid the heaviest prices in blood during the War. In comparison the Kwangju massacre was an attempt of the Korean military dictatorship to oppress the quest for democracy and further on even the memory of the victims of this policy. Massacres can be coined as especially gruesome outbursts of violence limited in space and time, as was the case in Kwangju in May 1980. Both events, Nazi mass crimes and the Kwangju massacre, were deeply disturbing, but the scope and range of the Holocaust differed very much from the events we commemorate here.

In Germany Poland and the Soviet Union were out of sight because of the Cold War. Public remembrance was more or less limited to the German victims of Hitler, especially the resistance movement of July 1944. The Federal Republic tried to draw historical legitimacy from the existence of an "other Germany" during the Nazi era, stating that Stauffenberg and his co-conspirators had been martyrs of democracy.

Only after fierce debate over this issue, historians came to acknowledge that the conservative resistance movement from the military and the higher echelons of German bureaucracy had indeed not pursued democratic goals. This discussion opened up new ways of research about the German resistance. The Communist and Social Democratic resistance was reevaluated during the Sixties and Seventies. The following decade saw a move by scholars of contemporary history to the everyday strains between Nazi rule and the German society.

Besides that the former Nazi concentration camps became major places of self-identification in both German states during the Fifties. The GDR opened up a huge memorial in Buchenwald, the Federal Republic did so in Dachau. Both memorials mirrored a heroic perspective onto the victims of these camps. The GDR relied on the Communist resistance fighters, the Federal Republic relied on victims from the Christian churches. Jews, Soviet POWs and Gypsies were more or less excluded from public memory during this period. It seems to me that the Kwangju May 18th National Cemetery for the victims of the democratic uprising is inspired by a heroic artistic language, not unlike that of Dachau and Buchenwald. The democratic RKO remembers the victims as martyrs of democracy who go down in history forever. Obviously the scarification of the victims indicates a change in historical consciousness and remembrance practices. It would be an

appealing task to compare the use of memorials at the places of former concentration camps in Germany – which are, of course, also cemeteries – with the use of the May 18th National Cemetery by Korean visitors.

The judicial treatment of Nazi crimes by German prosecutors had a major impact on the way historians and the West German public dealt with the terribly legacy of the Third Reich. Contemporary historians were asked to deliver expert opinions for the courts that put perpetrators on trial after a decade of inaction on the part of law enforcement agencies. During the Sixties a huge number of court proceedings against Nazi perpetrators took place in the Federal Republic, like the Auschwitz trial in Frankfurt. These proceedings received wide attention. So did the Eichmann trial in Jerusalem that was for the first time broadcasted via TV.

It's a kind of irony however that protesters from the younger generation of the "68ers" paid little attention to what was going on in the courtrooms while at the same time expressing just resentment about former Nazi functionaries in high positions of the Federal Republic. The "68ers" would bring the term Fascism back to the agenda of Western Germany, but there were only a handful of historians from this generation that pursued empirical research about the Third Reich and Nazi crimes against humanity.

The revolt of 1968 however changed the mentality of the Federal Republic. It became more liberal, more Westernized. The Seventies, an era of both reform spirit and political polarization, saw the offspring of a citizens' movement from below that demanded broader participation of the people in day-to-day politics. The Social Democrat Gustav Heinemann, then Federal President, supported these demands. He remembered the public of its democratic heritage, especially during the Revolution of 1848, and invited citizens to rediscover these traditions. Heinemann inaugurated a special prize for school students in this framework, which is in existence still today. These pupils were invited to do research about the everyday history of their residential cities and places. Soon students who received help and consultation by a younger generation of history teachers began to research about the local history of the Nazi era. This movement intertwined with a similar movement by self-organized history workshops towards the local and everyday history of the Third Reich ("dig where you stand"). Thus a number of hitherto neglected places of suffering were uncovered. In a number of cases the sites of former concentration camp branches became memorial sites during the late Seventies and the Eighties. The history and fate of local Jewish communities would be rediscovered, often by means of oral history, i. e. through the collection of testimonies.

As mentioned before, the Eichmann trial was the first major event covered by TV footage. The number of TV sets had increased since the late Fifties. During the Sixties nearly every West German household would buy a TV set. It was not by accident that a TV event drew the attention of the German public to the fate of the Jews. The American fictional serial "Holocaust" was broadcasted at the end of the Seventies and received massive attention. "A nation is affected" was the fitting title of a book on this event. TV viewers came to realize that the German Jews had not just been the objects of Nazi anti-Jewish policies but human beings with an everyday history. The next step of coming to terms with the Nazi past was done during the Nineteens. Formerly closed archives in Eastern Europe became accessible to German scholars from my generation. A number of comprehensive studies on the actual scenes and perpetrators of Nazi crimes in this part of Europe evolved. Only now the horrible tragedy of European Jewry was fully realized and acknowledged in the German public.

At the same time contemporary history was challenged with the task to do research on and evaluate the history of the GDR. This task was even more important because of the necessity to integrate the GDR memorials dedicated to the victims of Fascism into the memorial landscape of the Federal Republic. One part of the scholarly community coined the GDR as the "second German dictatorship", thus highlighting parallels between the political system of the Eastern German state and the Nazi system. Others would focus on the task of coming to term with contested memories of the victims of Nazism and Communism. This debate is still alive in the German society.

All in all, contemporary history has been and prevails to be a mirror of public remembrance in Germany. Forgetfulness prevailed during the Fifties, not least because the Cold War influenced

and sometimes dominated the discourse of the scholarly community. Generational shifts appear to have been an indispensable prerequisite of the painful process of coming to terms with the recent past since both the Sixties and the Nineteens of the 20th Century. The Seventies saw the development of a new kind of historical consciousness. Remembrance stood against intentionally forgetting about the recent past. Historical consciousness thus was a critical consciousness. At the same time it can be coined a “negative memory” of the victims and perpetrators. I do think that the evolvement of this historical consciousness was a major contribution of both contemporary history and forces of the German civil society to the democratization of the Federal Republic. Historical learning, in other words, is not limited to the classroom.

## 4.2 History Education

The topics of history education in Western Germany comprise much more than just the recent national history. It includes the Ancient World and the Middle Ages as well as the 19th and 20th centuries, and it is explicitly asked to take into account European and global dimensions. However national history prevails in class. Since the Sixties also an increasing significance of contemporary history can be observed. The Nazi era plays a major role in history lessons of the 9th to 10th grades and again on the High School levels. This is of course a result of both the underlying processes of learning from a catastrophic history and the evolvement of a critical historical consciousness during the Seventies.

It should be mentioned that school teaching in Germany is organized and regulated by the sixteen federal states. There is no central authority for educational issues like in the Republic of Korea. However the Ministers of Education have quite early agreed on the establishment of a coordinating body, the “Kultusministerkonferenz”. Its major task is to ensure the nationwide comparability of school and university diplomas. Besides that the Standing Conference of the Ministers of Education intervenes into the contents and methods of history lessons. School syllabi reflect not only – and sometimes quite little – the findings of historical research but also political intentions. Specialists in the field like historians and didactics experts are seldom included into the setting of new courses for history education. The publication of new history syllabi has therefore in most of the cases triggered fierce political debates over history education in Germany.

Let me insert a brief comparison with the situation in your country here.

Scholars have observed a “war over history” in Korea that has been going on for decades. It has reached its peak only recently with the debate about a New Right history textbook for Korean high schools (Kyohak publishers). The views presented in this book obviously mirror the standpoint of the current administration vis-à-vis Korean contemporary history. The book has aroused fierce criticism in Korea and the United States. The authors of this work are of the opinion that the production of history textbooks in your country is more or less leftist. They do find that this tendency was the result of the decision after the Korean democratization to refrain from central textbook productions by the State authorities themselves, in other words to liberalize the schoolbook market. This war over history resembles the situation in Germany during the Seventies when new syllabi for history courses were suspected of socialist tendencies by a number of conservative scholars and politicians.

I don't know how the Kwangju massacre is portrayed in the disputed textbook, but I can well imagine that legends about the alleged Communist instigation of the uprising are once again reproduced, thus neglecting the memory of the event. The Korean case exemplifies the overarching political importance of contested memories in a society that strives to come to terms with the burdens of its past, even more so the crucial importance of democracy as a prerequisite of historical consciousness. Thus the result of the war over history in the Republic of Korea – i. e. the public defeat of the New Right book – may be interpreted as a good signal. But there is also reason to believe that the war will continue.

The German Standing Conference has issued a number of guidelines for the treatment of contemporary history in schools since 1960. The first of them reflected the dismay of politicians with a number of anti-Semitic incidents at the end of the preceding year. From 1960 on teaching about the 20th century was mandatory, although National Socialism was only later explicitly mentioned as a field of history education. Further guidelines concerned the history of Eastern

Europe, especially since 1945, and other fields of interest. The political climate of the Cold War was quite perceptible in these documents.

History education for quite a long time excluded National Socialism and the Nazi dictatorship. Individual teachers – some of them veterans of World War II – did inform their students about Hitler and the War. Allied footage of the concentration camps sometimes was displayed in class and deeply impressed young people during the Fifties. But in general history courses ended with the beginning of World War I at the latest. Since the beginning of the Sixties National Socialism has more and more become a regular topic in class. However teachers in many cases tended to talk about Hitler in the first place, not about Hitler and the Germans.

If the Nazi dictatorship was treated in textbooks and syllabi this was mostly done under a comparative perspective, i. e. by highlighting rather similarities than differences between the Soviet Union and the Third Reich. Notwithstanding this dominant role of the theory of totalitarian dictatorship – which was of course a Cold War paradigm – history learning out of class sometimes complemented courses in class. Groups of students visited single days of nearby trial proceedings. They would also travel to memorials like Dachau and be encouraged to respectfully remember the Nazi victims. Nazi perpetrators used to stay out of the majority's horizon however. Sometimes extracts from the memoirs of the former commander of Auschwitz, Rudolf Höß, were printed in text books. The underlying assumption was that Nazi rule and Nazi crimes stemmed from authoritarian personalities like Höß. The individual motives and ideological convictions of these men were not elaborated on. The most widely read book about the Nazi era was the diary of Anne Frank, which deeply impressed generations of young Germans.

Things changed quite remarkably during the Seventies. The climate of change and reform mentioned above gave rise to the didactics of history as an academic discipline. During the preceding decades didactics had – if only – played a minor role in academic teaching and teacher training. It was vaguely defined as something between the historical sciences and education, focusing strongly on the methodology of history teaching in class. Now historians from a younger generation did emphasize the requirement to focus on the needs and question of the learning subjects rather than on the political needs to have students learned history as a cultural tradition of the society.

The history competition of the Federal President had quite a share in the opening of history courses towards local and everyday history. In this framework the Nazi past was reevaluated as a part of one's own history, a cautionary example against the deliberate destruction of democracy and human rights. After the broadcasting of the Holocaust serial Jewish history was more and more incorporated into the historical consciousness of juvenile students. Questions of guilt and responsibility required renewed attention because it became an individual problem, not least vis-à-vis the individual family history. Generational shifts thus produced generational conflicts.

On the other hand experts in the field of history didactics became increasingly aware of the limited range and results of history teaching in class. In many families Nazi history was narrated as a chapter of heroism and resistance of the elder generations. "Grandpa was not a Nazi" was a common denominator of in-family tradition, thus causing strains between the individual historical consciousness of students and the way the Nazi era was dealt with in class.

In the meantime multifold generational conflicts between teachers and younger pupils can be observed. It seems that the explicit or implicit wish of teachers to emotionally grasp the minds and souls of their students runs into reservations and objections. Out of class learning has become a cornerstone of history education. The visit of memorial sites of Nazi or GDR crimes is mandatory in most of the history syllabi of the German states. As for the capital Berlin there are a number of these memorials, and each of them is at the same time a museum with pedagogical learning offers for the young people.

I want to mention only one of these places here: The memorial for the murdered Jews of Europa, in short the Holocaust memorial of Berlin. As you might know the initiative to erect this memorial in the heart of the former government quarter came from below at the end of the Eighties and entered into federal politics during the following decades. The fierce public debate about the Pros and Cons of this memorial has justly been called a memorial of its own. Historians, politicians, interest groups

and so forth participated in the dispute, representing a lively expression of historical consciousness in my country.

Supporters of the project underlined the need to remember the victims in the nation of the perpetrators and to take over responsibility for their gruesome crimes against humanity. Opponents argued that a memorial for the Jews alone tended to exclude other victim groups and defined a hierarchy of memory. Also in their view the memorial supported a subtle changing of roles. By identifying with the victims the perpetrators' successors could get rid of the burdens of the past, in other words exchange historical consciousness against a misguided clean conscience.

In the end the vast majority of the Federal Parliament opted for the building of the memorial. School students have since its opening in May 2005 become a major group of visitors. They would first visit a small museum situated in the ground below and afterwards visit the memorial, a compound of concrete columns representing the victims of Nazi atrocities. We don't know very much about the ways and results of historical learning taking place here. There is good reason to believe, however, that visitors are deeply impressed by the artistic interpretation of the topic and the feeling of loneliness imposed by the memorial site. These emotions do however not necessarily go along with the need to learn from history and to look back upon German history from a critical point of view.

The current situation in Germany is paradoxical. Nazism plays a major role in the public memory, but the difficult task to come to terms with the Nazi era has at least partly lost its critical impetus. This tendency may be the inescapable outcome of the very fact that National Socialism has become history in the meantime. Today's school students are the first generation "after contemporaneity". The last witnesses of the Nazi era have passed away or will do so during the next years. Where there is no more personal tie whatsoever between the Nazi dictatorship and the younger generations, learning about this past relies on history courses, family narratives and, above all, the visual media that used to cover Hitler and the Nazi era on a broad scale since the Nineteens. Against this background the disciplines involved are called upon to look for new ways of teaching and learning from the darkest chapter of German history.

## **5. Holocaust Education: A Universalization of Memory?**

I've argued in the preceding sections of my paper that contemporary history as well as history education can be regarded as fields of public historical remembrance in Germany. The reason for that is that history is not limited to the classroom. There has been a constant interaction between academic research and school teaching in the Federal Republic. However this interaction hasn't been smooth at all phases considered. Regarding the Holocaust textbooks and history lessons lag behind historical research, sometimes for two decades or more. The results of recent Holocaust studies are only reluctantly integrated into the textbook narratives. German history students are used to tell a short story of this crime in class. The point of departure is Hitler's seizure of power. The infamous Nuremberg laws are the next step, soon to be followed by the pogroms of 1938, the erection of concentration camps like Buchenwald and the mass killings at Auschwitz.

I wonder if this short story is bearing any characteristic of an historical narrative in the sense described in the first section of my paper. Students know which story they have to tell in class. But this story probably doesn't affect their historical consciousness. There is a firm belief among many German school students that concentration camps are the main scene of Nazi crimes and that they can easily identify with Jewish victims by visiting memorial sites like Dachau, Buchenwald and so forth. Poland and the Soviet Union, the major crime scenes, are still terra incognita for most of the German pupils in terms of history.

In a strange way historical remembrance in the public sphere has taken the lead for about two decades, i. e. since the German reunification, leaving behind both the historical sciences and history education in schools. Museums, memorial sites and other places where history is present in the current society are major attractions for tourists and visitors. Media coverage of the Nazi past is widespread and does most likely influence the historical consciousness of the German society. There are some indications that the historicization of the Nazi past – the end of contemporaneity –

go along with a devaluation of those critical approaches that had evolved during the Seventies. I want to mention only two examples in this respect.

The very term “remembrance” is ambiguous. Literally speaking individuals can only remember what they have experienced and lived through personally. This kind of remembrance was drenched with generational conflicts from the Fifties through the Eighties. Those generations who had actively supported Nazi dictatorship would meet fierce moral opposition by the younger generation, especially during the Sixties. The protagonists and fellow travelers of Nazism didn’t share their memories. In most families it was quite unusual if not undesirable to speak about this history at all, let alone the massive crimes committed in and outside of Germany. This is why young intellectuals and teachers called for an honest memory and made serious allegations against their parents and grandparents. Remembrance was an active contribution against the denial of the past. The historical identity of politically involved citizens in many cases stemmed from the acceptance of responsibility for the Nazi past or at least for the way it was remembered.

In the meantime the term “remembrance” has lost its critical impetus. Instead of scrutinizing the past feelings and attitudes of the present dominate the approach to history. History is accepted if it makes you feel good; history is rejected if it makes the individual feel concerned. “Remembrance” means “participating in a society that professes itself to remembrance”, alas in a metaphorical and innocuous way. Schools students sometimes realize the duplicity of these remembrance discourses and pretend to be affected in class, while at the same time rejecting the political message of history lessons about the Nazi past.

My second example is the term “liberation”. Shortly after World War II and during the Fifties the majority of Germans rejected the idea that the Allies had liberated them from the Nazi dictatorship. On the other hand the occupying powers of Western Germany formally forbid the use of this term because the majority of Germans had supported Hitler. The Germans received the end of the war as a political catastrophe leading to powerlessness and the loss of their nation state. Speaking of an Allied “liberation” would have meant a betrayal of German interests in their view. This negative attitude was even more supported by the fact that the Soviet occupying power praised the Red Army officially as the “liberator” of the Germans from Nazi terror, thus pretending that Hitler and his followers had been a kind of occupying power themselves.

Forty years after the end of the war, Richard von Weizsäcker, then Federal President, held a famous parliamentary speech. Weizsäcker said, quote: “May 8th was a day of liberation. It has liberated each of us from the inhuman („menschenverachtenden“ in German) system of National Socialist tyranny. Nobody will for the sake of this liberation forget the heavy suffering that many people had to endure only since May 8th and after. But we must not view the end of the war as the reason of flight, expulsion, and political bondage. It [the reason] lies rather in its [the war] beginning and in the beginning of that tyranny that led to war.”

Weizsäcker’s speech was a critical contribution. He called on his federal citizens to accept the past instead of rejecting it, and to remember the past without reservations against the bitter truth. Today, thirty years later, “liberation” is a common denominator of politicians’ speeches about the end of the war. German citizens may get the impression that Hitler and his followers had forced the contemporaries of the Nazi era under a brutal regime, as though there had not been a general willingness to submit oneself to the dictatorship of the “Führer” who was hailed and virtually loved as a national hero by the vast majority of the German society. In a certain way this notion of the past resembles the nationalist view of Stalin and his East German comrades. All in all: Remembrance has become a quiet conscience on the cheap. Against this background I share the unease of many colleagues in the field with the inflationary use of “remembrance” as the alleged key to historical consciousness. This goes also with concepts of Holocaust Education that have come to the fore since the last ten or fifteen years in Germany. The reason for the recommendation to apply questions and methods of Holocaust Education are multifold.

First, it is intended to continue and at the same time replace the famous wording of the philosopher Theodor W. Adorno that “education after Auschwitz” finds its goal in the demand that Auschwitz must never happen again.

Secondly, Holocaust Education sees itself as a suitable tool of history education under the auspices of an immigrant society. Although the Holocaust doesn't belong to the history and family tradition of many German school children – e. g. from Turkey and the Arab countries – some specialist recommend learning about the Holocaust in such a way that these minorities integrate themselves into the German society and its heritage. Emotional identification with the Jewish victims is perceived as the ideal method of giving immigrants the opportunity to identify themselves as comparable victims of social exclusion. Quite obviously this way of “remembering” the Holocaust devaluates the victims of this crime. At the same time Holocaust Education attributes the feeling of a social stigma to immigrants – “We are like the Jews”.

A third reason why Holocaust Education is recommended as a pathway to historical learning “after contemporaneity” is the aim to strengthen democracy and human rights. Protagonists of Holocaust Education state that students will gain a better understanding of the value of universal human rights and democracy because the Holocaust had been the utmost extinction of human rights in the Western tradition. There is no proof however that Holocaust history makes young people more receptive to human rights than other subjects of history. Human rights education is a human right itself, but doing Holocaust Education runs the risk of devaluating the unique historical experience of the Holocaust itself.

The remarkable career of Holocaust Education in European countries is the result of the politics of history pursued by influential pressure groups like the International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). This institution was founded in the year 2000 when the Stockholm declaration was issued. According to this declaration the Holocaust had been the “ultimate Genocide”. Learning from the Holocaust thus meant a larger degree of sensitiveness for the violation of human rights in current societies and a contribution to the prevention of Genocides. The dreadful experience of the Holocaust puts forward general moral and political lessons according to this view. The underlying assumption of Holocaust Education is the human capacity for cruelty and mercilessness. Thus, so the argument goes, Genocides can repeat themselves, given certain political conditions and the human nature. Obedience experiments like the famous Milgram experiment play a dominant role in these assumptions although Milgram's findings only partially apply to the Holocaust and have since then quite often been used as an excuse for the perpetrators' actions.

Careful examination of political strategies towards the universalization of the Holocaust shows that this universalization is the aim of particular groups in search of historical legitimacy or even political leadership. As for South Korea political initiative has focused quite remarkably on the Kwangju uprising, the preservation of its archives and of the 18th May cemetery. It seems that these initiatives are directed against the attempt of New Right political parties in the ROK to once again denounce the uprising as an illegitimate riot. On the other hand the drive towards the universalization of the Kwangju massacre as a heritage of mankind may lead to a loss of historical consciousness and may unintentionally foster forgetfulness about the real events of May 1980.

It should be pointed out that the methods of Holocaust Education are far from innovative. Experts in the field recommend the use of sources – for example eyewitness accounts – about the fate of individual victims as well as the employment of case studies. Regional history, even the microhistory of ghettos and camps during the Holocaust, has been done long before Holocaust Education evolved, sometimes also in school. The invitation of eyewitnesses among the surviving victims to talk about their fate and answer the questions of students has been a regular procedure in German schools for at least two centuries. Finally the visit of memorials has also belonged to out-of-class learning for a long time. Once these teaching methods are used with the intention of teachers to teach moral lessons rather than to help students learn about the past event and draw their own conclusions, interpreting the past becomes redundant. Historical consciousness is not needed any more.

Let me finish this section with some remarks regarding the term “genocide”. The German scholar Christian Gerlach has argued that this legal term is unsuitable for historical research, especially for

comparative approaches. Instead of doing comparison genocide research has tended to overestimate the suffering of a certain group of victims in order to provide greater legitimacy for their heirs and national communities. This is the reasons why death tolls are that much disputed and tend to be overstated. Also genocide research tends to overestimate the influence of ideology and political intentions of violent state leaders, simply because both of these factors have been included into the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide. In order to escape the shortcomings of genocide research Gerlach has suggested speaking of “extremely violent societies”. In a number of case studies including South East Asia this historian has shown that economic factors often play a decisive role in the evolvment of major crimes. These crimes are quite often committed by irregular groups like militias rather than by the police or military. To be sure, the Holocaust was a state-run crime against humanity and I don't think that Germany had been an extremely violent society before. In South Korea violence had been common since the Korean War. Economic reasons seem to have had some impact on the Kwangju uprising and the way it was crushed. Putting the terrible event in its historical context since 1945 might help to answer a question that came to my mind while preparing this lecture: Why did the massacre end after some days? Why could extreme violence against mostly unarmed civilians be stooped and who stopped it for what reasons? Finally: Which lessons can be drawn from answers to these questions for today's South Korea?

## **6. Concluding Remarks**

The Kwangju uprising has been a catastrophic event in the contemporary history of your country. It is imperative to save the memory of this event because it shows how citizens' movements fight for democracy under authoritarian rule. Courage and self-determination are the main features of the protesters in their day-long fight against the paratroopers of General Chun Doo-hwan. In terms of human rights the most important legacy of the uprising lies in the contradiction between the rhetoric and politics of human right, especially in the United States, and its “realistic” violation with the consent of the Carter administration.

The German case in comparison shows that there has always been a struggle between contested memories under the auspices of the Cold War. Remembrance was fought for from below. The fight against the denial of major crimes by important parts of the German society was at the same time a fight for democracy and participation. One should however keep in mind that the key terms of historical learning have changed their meaning in the course of time. A critical perception of the Nazi past and the West German society has lost its importance. History including the Nazi history is booming in all field of the German society; historical consciousness however is not.

The current situation regarding contemporary history and making sense of violence in South Korea resembles the Seventies in Western Germany. This is not by accident. The Kwangju uprising took place 35 years ago; about the same period of time lay between the Nazi crimes and the initiatives of those who wanted to preserve their public memory against oblivion. Three decades are the scale of a generation. Possibly generational shifts in the Public of Korea are one of the reasons why the question of how to remember the Kwangju uprising must be addressed.

History education in school is in many ways linked to the historical consciousness of a society. Germany is a striking example for the fact that the difficult task of coming to terms with the burdens of the past changes principles and methods of history teaching in the whole system. The most innovative decades have been the Seventies as well as the Eighties of the 20th Century, at least from my point of view. As long as the Cold War forced educational reform to legitimize itself in terms of politics, a critical perception of the Western Germany society was highly probable.

Let me conclude my lecture with a suggestion regarding the entangled histories of Germany and Korea: The Kwangju uprising and its reception from 1980 to the present is a topic that seems quite suitable for history lessons in German schools. Democracy is taken for granted by many of the German young people. Here we have the case of a citizens' movement that fought and died for democracy. At the same time this example shows how hard the fight for remembrance can be. Historical consciousness is no quiet conscience on the cheap.



# 독일 홀로코스트 교육의 원칙, 방법, 사례

Thomas Sandkühler 교수 (Humboldt 대학)

## 1. 도입

올해 518 재단의 컨퍼런스는 처음으로, 우리 스스로의 힘으로 대중의 기억, 논쟁이 되는 기억, 그리고 역사 학습의 문제를 해결하고자 하는 목표를 세웠습니다. 민주주의와 인권을 제고하기 위한 방법으로 과거의 짐을 해결하고자 할 때, 독일은 롤 모델이 될 수 있는 나라입니다. 저는 여러분들에게 독일이 국가 역사 중에서 가장 암울했던 장(章)을 다루기 위해 시도했고, 여전히 시도 중인 방법에 대해 통찰력을 제공해 달라는 부탁을 받았습니다. 이런 배경 하에서, 홀로코스트 교육이 역사 교육에 있어서의 역할 과 가능한 기여에 대해 상세하게 살펴보려고 합니다.

역사 기억은 한국과 독일, 양국의 국가 기관이 적으로 간주했던 대상에게 가했던 극 단적인 폭력을 망각하고 태만하게 다루는 위험에 맞서는 것 입니다. 예를 들면, 한국의 경우 518 민주화운동, 독일의 경우 유대인, 소련군 전쟁 포로, 집시족, 그리고 여타 2차 세계대전 중에 고의적으로 살해한 그룹이 되겠습니다.

극단적 폭력은, 한국에서는 한국 영토 내에서 이뤄졌으며, 독일의 경우 대부분이 독일 밖의 지역에서 일어났습니다. 나치 만행으로 희생을 당한 사람의 약 90%가 외국인 이었습니다. 전쟁, 폭력, 그리고 그 밖의 부정적인 기억이 우리 양국에서 가진 기억의 공통 분모가 될 수 있지만, 비교 분석을 통해 한국과 독일 사이의 유사점과 차이점을 상세하게 찾고, 이를 통해 어떤 것이 어떻게 기억되고 있는지를 살펴보려고 합니다.

## 2. 독일의 과거가 주는 교훈

독일의 경우, 역사 교육과 관련된 주요 원칙에 합의하는데 수십 년이 걸렸는데, 특히 나치 과거를 직시하는데 그러했습니다.

### 2.1 역사와 역사 인식

역사는 어떤 정해진 날짜, 이름, 사건으로 현재의 사회 내에 존재하는 것이 아니라, 과거를 해석하는 결과로 존재합니다. 분명한 것은 이러한 해석이 반드시 역사적 자료와 데이터에 기반을 두어야 합니다. 하지만 역사 방법론의 원칙만 따른다고 해서 독일의 역사 학습에서 중요한 카테고리인 역사 인식이 생기는 것은 아닙니다. 인간은 과거를 돌아보고 과거의 일부를 알게 됩니다. 역사 교사와 학생은 현재와 과거 간의 긴밀한 연결을 고려해야 합니다.

예를 들어, 지난 2000년, 목격자들의 증언을 기반으로 미국에서 발간한 책에서는 광 주민주화운동을 '한국의 천안문'으로 부릅니다. 그 해의 노벨평화상을 수상한 김대중 전 대통령은 이 책의 서문에 글을 실었는데, 이렇게 함으로써 중국정부가 천안문 시위 대에 행한 잔혹 행위 이전에 광주학살이 있었다는 것을 잘 보여줍니다. 독일 관점에서 보자면, 공산주의 정권이었던 동독에서 발생했던 사건들로 인해 천안문 광장 학살사건 은 독일인들에게 광범위한 관심을 받았습니다. 에리히 호네커 동독 공산당서기장은 중국에서 발생한 사건을 면밀하게 따랐습니다. 그와 다른 급진주의자들은 동독 국민들의 시위 문제를 해결하기 위한 '중국식 솔루션'으로 천안문 사건을 바라보았습니다. 하지만 결과적으로 집권당인 SED는 그러한 '솔루션'을 사용하지 못했습니다. 베를린 장벽 의 붕괴에서 정점을 이루는 동독의 시위들은 '평화로운 혁명'으로 명명될 수 있었습니다. 한국과 독일의 역사 인식 가운데 천안문광장 학살 사건이 있습니다. 하지만 사뭇 다른 형태로 나타나고 있습니다. 이러한 차이는 정치적 환경으로 설명될 수 있습니다. 정치적 환경은 현재를 이해하기 위해 과거의 해석에 도전합니다.

## 2.2 내러티브인 역사

역사 인식은 이야기로 역사를 풀어나갈 수 있는 개인의 능력에서 느껴집니다. 다시 말하면, 진정한 의미의 개인적 및 집단적 내러티브를 구성할 수 있는 능력에서입니다. 이러한 내러티브는 과거와 현재 사이의 갈등을 해석하고 평가합니다. 시간의 겹겹 사이에 그러한 갈등이 없으면, 역사는 사실을 재생산하는 것에 지나지 않을 것입니다. 또한, 알지는 못하지만 미리 생각해볼 수 있는 미래에 대해 현재 사회가 제기하는 질문에 주어지는 끊임없이 변화하는 답변이라기 보다, 연관성 없는 과거의 사건의 집합체로 남게 될 것입니다.

이야기를 함으로써 시간의 흐름에 따른 자신의 위치를 확인하는 개인과 사회 단체의 자유가 없이는 민주주의가 존재할 수 없습니다. 분명한 것은, 이 자유가 특별히 학교라는 시스템을 통해 특정 가치와 역사의 해석을 미래 세대에게 전달하고자 하는 사회의 정당한 니즈와 개인의 내러티브 사이에서 추가적인 갈등을 만든다는 것입니다. 독일에서는 홀로코스트를 공공 석상에서 부인하면 형사처벌을 받습니다. 또한, 교사는 교실에서 민주주의와 인권의 원칙에 직접적으로 반하는 정치적 의견을 수용해서는 안 됩니다. 말이 행동보다 쉽지만, 비인도적 범죄의 부정에 대한 투쟁이, 당연히, 독일의 역사를 통해 배울 수 있는 교훈입니다.

## 2.3 역사 그리고 기타

과거가 내러티브의 형태로 기억될 때에만 역사가 인간 중심의 도구가 된다는 아이디어는, 역사가 모더니티, 즉 진보로 나아가는 구조와 과정으로 구성되어 있다는 인식의 포스트 모던한 도전과 유사합니다. 그럼에도 불구하고, 이러한 포스트모던 기반의 역사 학습은 인류의 어떤 한 역사를 규제하는 아이디어를 막지 못합니다. 다양한 문화적 전통을 이해하고 다름을 인식하는 것은 글로벌 역사의 필수 불가결한 전제 조건입니다. 이 문제는 독일과 같이 다양한 문화적 전통, 종교, 집단적인 내러티브가 교실에서 나타나는 이민 사회에서 특별한 관련성이 있습니다. 지배적인 국가 역사 교육의 틀 내에서 글로벌 역사 교육을 하는 것은 우리 사회에서 해결되지 않고 있는 문제입니다. 예를 들어, 한국과 독일은 중요한 유사성이 있음에도 독일 교과과정에서 한국사는 전혀 찾아 볼 수 없습니다. 이 문제는 나중에 상세히 알아 보겠습니다.

역사 인식은 더 나은 미래를 위해 사회를 비판하고 책임을 질 수 있는 학생의 역량에 달려 있습니다. 만약 이 말이 맞다면, 그리고 앞서 말한 대로 학생들의 내러티브 역량이 강화되었다면, 역사 교육은 스스로의 내러티브를 키울 수 있는 기회를 고려할 것입니다. 이 원칙은 현재 독일에서 일어나고 있는 역사와 역사 학습에 관한 대화에서 매우 논쟁이 되고 있는데, 그 이유는, 교사들은 자신이 가지고 있는 내러티브의 기본 가정과 의도를 학생들에게 알리지 않으면서 자신의 이야기를 할 수 없기 때문입니다. 교사는 과거를 다룰 줄 아는 능력이 아닌, 역사적 지식을 단순히 전파하는데 익숙해 있습니다.

### 2.4 역사의 정치

독일과 한국의 두 번째 공통 분모는 1990년대, 냉전의 종식과 함께 생겨났습니다. 교육기관, 518 재단과 같은 NGO, 그리고 국제홀로코스트추모협회(IHRA)와 같은 정부 간 기구 같은 곳에서는 미래 세대를 위해 반인도적 범죄의 글로벌한 의미를 매우 강조 하고 있습니다. 그러므로, 홀로코스트와 광주학살은 특별한 역사적 사실일 뿐만 아니라, 민주주의와 인권을 위협하는, 그래서 주의를 기울여야 하는 사례이기도 합니다. 분명한 것은, 홀로코스트의 보편화 그리고 이와 비교할 수 있는 사건은 역사의 정치와 밀접하게 연관되어 있습니다. 그러한 사건과 경험은, 보편화의 주창자가 자신이 속한 사회에서 보다 큰 정당성을 얻기 위한 방법으로 노력하는 식으로 기억됩니다. 이런 방법으로 특별하고 보편적인 모티브가 서로 엮이게 됩니다. 필요한 경우, 이 부분은 조심스럽게 검토해야 하며 정당하게 비평할 필요가 있습니다.

### 3. 독일과 한국: 얽힌 역사

아돌프 히틀러가 이끌었던 독일이 1918년 당한 패배를 되갚기 위해 1차 세계대전 승전국들에게 전쟁을 하지 않았더라면, 한국의 역사는 다르게 진행됐을 가능성이 높습니다. 일본이 미국에 대한 공격을 감행해 그 때까지만 해도 독일 독재자에 의한 유럽전 쟁이었던 것이 세계 대전으로 확대되었으며, 결국 일본의 패전으로 끝이 났습니다. 일본의 패망으로 30년 넘게 일본의 식민치하에 있던 한국이 독립을 얻게 되었습니다.

동시에, 독일은 민주주의의 서독과 공산주의의 동독으로 분단되었습니다. 수도 베를린은 그 후 수십 년 동안 두 개로 분리되었습니다. 베를린 장벽은 1989년 11월 무너지기 전까지 냉전의 보편적 상징이었습니다. 소련이 붕괴되기 전까지, 서독은 오랫동안 공산주의가 독일의 자유와 번영에 당연한 적이라고 생각했습니다. 일부에서는 아직도 나치가 '아시아'계 인종임을 주장하는 나치 사진을 사용하고 있으며 동(東) 제국이라고 주장하는 솔직하지 않은 모습을 보이고 있습니다.

1960년대 이후, 이러한 엄격한 구분에 뒤이어 나왔던 데탕트 정책은 유럽에서 평화를 지키고, 독일이 3차 세계 대전을 벌이는 것을 막기 위한 주요 목표를 달성하기 위한 것이었습니다. 동독은 이러한 정책이 자주권을 일부 침해하는 것이라고 주장했지만, 게르만 국가를 회복하는 것이 빌리 브란트 서독 총리의 '화해를 통한 변화'의 핵심 이슈는 아니었습니다.

한국전쟁은 독일의 무조건적인 항복 이후의 양극화된 질서 하에서 이뤄진 첫 번째 대리전이었습니다. 독일과 달리 한국은 2차 세계 대전의 전장이 되지는 않았습니다. 한국전쟁은 한국과 한국 국민들에게 매우 큰 시련을 안겼습니다. 민간인의 희생이 군인의 희생보다 훨씬 많았으며, 2차 세계대전 중 독일 민간인의 희생 비율보다도 상당히 높았습니다.

동독과 서독에게 한국 전쟁은 먼 나라 이야기였으며, 각자 동맹국의 이데올로기 렌즈를 통해서 봤습니다. 동독은 한국 전쟁을, 일본 식민통치의 역할을 이어받은 자본주의 국가 미국에 대항한 북한 인민의 전쟁으로 찬양했습니다. 반면 서독은 공산주의의 침략에 의해 발생한 유사한 대리전의 가능성에 충격을 받았습니다. 역설적으로, 한국전쟁은 1950년대와 1960년대 독일이 거둔 '경제적인 기적'의 주요한 원인이 되었습니다. 대부분의 독일 국민은 한국 전쟁으로 인한 충격적인 수준의 민간인 희생을 대수롭지 않게 여겼습니다. 서독 정치인들은, 몇 해 전 독일이 그러했던 것처럼, 한국전쟁 후 냉전의 경계에 따라 한국이 분단된 것에 대해 훨씬 더 많은 관심을 기울였습니다.

민주주의는 미국과 영국이 독일에 준 선물이었습니다. 서독은 자기 자신을 히틀러에 항거한 보수 반대파로 기억하고 심지어는 미화까지 하는 상당한 노력을 통해 스스로를 정당화 했지만, 나치 독재에 항거한 실질적인 저항운동은 없었습니다. 바이마르공화국, 심지어 1848년 혁명마저도 실패한 민주주의의 실험으로 광범위하게 평가절하됐으며, 그로 인해 이들은 '의회에 의한 통치' 패러다임이라기보다 경계해야 하는 사례가 되었습니다.

민주주의는 경제적 번영이 뒷받침됐을 때에서야 다수가 받아 들였습니다. 반면, 동독은 그 자신을 정당화하기 위해 독일의 민주적 전통에 호소하는 독재정권이었습니다. 전반적으로 보면, 동독은 베를린 장벽이 세워졌을 때, '더 나은 독일'을 대표한다는 이전의 주장과 '인민의 사회주의 커뮤니티'를 설립하는 낙관적 주장을 포기했습니다. 그 후, 1970년대에 동독은 현대적 주거, 세탁기, TV 등 소비재에 대한 시민의 수요가 충족되는 방법을 통해 내부 정당성을 높이기 위한 노력을 했습니다. 이 정책은 동독의 경제 쇠퇴를 보여주었습니다.

동독 정권에 반대하는 많은 사람들이 라이프치히, 베를린, 여타 도시의 길거리를 메우고 "우리가 사람이다"는 구호를 외쳤던 모습은 시민의 용기를 매우 잘 보여주는 사례입니다. 시위 참여자들은 1980년대 시민의 평화 운동 회원들이었으며, 참여와 민주주의를 요구했습니다. 동독이 군대를 동원해 '아래로부터의 저항'을 탄압하려고 했던 것을 몰랐기 때문에 시위대의 용기는 높이 평가받아야 합니다. 앞서 언급한 바와 같이, 광주민주화 운동과 천안문 사건은 1989년 가을의 라이프치히와 베를린과 매우 유사합니다.

더 나은 동독 사회주의를 건설하려는 시민 운동의 노력은 서구 자본주의와 동구 공산 주의 사이의 '제 3의 노선'을 규정하였으나, "우리가 사람이다"는 구호에 의해, 바로 경제적인 이유로, 재빨리 휩쓸려 나가버렸습니다. 1989년 11월 이후, 상당수의 시위대들은 마침내 서독의 번영에 참여하기를 원했습니다. 이는 동독 지도부가 매우 빈번하게 약속했으며, 서독 TV 네트워크에서 흔히 나왔던 내용인데, TV는 동독 정권의 경제 정책 덕분에 대부분의 동독 국민들이 보유하고 있던 물품이었습니다. 독일의 재통일은 시민운동의 패배를 의미했고, 1990년 10월 동독은 종말을 고하게 되었습니다.

흔히들, 민주주의는 미국이 독일뿐만 아니라 일제 식민시대의 종결 이후의 한국에도 준 선물이라고 합니다. 하지만, 민주주의의 기회가 한국전쟁에 의해 파괴되었습니다. 한국의 경제적 기적은 민주주의를 지지하지 않았습니다. 되레, 급속히 성장하는 도시와 농촌 간의 경제 및 사회적 갈등을 심화시켰습니다. 현재의 한국 정치에서도 확연하게 나타나는 영호남의 지역 갈등은, 국가 권력층 그리고 이들의 해외 산업 파트너들이 자본투자를 불평등하게 한데서 그 원인을 일부 찾을 수 있습니다.

광주민주화운동을 기술하고 분석하는 것은 제가 할 일이 아닙니다. 제가 한국사 전문가가 아니지만, 이번 컨퍼런스 기간 동안 우리가 기념하는 그 끔찍한 사건은 한국전쟁의 충격적인 경험, 민주화의 제약조건, 미국의 정치와 분명히 연관이 있어 보입니다. 카터 대통령은 인권문제에 강력한 의지를 보였지만, 그의 행정부는 한국 정부가 폭동이라 주장했던 광주민주화운동을 진압하기 위해 군대를 동원하는데 동의했습니다. 그렇기 때문에 광주학살은 냉전의 후원 하에 발생한 '현실정치'를 보여줍니다.

광주민주화운동을 독일정치지도자와 국민이 어떻게 인지하는지에 대한 연구는 전혀 없습니다. TV 특파원이었던 유르겐 힌츠페테와 그의 팀이 광주에서 벌어지고 있던 일을 독일 국민에게 알렸지만, 전반적으로 볼 때 관심을 받지 못했습니다. 미국의 핵미사일 도입에 반대하는 서독 평화운동은 1980년에 최고조에 이르렀습니다. 광주의 학생과 노동자들이 서독 평화운동의 지적인 동맹이 될 수 있었겠지만, 독일의 시위대는 광주에서 자행된 학살에 대해 언급하지 않았습니다.

제가 생각하기에 국가적 질문은 한국과 서독에서 그 지위가 다른데, 이런 차이가 보다 심한 수용 장벽을 만든 것으로 사료됩니다. 민족주의의 가치는 나치 정치의 재앙적 결과로 인해 크게 하락했습니다. 이와 대조적으로, 한국의 풍부한 문화유산은 일제 통치기간 동안 알려지지 않았습니다. 2차 세계대전 중 일본에 끌려간 한국 징용인, 일본 군에 의해 성폭행을 당한 한국인 '위안부'의 운명도 마찬가지였습니다. 간단히 말해, 전 세계적인 탈식민지화의 과정 동안 다른 국가들이 그러했듯이, 한국도 1945년 이후의 국가 역사와 유산을 언급할 만한 충분한 이유가 있습니다. 식민치하와 1950년대와 1960년대 냉전의 기간 동안 한국 역사에 가해졌던 탄압을 과거는 물론 현재에서도 계속 기억해야 합니다.

독일에서는 역사학자 한스 울리히 벨러, 철학자 유르겐 하버마스, 사회학자 랄프 다 렌도르프와 같은 영향력있는 지성인들이 국가적인 문제에 관심을 덜 기울였습니다. 이들은 서독의 민주주의를 강화하기 원했으며, 반면 독일의 재통일은 1980년대에 요원해 보였습니다. 이들 지성인의 정치적 의견은 나치 독재를 경험한 데에 깊이 뿌리내리고 있습니다. 독일의 분단은 냉전의 결과로 인한 것이지만, 많은 독일 지성인은 홀로코스트에 상응하는 대가로 받아 들였습니다. 현대 역사의 측면에서, 국가의 문제가 정치적 의제로 돌아온 1990년 이후에서야 아우슈비츠가 홀로코스트의 정치적 활용이었던지에 대한 질문으로 비판받았습니다.

북한 공산정권과 관계를 개선하려는 한국의 시도는 독일의 '화해를 통한 변화'와 유사합니다. 동유럽을 향한 독일의 데탕트가 그러했듯, 한국의 햇볕정책은 남북한의 평화로운 통일을 목표로 하고 있습니다. 이 정책은 북한 공산정권을 사악한 존재로 인식하는 것에서 탈피한 좌파 단체들의 지지를 받았습니다. 한국의 우익단체와 정당의 상당수는 광주학살을 부인하고 있는데, 이들은 1980년 광주민주화운동이 북한 간첩에 의해 비밀리에 촉발된 것이라는 주장을 믿기 때문입니다. 공산주의자의 파괴적 음모는 독일 보수주의에서도 잘 알려져 있는 패턴입니다. 하지만 서독 내의 정치 단체는 냉전체제의 마지막 유물이자 유일한 분단국가인 한국의 그것과 상당히 다릅니다.

## 4. 논쟁이 되는 기억

저는 한국과 독일의 경제 및 정치적 발전에 포커스를 맞췄습니다. 왜냐하면 이런 발전이 양국 역사에 대한 접근법의 틀을 제공하기 때문입니다. 이번 부분에서 저는 독일에 집중할 것이며, 한국의 사례는 상세하게 논의하지 않을 것입니다. 최근 한국에서 일어난 역사적 사건 가운데 서구의 언어로 씌어진 경우가 없어서, 한국의 역사에 대한 지식도 충분치 않습니다. 하지만, 독일과 한국 간의 비교 가능한 사실이 관찰될 수 있어, 추후 우리의 논의 가운데 이러한 사실을 더욱 많이 배울 수 있기를 고대합니다.

### 4.1 현대 역사

저의 출발점은 서독의 현대 역사입니다. 한스 로트펠스는 1953년 유명한 논문에서 현대 역사의 정의를 '사람들이 살아 가고 있는 시대와 그 기간에 대한 학문적 연구', 특히 1917년 이후라고 했습니다. 현대 역사는 독일국민이 민주주의를 선호하게 하기 위해 권력을 쥐고 있었던 미국에 의해 제도화되었기 때문에, 이 분야는 생긴 후 초반 몇 년 동안 바이마르 공화국의 파괴를 맡았습니다. 1960년대 후반부터 1980년대까지, 새로이 확립된 사회 역사는 히틀러가 권력을 잡는 기반이 되는 19세기의 중요한 역할을 강조했습니다. 이 견해에서, 독일제국은 근대화로 나아가는 독재 정권의 특별한 경로('존더백')로 이어지는 민주주의가 부족해 어려움을 겪었습니다.

동시에, 즉 1960년대와 1970년대 동안, 현대 역사는 방법론적 혁신의 과정을 겪습니다. 그 때까지, 역사학자들과 정치 과학자들은 '제3제국'을 독재정권의 형태로 해석했습니다. 이런 해석은 현재, 나치 통치의 혼란스러웠던 특징과 히틀러가 권력을 질 수 있게 했던 독일 엘리트계층의 역할을 강조하는 젊은 역사학자들에 의해 도전 받고 있습니다.

하지만 나치의 범죄는 제3제국의 구조에 대한 이 논의에서 중요한 역할을 하지 않았습니다. 홀로코스트와 비인도적 나치 범죄는 원칙적으로 그 한계가 없습니다. 계속 일어난 학살과 독가스와 같은 현대적 살인 기술의 이용을 그 특징으로 볼 수 있습니다. 폴란드와 소련이 이러한 범죄의 가장 중요한 장소였고, 전쟁기간 동안 가장 큰 희생을 당했습니다. 이에 비해, 광주학살은 한국의 독재군사정권이 민주주의의 요구를 탄압하고, 나아가 그 희생자들을 기념하는 하는 것을 억압했던 것입니다. 1980년 5월 광주에서 있었던 것처럼, 학살은 시공간적으로 제한된 곳에서 갑자기 발생하는 매우 잔혹한 폭력으로 정의 내릴 수 있습니다. 나치의 대규모 범죄와 광주 학살 두 가지 사건은 매우 끔찍한 사건입니다. 하지만 홀로코스트의 범위는 오늘 우리가 여기에서 기념하는 사건과 매우 달랐습니다.

독일은 냉전으로 인해 폴란드와 소련은 안중에도 두지 않았습니다. 대중의 추모행사는 히틀러의 독일 희생자, 특히 1944년 7월의 레지스탕스 운동의 희생자로 제한되는 편이었습니다. 서독 정부는 스타우펜베르크와 동료 공모자들을 민주주의의 순교자라 말하며, 나치 기간 동안 '다른 독일'로 존재했다는 것을 주장하며 역사적 정당성을 끌어내기 위해 노력했습니다.

역사학자들은 이 문제에 대해 격렬한 논의를 한 뒤에서야 군부와 독일 고위 관료들의 보수적 레지스탕스 운동이 민주주의적 목표를 추구한 것이 아니라는 결론을 내리게 되었습니다. 이 논의는 독일 레지스탕스에 관한 새로운 연구 방향을 열게 되었습니다. 공산주의와 사회 민주주의 레지스탕스는 1960년대와 1970년대에 재평가되었습니다. 그 후 10년 동안, 현대 역사학자들은 나치의 통치와 독일 사회 간에 발생한 일상의 갈등으로 옮겨갔습니다.

이 외에도, 1950년대에는 동독과 서독, 양국에 위치한 나치의 강제 수용소는 자아정체성을 위한 주요 장소가 되었습니다. 동독은 부헨발트예, 서독은 다하우에 거대한 추모공원을 열었습니다. 이 공원은 강제 수용소의 희생자에게 영웅적 관점을 투영시켰습니다. 동독은 공산주의 레지스탕스 전사들을, 서독은 기독교 교회의 희생자들을 부각시켰습니다. 이 기간 동안, 유대인, 소련군 전쟁포로, 집시족은 공공 추모에서 배제되는 편이었습니다. 제 견해로는, 광주민주화운동의 희생자들을 위한 국립 518 민주묘지는, 다하우나 부헨발트와

달리, 영웅적이며 예술적 언어로 영감을 받은 것 같습니다. 민주적인 RKO(역자주:한국을 의미하는 ROK의 타이포인 것 같지만, 확실치 않아 그대로 둡니다. 저자와의 확인이 필요합니다)는 그 희생자를 역사 속에 영원히 기록될 민주주의의 순교자로 기억하고 있습니다. 희생자에 대한 생각이 바뀌는 것은 역사인식과 기억 행위에서의 변화를 의미합니다. 독일의 강제 수용소가 묘지와 추모공원으로 이용되는 것과 참배객들이 국립 518 민주묘지를 방문하는 것을 비교하는 것은 흥미로운 과제가 될 것 같습니다.

독일 검사들이 나치 범죄를 사법 처리하기로 결정한 것은 역사학자들과 서독의 일반 대중이 제 3 제국의 잔혹한 유산을 대처하는 데에 중요한 영향을 미쳤습니다. 현대 역사 학자들은 법집행기관이 10년 동안 아무런 조치를 취하지 않은 후에 나치 범죄자들을 법정에 세웠을 때 전문가적 의견을 법원에 개진하도록 요구 받았습니다. 1960년대 서독에서는, 프랑크푸르트에서 있었던 아우슈비츠 재판과 같은, 나치 범죄자들에 대한 대규모 사법처리가 진행되었습니다. 이러한 행동은 광범위한 관심을 받았습니다. 최초로 TV 중계된 아이히만 재판은 예루살렘에서 진행됐는데, 이 재판 역시 상당한 관심을 받았습니다.

'68ers'(1968년 사회운동 세대:역자 주)로 불리우는 젊은이들의 시위대가 법정에서 진행되는 상황에 대해서는 관심을 거의 두지 않으면서, 서독의 고위직에 있던 과거 나치 치하의 공무원에게 분노를 표출했던 것은 역설이라고 할 수 있습니다. 이 '68ers' 세대는 파시즘을 서독의 어젠다에 다시 올렸지만, 이들 가운데 비인도적 범죄인 나치 범죄와 제 3 제국에 대한 실증 연구를 실시한 역사학자는 소수에 불과합니다.

하지만 1968년에 발생한 운동은 서독의 사고방식을 바꿨습니다. 서독은 보다 자유로워졌으며, 보다 서구화되었습니다. 개혁정신과 정치 양극화의 시대였던 1970년대, 일상 생활의 정치에 보다 광범위한 시민의 참여를 요구했던 아래로부터의 시민 운동이 생겨났습니다. 사회민주당의 구스타프 하이네만 당시 서독 대통령은 이러한 요구를 지지했습니다. 그는 민주적 유산, 특히 1848년 혁명 기간 동안 생겨난 유산의 공공성을 기억했으며, 이러한 전통을 시민들이 재발견할 수 있도록 했습니다. 하이네만 대통령은 이 프레임 내에서 학생들을 위한 특별상을 도입했고, 이것은 지금 현재도 존재하고 있습니다. 학생들은 자신들이 거주하는 도시와 지역에서 일어나는 일상의 역사에 대해 연구하게 되었습니다. 젊은 역사 교사로부터 도움과 조언을 받은 이 학생들은 얼마 지나지 않아 나치 시대의 독일 역사에 대해 연구하기 시작했습니다. 이 운동은, 제 3 제국이 지역 및 일상생활에 미쳤던 역사를 연구하기 위해 자생적으로 조직된 역사 워크숍 운동('당신이 현재 있는 그 곳을 파고 들어라')과 결합하게 됩니다. 이로 인해, 당시까지 과거의 아픔이 제대로 처리되지 못한 여러 지역이 발견되었습니다. 과거 강제 수용소였던 장소가 1970년대와 1980년대에 추모 공간으로 바뀐 경우가 많았습니다. 구술사, 즉 증언 수집을 통해 유대인 커뮤니티의 역사와 운명이 새로이 발견되었습니다. 앞서 언급한 대로, 아이히만 재판은 TV 중계된 첫 번째 주요 사건이었습니다. TV 세트 수는 1950년대 후반 이후 늘어났습니다. 1960년대에는 거의 모든 서독 가구가 TV를 구매했습니다. TV 프로그램으로 인해 유대인의 운명이 독일 대중의 관심을 받게

된 것은 우연이 아닙니다. 1970년대 말에 방영된 미국의 픽션 시리즈인 '홀로코스트'는 상당한 관심을 받았습니다. 이 TV 프로그램과 관련된 책 제목은 '영향받은 국가'였습니다. TV 시청자들은 독일계 유대인이 나치의 반유대인 정책의 대상이었으며 하루 하루를 연명해 살아간 사람들이었다는 사실을 알게 되었습니다.

나치 과거와 관련된 그 다음 단계는 1990년대에 있었습니다. 저와 비슷한 또래의 독일 학자들은 과거 동유럽에서 접근이 불가능했던 기록을 활용할 수 있게 되었습니다. 동유럽에 있는 나치 범죄의 실제 장소와 범죄자들에 대한 여러 종합연구가 진행되었습니다. 독일의 일반 대중은 그제서야 유럽 유대인들에게 가해졌던 끔찍한 비극에 대해 완전히 깨닫고 알게 되었습니다.

동시에, 현대 역사는 동독의 역사를 연구하고 평가하는 과제를 요구 받았습니다. 파시즘 희생자를 위한 동독 추모관을 서독 추모관의 모습과 통합할 필요가 있었기 때문에 이 과제는 훨씬 더 중요했습니다. 학계 가운데 일부는 동독을 '제 2의 독일 독재'라고 부르기도 했는데, 이는 동독의 국가 정치 시스템과 나치 시스템을

유사점을 강조하는 것이었습니다. 학계의 다른 일부에서는, 나치와 공산주의의 희생자들과 관련해, 논쟁이 되는 기억에 집중하려고 했습니다. 이 논의는 아직도 독일사회에서 계속되고 있습니다.

결국, 현대 역사는 독일 대중의 기억을 보여주는 거울입니다. 1950년대에는 망각이 대세를 이루었는데, 이 때는 냉전이 영향을 미치고 있었고, 이 냉전이 학계 담론을 지배 하기도 했습니다. 세대 이동은, 1960년대와 1990년대 이후의 최근 역사의 고통스런 과 정을 다루는데 있어 필수불가결한 전제로 보입니다.

1970년대에는 새로운 종류의 역사 인식이 전개됐습니다. 기억은 최근 과거를 잊는 것에 반대했습니다.

이렇듯, 역사 인식 은 중요한 인식입니다. 동시에, 이 인식은 희생자들과 범죄자들의 '부정적인 기억'으로 말할 수 있습니다. 저는 현대 역사와 서독의 민주화를 이룬 독일 시민 사회의 힘이 크게 기여한 곳이 바로 이 역사 인식의 진화라 생각합니다. 달리 말씀드리면, 역사 학습은 교실에서만 이뤄지는 것이 아닙니다.

## 4.2 역사 교육

서독의 역사 교육 주제는 국가의 최근 역사를 훨씬 뛰어 넘는 내용을 담고 있습니다. 고대 세계, 중세 그리고 19세기와 20세기를 담고 있으며, 유럽 및 글로벌 차원을 고려 할 것을 명시적으로 언급하고 있습니다. 하지만 교실 내에서는 국가 역사가 주를 이루

고 있습니다. 1960년대 이후, 현대 역사의 중요성이 커지고 있는 것이 관측되고 있습니다. 나치 시대는 9학년과 10학년, 그리고 이후 고등학교 단계에서도 역사 수업의 주제 에서 큰 부분을 차지하고 있습니다.

이렇게 된 데에는, 재앙적인 역사로부터 얻은 교훈 을 기저 프로세스로 삼고, 중요한 역사 인식을 1970년대에 진화시켜 나갔기 때문에 가 능했습니다.

독일의 학교 교육은 16개 연방 주가 조직하고 규제하고 있습니다. 한국처럼 중앙기 관에서 교육을 담당하지 않습니다. 하지만, 교육부가 일찍부터 조정기구, 즉 '쿨투스미 니스터콘퍼렌츠'로서의 역할을 하는데 동의했습니다. 그 주요 과제는 국가 전역에 걸친 학교와 대학교의 졸업장과 학위를 비교 가능토록 하는 것이었습니다. 뿐만 아니라, 교 육부 상임위원회가 역사 수업의 콘텐츠와 방법에 개입합니다. 학교 강의 계획서에는 역 사 연구의 결과물(간혹 거의 없는 경우도 있지만) 뿐만 아니라 정치적 의도까지 포함되어 있습니다. 역사학자와 교수법 전문가와 같은 사람들은 역사 교육 과정을 새로이 편 성할 때 거의 포함되지 않습니다. 그렇기 때문에, 새로운 역사 강의계획서를 출간하는 것은 독일 내에서 역사 교육에 관한 격렬한 정치적 논의를 일으켜 왔습니다.

여기에서 한국의 상황과 간단히 비교해 보고자 합니다.

한국 학자들은 수십 년째 계속되고 있는 '역사에 관한 전쟁'을 보고 있습니다. 이것은 고등학교용 뉴라이트 역사교과서(교학사 발행)를 둘러싼 논쟁과 함께 최근 정점에 이 르렀습니다. 이 교과서에 나와 있는 관점은 한국 현대사를 바라보는 현 정권의 관점을 분명히 반영하고 있습니다.

이 교과서는 한국과 미국에서 상당한 비판을 불러 일으켰습니다. 이 책의 집필진은 한국의 역사 교과서가 좌파들에 의해 제작되는 성향이 있다는 입장을 갖고 있습니다. 그리고 이들은 이런 성향이 한국의 민주화로 인해 국정교과서 제도를 운영하지 않기로 한 결정, 즉 교과서 시장을 자유화하기로 한 데서 나온 결과라고 생각합니다. 역사에 대한 이 전쟁은 1970년대 독일에서 새로운 역사 과정을 위한 강의 계획서를 보수 학자 와 정치인들이 사회주의 경향을 띠고 있다고 주장했던 때와 닮았습니다.

저는 논란이 되고 있는 그 교과서가 광주학살을 어떻게 그리고 있는지 모르지만, 광 주민주화 운동이 공산주의자들의 조장에 의해 이뤄진 것이라는 근거 없는 이야기를 다 시 실었을 것이며, 그로 인해 이 운동을 기념하는 것을 태만히 하도록 하기 위한 것이라

는 것을 충분히 예상할 수 있습니다. 한국의 이 사례는, 과거의 잘못을 해결하려는 사회 에서 논란이 되는 기억이 지니는 상당한 정치적 중요성을 보여주며, 역사 인식의 전제 로서 민주주의가 지니는 중요성을 더 더욱 잘 보여줍니다. 한국에서 역사를 놓고 벌여 진 전쟁의 결과, 즉 뉴라이트 교과서가 공개적으로 패배한 것은

좋은 신호로 해석될 수 있습니다. 하지만 이 전쟁이 앞으로도 계속될 것이라고 믿는 데는 그만한 이유가 있습니다.

독일상임위원회는 1960년 이후 현대 역사를 다루는데 있어 여러 가지 가이드라인을 발표했습니다. 처음 나온 가이드라인은 1959년 후반부에 있었던 여러 반유대주의 사건으로 인한 정치인들의 실망을 반영했습니다.

국가사회주의가 나중에서야 역사 교육의 분야로 분명하게 언급되긴 했지만, 20세기에 대한 역사 교육은 1960년 이래 계속해서 의무교육이었습니다. 그 후의 가이드라인은 동유럽, 특히 1945년 이후의 역사와 여타 관심 분야와 연관된 것이었습니다. 냉전의 정치적 기후는 이런 가이드라인 문서에서 느낄 수 있었습니다. 역사 교육은 오랫동안 국가사회주의와 나치 독재를 제외시켰습니다. 개별 교사 차원(이들 중에는 2차 세계대전에 참전한 사람도 있었음)에서 히틀러와 2차 세계대전에 대해 학생들을 가르쳤습니다.

1950년대에는 강제 수용소 관련 자료를 교실 내에 전시했고 이를 본 학생들은 느끼는 바가 많았습니다. 하지만 일반적으로, 역사교육 과정은, 늦어도, 1차 세계대전의 시작과 끝이 났습니다. 1960년대가 시작된 후, 국가사회주의는 점점 더 교실 내의 정규 주제가 되어 갔습니다. 하지만, 많은 경우 교사들은 히틀러와 독일 국민이 아니라, 히틀러에 대해서 먼저 이야기하는 경향이 있었습니다.

교과서와 강의계획서에서 다루진 나치 독재는, 소련과 제3제국 간의 차이점보다는 유사점을 강조함으로써, 대부분 상대적인 관점에서 이뤄졌습니다. 전체주의 독재 이론의 지배적인 역할에도 불구하고(물론 이것은 냉전 패러다임이었음), 교실 밖에서의 역사 교육은 교실 내의 교육을 보완하기도 했습니다. 학생들이 단체로 인근에서 벌어지는 재판과정을 견학하기도 했습니다. 이들은 다하우 같은 추모공원에도 갔으며, 이곳에서 나치 희생자를 기렸습니다.

하지만 나치 범죄자들은 일반 대중의 지평에서 벗어나 있었습니다. 간혹 아우슈비츠 사령관이었던 루돌프 회스의 비망록의 일부가 교과서에 등장하기도 했습니다. 나치 통

치와 나치 범죄가 회스와 같은 독재 인물로부터 기인한다는 것이 기본 가정이었습니다. 이러한 인물의 개인적인 모티브와 이념적 확신은 상세하게 나타나지 않았습니다. 나치 시대와 관련해 사람들이 가장 많이 읽은 책은 안네 프랑크의 일기며, 이 책은 독일의 젊은 세대들에게 큰 감명을 주었습니다.

1970년대에는 상황이 많이 바뀌었습니다. 위에서 언급한 변화와 개혁의 기후가 역사 교수법을 학문의 한 분야로 만들었습니다. 이전에는 교수법이 학문적인 교수법과 교사 연수에서, 역할을 했다 하더라도, 큰 역할은 아니었습니다. 교수법은 역사 과학과 교육 사이에 있는 그 무언가로 막연하게 규정되었으며, 교실 내의 역사 교육의 방법론에 주로 집중했습니다. 젊은 세대의 역사학자들은, 학생들이 역사를 사회의 문화전통으로 학습하는 정치적 니즈보다, 학습 주제의 필요와 질문에 대해 집중할 필요가 있음을 강조하게 됐습니다.

서독 대통령이 만든 역사 경연대회는 역사 교육과정이 독일인의 일상 생활로 향하도록 하는데 큰 역할을 했습니다. 이런 프레임 내에서, 나치의 과거는 독일 역사의 일부로 재평가되었는데, 이는 민주주의와 인권을 의도적으로 파괴한 행위에 대해 경고가 되는 사례입니다. 홀로코스트 드라마가 방송된 후, 유대인의 역사는 청소년의 역사 인식 속에 더욱 자리잡게 되었습니다. 이는 개인 가족사에 대한 개인의 문제가 되었기 때문에, 죄의식과 책임감에 대한 질문에 새로운 관심이 요구됐었습니다. 이로 인해 세대 이동은 세대 갈등을 만들어 냈습니다.

다른 한편으로, 역사 교수법 전문가는 교실 내의 역사 교육의 제한된 범위와 결과를 점차 인식하게 됐습니다. 많은 가정에서, 나치의 역사는 영웅주의의 한 장(章)이자 노년 세대의 저항으로 기술되었습니다. '할아버지는 나치당원이 아니었어'라는 말은 가족 전통의 공통 분모였으며, 이로 인해 학생 개인의 역사 인식과 나치 시대가 교실에서 다루지는 방법 사이에는 갈등이 생겼습니다.

한편, 교사와 젊은 학생들간의 여러 가지 세대 갈등도 관측됩니다. 학생들의 마음과 영혼을 감정적으로 이해하려는 교사들의 직간접적인 희망이 반대와 의구심에 부딪히기도 했습니다. 교실 밖 학습은 역사 교육의 초석이 되었습니다. 나치 희생자를 위한 추모 장소 또는 동독의 범죄 현장을 실제로 방문하는 것은



독일의 여러 주에서 제공하는 역사 과목의 강의 계획서에 꼭 들어 있어야 하는 사항입니다. 수도 베를린의 경우,

이러한 추모 공원이 많으며, 각 공원은 젊은이에게 교육 학습 프로그램을 제공하는 박물관입니다.

이 가운데 한 곳에 대해 말씀드리고자 합니다. 바로, 유럽에서 살해당한 유대인을 위한 추모공원, 간단히 하면 베를린 홀로코스트 추모공원입니다. 아시는 분도 있겠지만, 이 공원을 예전 정부 건물 지구의 한가운데 건립하기로 한 결정은 1980년대 말 일반 시민들의 요구로 결정됐으며, 그 후 수십 년 동안 연방 정치 안으로 들어왔습니다. 이 추모공원에 대한 대중의 격렬한 찬반 토론은 그 자체가 과거의 기억이라 해도 좋을 것입니다. 역사학자, 정치인, 이익단체 등이 이 논쟁에 참여해, 독일 내의 역사 인식에 대한 생생한 견해를 나타냈습니다.

찬성측에서는 범죄자들에 의해 독일에서 희생당한 사람을 기억하고, 비인도적 잔인 범죄에 대한 책임을 질 필요가 있다는 점을 강조했습니다. 반대측에서는 유대인만을 위한 추모 공원은 다른 희생자 그룹을 배척하고, 추모의 우선 순위를 결정하게 된다는 주장을 했습니다. 또한, 그들은 추모의 미묘한 역할 변화를 지지했습니다. 희생자들을 인식하는 방법을 통해, 범죄자들의 계승자가 과거의 잘못을 없앨 수 있었는데, 이를 달리 표현하면, 역사 인식을 그릇된 목적의 양심 정화와 맞바꾸는 것이었습니다.

그 추모관은 독일 연방의회에서 절대 다수의 찬성을 받아 결국 건립되었습니다. 2005년 5월 개장한 이래 학생들은 주요 단체 관광객이 되었습니다. 학생들은 먼저 지하에 위치한 소규모 박물관을 방문하고, 그런 다음 추모관을 방문하는데, 이 추모관은 나치의 잔혹 행위에 희생당한 사람들을 표현하는 여러 개의 콘크리트 기둥으로 구성되어 있습니다. 여기에서 이뤄지는 역사 학습의 방법과 결과에 대해 잘 알지는 못합니다. 하지만 주제의 예술적 해석과 추모관이 주는 외로운 느낌은 방문객들에게 깊은 인상을 주는 것으로 알고 있습니다. 하지만 이러한 감정이, 반드시 역사의 교훈을 배워야 하며 중요성의 관점에서 독일 역사를 되짚어 봐야 하는 필요와 연결되는 것은 아닙니다.

독일의 현재 상황은 역설적입니다. 나치주의는 대중의 기억에서 큰 역할을 하지만, 나치 시대를 해결하는 어려운 과제에 있어, 적어도 부분적으로는, 추진력을 상실했습니다. 이 상황은 국가사회주의가 역사가 된 바로 그 사실로 인해 피할 수 없는 결과가 된 것일 수 있습니다. 오늘날 학교 학생들은 '동일한 시대'(역사 경험이 균질한 시대: 역사 주)를 살고 있는 처음 세대입니다. 나치 시대를 마지막으로 목격한 세대는 이미 죽었거나 향후 수년 내에 세상을 떠날 것입니다. 나치 독재와 젊은 세대 간의 개인적인 연결고리가, 그것이 무엇이 되었든 간에, 더 이상 없게 되면, 과거 학습이 역사 교과, 가정 내의 내러티브, 그리고 무엇보다, 1990년대 이후 광범위한 스케일로 히틀러와 나치 시대의 다루었던 시각 자료를 통해 이뤄지게 됩니다. 이런 상황에서, 독일 역사의 가장 어두운 장으로부터 교훈을 얻고 새로운 교육 방법을 모색하기 위해서는 여러 학문 분야가 포함돼야 합니다.

## 5. 홀로코스트 교육: 기억의 보편화?

저는 본 논문의 이전 절에서, 독일에서 현대 역사와 역사 교육은 공공의 역사적 기억의 장으로 간주될 수 있다고 주장했습니다. 그렇게 말씀드린 이유는, 역사가 교실에 국한되는 것이 아니기 때문입니다. 독일에서는 학문적 연구와 학교 교육 간 지속적인 상호작용이 이어지고 있습니다.

하지만 이 상호작용이 고려되는 모든 단계가 원만했던 것은 아닙니다. 홀로코스트와 관련해, 교과서와 역사 단원은 역사 연구보다 뒤쳐졌으며, 어떤 경우에는 20년 이상 느린 모습을 보이기도 했습니다. 최근의 홀로코스트 연구 결과는 교과서에 역지로 반영된 느낌을 줍니다. 독일 역사 수업에서, 학생들은 홀로코스트에 대한 짤막하게 이야기하는 것에 익숙합니다. 홀로코스트의 출발점은 히틀러가 권력을 잡았을 때입니다. 그 다음이 악명 높은 뉘렌베르크법이며, 이후 1938년의 집단학살, 부헨발트와 같은 강제 수용소의 건설과 아우슈비츠에서의 집단 학살이 뒤따릅니다.

저는 이 짧은 이야기가 본 논문의 처음 절에서 기술한 역사의 내러티브의 특징을 포함하고 있는지 궁금합니다. 학생들은 교실에서 어떤 이야기를 해야 하는지 알고 있습니다. 하지만 이 이야기가 그들의 역사 인식에 영향을 미칠 것 같지는 않습니다. 독일 학생들 사이에서는, 강제 수용소가 나치 범죄의 주요 장소며, 다하우, 부헨발트 등과 같은 추모관을 방문했을 때 유대인 희생자를 쉽게 확인할 수 있다는 확신이 있습니다. 또 다른 주요 범죄의 장소인 폴란드와 소련은 역사적 의미에서 볼 때 대부분의 독일 학생들이 모르고 있는 지역입니다.

이상한 일이지만, 공공 장소에서의 역사 기억은 약 20년 동안 역사 과학과 학교에서의 역사 교육보다 앞서 나갔습니다. 현재 우리 사회에서 역사가 존재하는 박물관, 추모 장소, 그리고 이와 유사한 장소는 관광객과 방문객의 주요 행선지가 되었습니다. 나치 의 과거를 다루는 미디어가 많으며, 이것이 독일 사회의 역사 인식에 영향을 줄 수 있을 것 같습니다. 나치 과거의 '역사화'('동시대성의 종말')가 1970년대에 발전한 중요한 접근법의 가치를 떨어뜨리는 징후들이 나타나고 있습니다. 관련해서, 두 가지 예를 말씀드리고자 합니다. '기억'이라는 단어는 모호합니다. 문자 그대로의 의미를 말씀드리면, 사람들은 자신 이 직접 체험하고 겪은 것만 기억할 수 있습니다. 이러한 기억은 1950년대부터 1980년 대까지의 세대 갈등에 깊이 포함돼 있습니다. 특히 1960년대에는, 나치 독재를 적극 지지했던 세대가 젊은 세대로부터 거친 반대에 부딪혔습니다. 나치즘의 주연과 동조자들은 자신들의 기억을 공유하지 않았습니다. 대부분의 독일 가정에서는 이런 역사를 이야기 하는 것이, 바람직하지 않은 것은 아니지만, 꽤나 이례적으로 받아들여졌습니다. 독일 의 국내외에서 벌어졌던 대규모 범죄에 대해서는 두 말할 필요가 없었습니다. 이런 이유로 젊은 지성인과 교사들은 부모와 조부모에게 정직한 기억을 요구했고, 심각한 혐의를 적용했습니다. 과거를 부인하는 상황에서 기억은 적극적인 기여를 했습니다. 많은 경우에 있어, 정치적으로 관여하는 시민의 역사적 정체성이 나치의 과거, 또는, 적어도, 그 과거가 그렇게 기억되는 방식에 대해 책임을 인정한 것으로부터 나왔습니다. 반면, '기억'이라는 단어는 그 중요한 추진력을 잃었습니다. 과거를 면밀히 조사하는 대신, 현재의 느낌과 태도가 과거에 대한 접근법을 지배했습니다. 역사는, 사람의 기분을 좋게 하면 받아들여졌고, 걱정스럽게 하면 거부당했습니다. '기억'은 '자신을 기억하게 하는 사회에 참여하는 것'을 의미합니다. 때때로 학생들은 이런 기억의 담론이 보이는 이중성을 깨달으며, 수업 중에는 영향을 받은 척 하지만, 나치 과거가 주는 역사적 교훈의 정치적 메시지는 거절합니다.

두 번째 예는 '해방'입니다. 2차 세계대전 직후, 그리고 1950년대, 과반수가 넘는 독일인은 연합군이 자신들을 나치 독재에서 해방시켰다는 생각을 거부했습니다. 다른 한 편으로, 서독을 점령했던 국가들은 공식적으로 이 단어의 사용을 금지시켰는데, 그 이유는 독일인의 절반 이상이 히틀러를 지지했었기 때문입니다. 독일 국민은 종전을 무기력으로 이어진 정치적 재앙과 국가 상실로 받아들였습니다. 연합군의 '해방'이라고 말은 독일인들이 보기에는 독일의 이익에 반대되는 것을 의미하는 것이었을 것입니다. 이 부정적인 태도는, 소련이 자신의 붉은 군대가 독일 국민을 나치의 공포로부터 공식적으로 '해방'시켰다는 찬양을 한 사실에 의해 더욱 지지되는데, 이는 히틀러와 그 추종자들을 지배 권력으로 인정하는 듯한 모습이었습니다.

2차 세계대전 종전 후 40년이 경과했을 때, 리하르트 폰 바이츠제커 당시 독일 대통령은 다음과 같은 유명한 의회 연설을 했습니다. "5월 8일은 해방의 날입니다. 이 날은 국가사회주의가 보인 폭정의 비인간적(독일어로, '멘셴페어라흐텐덴') 체제로부터 우리 개개인을 해방시켰습니다. 5월 8일 이후부터는 이 해방을 위해 많은 사람이 견뎌야 했던 진중한 고통을 어느 누구도 잊을 수 없을 것입니다. 그러나 우리는 전쟁의 종말을 탈출, 축출, 그리고 정치적 결박으로 보서는 안 됩니다. 왜냐하면, 그 이유는 전쟁의 시작과 전쟁으로 이어진 그 독재의 시작에 있는 것으로 보이기 때문입니다."

바이츠제커의 연설은 큰 기여를 했습니다. 그는 독일 시민들에게 과거를 거부가 아닌 수용을, 그리고 쓰라린 진실에 대해 의구심을 품는 것이 아니라 기억할 것을 촉구했습니다. 30년이 지난 오늘 날, '해방'이라는 말은 2차 세계대전 종전과 관련된 정치인들의 연설문에서 공통 분모가 되고 있습니다. 독일 시민들은, 히틀러와 그

추종자들이 나치 시대의 잔혹한 정권 하에 놓인 동 시대사람들로 하여금 당시 독일 사회의 절대 다수의 사람들이 환영하고 사랑했던 국가적 영웅 '뫼러'의 독재에 (일반적으로 그러고 싶지 않 않지만) 굴복할 수 밖에 만들었다는 인상을 받을 수 있습니다. 어떤 면에서 보면 이 생각은 스탈린과 동독의 국수주의적 견해와 유사합니다. 결과적으로, 기억은 어려움 없이 얻을 수 있는 조용한 양심이 되었습니다.

이런 배경 하에서, 이 분야에서 활동 중인 저의 동료들이 가진 우려사항, 즉 '기억'을 역사 인식의 열쇠로 생각하고 지나치게 많이 이용하는 모습에 대해 말씀드리고자 합니다. 이는 독일에서 지난 10~15년 전부터 이슈가 되고 있는 홀로코스트 교육 컨셉과도 마찬가지로입니다. 홀로코스트 교육의 질문과 방법을 적용하라는 권고에는 다음과 같은 다양한 이유가 있습니다.

첫째, 철학자 테오도르 아도르노한 유명한 말인 '아우슈비츠 이후의 교육'은 아우슈비츠가 다시는 되풀이되어서는 안 된다는 것에서 그 목표를 찾을 수 있다는 것을 앞으로 유지하고, 동시에 이를 대체하기 위해서입니다.

둘째, 홀로코스트 교육은 그 자체가 이민사회의 후원을 받는 역사 교육의 적절한 도구로 인식된다는 것입니다. 예를 들어, 일부 전문가들은, 터키나 아랍국가에서 온 학생들의 경우 홀로코스트가 그들의 역사와 가족 전통에 해당되지 않지만, 소수 계층인 그들이 독일 사회와 독일 사회의 유산에 통합되기 위한 방법으로 홀로코스트에 대해 배울 것을 권고하고 있습니다. 유대인 희생자에 대해 감정적 동질감을 느끼는 것은 이민자들에게 그들이 사회적 배척의 비슷한 희생자로 인지하는 기회를 제공하는데 있어 이상적인 방법으로 인식되고 있습니다. 이런 방법으로 홀로코스트를 '기억'하는 것은 그 희생자들의 희생을 제대로 평가하지 않는 것이 분명합니다. 동시에, 홀로코스트 교육은 사회 낙인의 느낌, 즉 '우리는 유대인과 비슷하다'는 생각을 이민자들에게 줍니다.

홀로코스트 교육이 '동시대성의 이후'의 역사 교육의 경로로 권고되는 세 번째 이유는 민주주의와 인권을 강화하는 목표 때문입니다. 홀로코스트 교육의 주창자들은, 홀로코스트가 서구 전통에서 인권 유린의 가장 극단적인 모습을 보이기 때문에 이 교육을 통해 학생들이 보편적 인권과 민주주의의 가치를 더욱 잘 이해하게 될 것이라고 합니다. 하지만 홀로코스트 역사 교육으로 인해 학생들이 다른 역사 주제들보다 인권에 더욱 수용적인 태도를 갖게 되었는지에 대한 증거는 없습니다. 인권 교육은 인권 그 자체지만, 홀로코스트 교육은 홀로코스트 그 자체가 지니는 독특한 역사적 경험의 가치를 떨어뜨리는 위험이 있습니다.

유럽 국가들이 홀로코스트 교육에 놀라운 활동을 보이는 것은 국제홀로코스트추모협회(IHRA)와 같은 영향력 있는 압력 단체가 추구해온 '역사 정치'의 덕분입니다. 이 협회는 2000년, 스톡홀름 선언이 공포되었을 때 설립되었습니다. 이 선언에 따르면, 홀로코스트는 '궁극의 집단살인'입니다. 홀로코스트의 교훈은 이렇듯 현대 사회에서 인권 침해에 대해 보다 높은 수준의 민감성을 의미하며, 집단학살의 예방에 기여합니다. 이런 관점에 따르면, 홀로코스트의 끔찍한 경험은 일반적인 도덕적 및 정치적 교훈을 만듭니다. 홀로코스트 교육의 근본 가정은 인간이 잔혹함과 무자비함을 가지고 있다는 것입니다. 그래서, 특정 정치적 조건과 인간 본성 하에서, 논쟁이 심각해지면, 집단학살이 반복될 수 있다는 것입니다. 밀그램의 유명한 실험과 같은 복종 실험은, 비록 밀그램의 실험이 홀로코스트에 부분적으로 적용되고 범죄자들의 행동의 변명으로 주로 이용되었지만, 이러한 근본 가정을 잘 보여줍니다.

홀로코스트의 보편화를 향한 정치적 전략을 조심스럽게 살펴보면, 특정 단체가 이 보편화에서 역사적 정당성 또는 정치적인 리더십을 모색하는 의도가 있음을 발견하게 됩

니다. 한국의 경우, 광주민주화운동, 민주화 운동 기록의 보존과 518 묘역에 대한 정책들이 집중적으로 잘 이행되었습니다. 이런 정책들은, 뉴라이트 성향의 정당들이 광주민주화운동을 불법 폭동이라고 다시 한번 비난하려는 시도에 대항했습니다. 다른 한편으로, 광주학살을 인류유산으로 보편화하려는 움직임은 역사

인식의 상실로 이어질 수 있으며, 의도치 않게, 1980년 5월에 실제로 발생한 사건을 망각하게 할 수도 있습니다.

홀로코스트 교육 방법이 절대 혁신적인 것이 아니라는 점을 지적하고 싶습니다. 이 분야의 전문가들은 개인 희생자들의 운명과 사례 연구의 활용에 있어, 증인 등과 같은 출처를 사용할 것을 권고합니다. 홀로코스트 교육이 진행되기 오래 전부터, 지역의 역사, 심지어는 홀로코스트 기간 동안의 거주지와 수용소에서 있었던 소규모 역사, 때로는 학교에서의 역사도 연구되었습니다. 생존 희생자 가운데 증인을 초청해 희생자들의 운명에 대해 이야기하고 학생들의 질문에 답변하는 것은 적어도 두 세기 동안 지속되어 온 독일 학교에서의 공식 절차입니다. 마지막으로, 추모관 방문은 오랜 기간 현장 활동에 속했던 부분입니다. 위의 교수법이 학생들이 과거의 사건을 배우고 자신들의 결론을 도출하는데 도움이 되기보다, 교사들이 도덕적 교훈을 가르치는 의도로 사용되면, 과거를 해석하는 것은 불필요하게 됩니다. 역사 인식은 더 이상 필요하지 않습니다.

‘집단학살’과 관련된 몇 가지 언급을 하고 발표를 마치고자 합니다. 독일 학자 크리스천 게를라흐는 이 법적인 용어가 역사 연구에, 특히 비교론적 접근에는 적당하지 않다고 주장했습니다. 비교의 방법을 사용하지 않은 집단학살 연구는 결과는 희생자그룹의 고통을 과대 평가하는 경향을 보였습니다. 그 이유는 희생자들의 후손과 국가 커뮤니티에 더욱 큰 정당성을 제공하기 위해서였습니다. 이것이 바로 사망자수에 대한 논쟁이 많으며, 부풀려지는 측면이 있는 이유입니다. 또한 집단학살 연구는 이념의 영향과 폭력적인 국가 지도자의 정치적 의도를 과대 측정하는 경향이 있는데, 그 이유는 이 요소들이 ‘집단학살 범죄의 방지와 처벌에 관한 협약’에 포함되어 있기 때문입니다.

게를라흐는 집단학살 연구의 문제점을 해결하기 위해 ‘극단적인 폭력 사회’를 언급했습니다. 동남아를 포함한 여러 사례 연구를 통해, 게를라흐는 주요한 범죄가 발생하는 데에는 경제적인 요소가 결정적인 역할을 하는 것을 보여주었습니다. 이런 범죄는 경찰이나 군대보다는, 반군과 같은 비정규 단체에 의해 꽤나 자주 자행됩니다. 확실한 것은, 홀로코스트는 정부가 주도한 반인권 범죄며, 제가 보기에는 과거 독일사회가 극단적인 폭력의 형태를 띠었다고는 생각되지 않습니다. 한국은 한국전쟁 후에 폭력이 흔해졌습니다. 광주민주화운동과 그 진압 방법에 경제적인 이유가 영향을 미친 것 같습니다. 그 끔찍한 사건을 1945년 이후의 역사적 맥락에 대입한다면 이번 강의를 준비하면서 떠오른 질문에 대한 답을 하는데 도움이 될 것 같습니다. 왜 광주학살이 며칠 후에 끝이 났을까? 왜 대부분이 비무장 시민이었던 사람들에게 가해졌던 극단적 폭력이 중단되었을까? 누가 어떤 이유로 중단했을까? 마지막으로, 이러한 질문의 답변으로부터 오늘의 한국이 얻는 교훈은 무엇인가?

## 6. 맺음말

광주민주화운동은 한국의 현대사에 있어서 재앙적인 사건입니다. 이 사건과 관련된 기억을 보관하는 것은 중요한 일입니다. 왜냐하면 이 사건은 독재 치하에서 시민들이 민주주의를 위한 투쟁을 어떻게 했는지 보여주기 때문입니다. 용기와 자결권이라는 주요 특징을 시위대들은 가지고 있었기 때문에 전두환 장군의 공수부대에 대항해 온종일 싸울 수 있었습니다. 인권의 측면에서, 광주민주화운동의 가장 중요한 유산은 인권과 관련된 레토릭(수사학)과 정치 간의 모순에 있습니다. 이런 모습은 특히 미국에서 발견되며, 카터 행정부는 무력진압에 동의하면서 ‘실질적인’ 인권침해를 저질렀습니다.

이에 비해, 독일의 사례는 냉전의 후원 하에, 이론의 여지가 있는 기억들 사이에서 갈등이 항상 있었습니다. 기억은 아래로부터 쟁취되었던 것입니다. 독일 사회의 중요 부분이 주요 범죄를 부인하는 것에 대한 투쟁은 동시에 민주주의와 참여를 위한 투쟁이 기도 했습니다. 하지만, 역사 학습의 주요 조건이 시간의 경과와 함께 그 의미가 변화했다는 것을 명심해야 합니다. 나치 과거와 서독 사회의 주요한 인식은 그 중요성을 상실

했습니다. 나치 역사를 포함한 역사는 독일 사회의 모든 부분에서 융성하고 있습니다. 하지만 역사 인식은 그렇지 않습니다.

현대 역사와 관련한 현 상황과 한국에서 폭력을 이해하는 것은 서독의 1970년대와 비슷합니다. 이는 우연의 일치가 아닙니다. 광주민주화운동은 35년 전에 발생했습니다. 이 시간은 나치의 범죄와 이 사실을 독일 국민이 망각하는 것을 막기를 원했던 사람들이 이 정책을 펼치기까지 걸린 기간과 같습니다. 또한 30년은 한 세대의 길이입니다. 한국 국민들의 세대 이동은 광주민주화운동을 어떻게 기억할 것인지에 대한 질문이 해결되어야 하는 이유 가운데 하나입니다.

학교에서의 역사 교육은 여러 면에서 한 사회의 역사 인식과 연결되어 있습니다. 독일은, 과거의 잘못을 해결하는 어려운 과제가 전체 시스템 내에서의 역사 교육 원칙과 방법을 변경한다는 사실을 잘 보여주는 사례입니다. 적어도 제가 보는 관점에서는, 가장 혁신적인 때는 1970년대와 1980년대였습니다. 냉전으로 인해, 교육 개혁이 정치적 인 면에서 그 자체를 정당화하기 때문에, 서독 사회가 중요한 인식을 할 가능성이 매우 높았습니다.

독일과 한국의 얽혀 있는 역사와 관련해 한 가지 제안을 하는 것으로 강의를 마치고 자 합니다. 1980년부터 지금까지 광주민주화운동과 이의 수용은 독일 학교의 역사 수업의 주제로 제법 적당할 것 같습니다. 많은 독일 청년들이 민주주의를 당연하게 여기고 있습니다. 오늘 여기에서 우리는 민주주의를 위해 싸우고 죽은 시민들의 운동 사례와 함께 있습니다. 동시에, 이 사례는 기억을 위한 투쟁이 얼마나 힘들 수 있는지를 보여줍니다. 역사 인식은 쉽게 얻을 수 있는 조용한 양심이 절대 아닙니다.

# Gegenseitige Anerkennung und das „Mind-system“ in nordkoreanischen Schulbüchern

Lee Woo-Young, University of North Korean Studies

Verschiedene Faktoren beeinflussen den Prozess der Bildung des Mind-systems<sup>1</sup> der Menschen in Nord- und Südkorea. Grundsätzlich bildet die Erfahrung der Kulturgemeinschaft, die sich schon vor der Teilung historisch gegründet hat, das Fundament des Mind-systems. Wenn wir über die Struktur der Tiefenpsychologie nachdenken, sollten wir vom Gründungsmythos ausgehen und das konfuzianistisch ethische System des vormodernen Koreas Joseon und den schamanistischen Glauben berücksichtigen, die im täglichen Leben des Volkes wichtig waren. Imperialistische Aggressionen des japanischen Kolonialismus und Nationalismus des Widerstands können in das Mind-system der Menschen in Nord- und Südkorea mit eingeschlossen werden.

Das relativ homogene Mind-system der Menschen in Nord- und Südkorea beweist ihre Unterschiede durch die Teilung des Landes. Das Wichtigste in diesem Prozess sind die unabhängig voneinander entwickelten Gesellschaftssysteme der Staaten. Durch den Aufbau einer modernen Nation, die jeweils Sozialismus und Kapitalismus zum Modell gemacht hatte, veränderte sich auch die Mentalität der Bewohner\*innen beider Koreas. Die verschiedenen nationalen Gesellschaftssysteme selbst bildeten den Hintergrund für die Bildung des Mind-systems der Mitglieder der Gesellschaft. Eines dieser Prozesse der Konkretisierung stellte die politische Sozialisation dar. Es gibt verschiedene Arten von Medien für die politische Sozialisation. Die wichtigsten Medien hierbei sind das Bildungssystem, dessen Umsetzung durch die Schulbücher bewerkstelligt wird.

Insbesondere erlebten nach der Teilung der Norden und der Süden den Korea-Krieg und hielten die Beziehungen des Kalten Krieges aufrecht. Da der freie Informationsaustausch eingeschränkt war, stellten die Inhalte der Schulbücher des Bildungssystems die erste Variable dar, wodurch der Inhalt über den „Anderen“ im Mind-System bestimmt wird. Natürlich haben sich beide Lehrbücher in Süd- und Nordkorea im Rahmen des Curricula-Reformprozesses verändert, aber die Denkrichtung und Philosophie tendierten dazu, weiter fortzudauern.

Die Besonderheit über Südkorea und über den Inhalt im Zusammenhang der Wiedervereinigung die in den Schulbüchern in der Grund- und Mittelschule in Nordkorea verfolgt wird, zeigt sich folgendermaßen:

Erstens wird die Überlegenheit des nordkoreanischen Systems betont, indem negative Bilder über Südkorea verinnerlicht werden.<sup>2</sup>

Zweitens wird Südkorea durch negative Beschreibungen abgewertet.<sup>3</sup>

Drittens vermittelt das Lehrbuch, dass das südkoreanische Volk dazu gebracht werden muss, sich von den USA zu befreien.<sup>4</sup>

Viertens wird die südkoreanische Kultur zum Gegenstand der Kritik und es wird sich von von der Einführung der südkoreanischen Kultur distanziert.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Es wurde keine passende Übersetzung des koreanischen Originals „마음 체계“ gefunden. Gemeint ist das System des Herzens, der Seele, des Geists, des Gemüts etc. Die englische Übersetzung „Mind-system“ wird an dieser Stelle bevorzugt.

<sup>2</sup> „Aber wie sieht denn ein Schulweg im Süden unseres Vaterlandes aus? [...] Die armen Kinder, die sich statt eines Schulranzens die Tasche für das Schuhputzzeug schultern und auf den Straßen umherirren. Wie groß ist wohl ihr Groll, der sich auf dem Schulweg niedergeschlagen haben muss, den sie unter Tränen und unter tiefen Seufzern betrachteten.“

<sup>3</sup> „Gestern hielten diese Kerle das Messer im Bauch versteckt und schwatzten nur mit dem Mund nach dem „Dialog“. Nun reißen sie auch diese Masken ab und legten los, die Zündschnur des Atomkrieges anzuzünden.“

<sup>4</sup> „Bei uns in Nordkorea gibt es heute keine ausgebeuteten Klassen, aber in Südkorea und in anderen kapitalistischen Gesellschaften gibt es sie immer noch. Sie unterdrückt und beutet das Volk brutal aus, was sie aber als moralische Tugend hervorhebt.“

<sup>5</sup> „Die neue Nachricht“, die weder in unseren Zeitungen noch in unserem Sender besprochen oder systematisch weitergeleitet wurde, ist eine Lüge von denen, um uns zu irritieren. Filme und TV Dramen sind voller Lügen und mit absolut langweiligen Handlungen und so versuchen die V-Männer in unser Innres einzudringen und uns verrückt zu spielen, um uns zu provozieren.“

Die Schulbücher der Grund- und Mittelschule in Südkorea behandelt im Zusammenhang mit Nordkorea und der Wiedervereinigung folgende Besonderheiten:

Erstens gibt es einen allgemeinen Mangel an Informationen über Nordkorea.<sup>6</sup> Das liegt wohl darin, dass der Umfang der Fächer wie Ethik verringert wurde, die sonst das Thema Wiedervereinigung behandelten.

Zweitens werden keine konkreten und objektiven Informationen über Nordkorea zur Verfügung gestellt und stattdessen werden negative und konfrontative Bilder über Nordkorea vermittelt, dass Nordkorea sehr arm ist und bei Nordkorea die Gefahr besteht, einen Krieg zu führen.

Drittens gibt es kaum Diskussion darüber, welche Wertevorstellungen und welches soziale System die Nordkoreaner\*innen besitzen

Viertens werden in Geschichtsschulbüchern über Nordkorea und über die Wiedervereinigung auf einem bestimmten Niveau dargestellt, jedoch gibt es einige Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbüchern (z.B. die Beschreibung über die Schlacht bei Bocheonbo, die Bodenreforme, die Ursache für den Korea Krieg, die Juche-Ideologie, die Provokationen von Nordkorea, die Menschenrechtssituation in Nordkorea usw.)

Fünftens werden mit gewisser Zurückhaltung über die neusten Veränderungen bei den innerkoreanischen Beziehungen wie z.B. über die Politik der Toleranz oder Sanktionen gelehrt.

Die Gemeinsamkeit der Schulbücher zwischen Nord- und Südkorea liegt in der gegenseitigen negativen Darstellung. Wenn man sich jedoch die konkreten Inhalte näher betrachtet, sind jedoch die Unterschiede nicht gering.

Erstens ist der Anteil über den „Anderen“ und die Wiedervereinigung in den nordkoreanischen Schulbüchern doch höher als in den südkoreanischen.

Zweitens ist die Ausdrucksweise in den nordkoreanischen Schulbüchern offensiv und aggressiv, dagegen werden in den südkoreanischen Lehrbüchern die Ausdrucksweisen eher neutral gehalten.

Drittens, es ist zwar ähnlich, dass beide Seiten das gegenseitige System kritisieren, Nordkorea jedoch Südkoreas negativen Seiten nach konkreten Bereichen abhandelt, während Südkoreas Kritik an Nordkorea eher abstrakt bleibt und sich konkrete Kritiken auf historische Ereignisse beschränken.

Viertens spricht Nordkorea über die Wiedervereinigung als die Befreiung des südkoreanischen Volkes, jedoch neigt Südkorea dazu, die Wiedervereinigung als etwas zu beschreiben, was irgendwann selbstverständlich passieren würde.

Fünftens, Nordkorea besitzt eine eindimensionale Struktur der Argumentation, dagegen weisen die südkoreanischen Geschichtsbücher pluralistische Denkmuster nach.

Die Repräsentation über das gegenseitige System oder über die jeweiligen Bewohner\*innen in den Schulbüchern könnte die Gefahr hervorrufen, das System der Teilung zu verstärken.

Obwohl man jeweils von der friedlichen Wiedervereinigung (Südkorea) und der Befreiung (Nordkorea) spricht, könnte es dazu führen, durch die Bildung der Verfremdung und der Verfeindung die ablehnende Haltung gegenüber der Wiedervereinigung zu provozieren. Außerdem besteht das Risiko, die Konflikte und Kämpfe im Alltag als selbstverständlich wahrzunehmen, indem die Werte wie Frieden und Koexistenz, als noch höhere Werte vernachlässigt werden.

Vor allem im Falle Südkoreas mangelt es im Lehrplan an konkreteren Informationen über das nordkoreanische System und über Menschen in Nordkorea, was wohl dazu führt, über Nordkorea und die Wiedervereinigung destruktiv zu diskutieren.

Schließlich führten die Feindseligkeit, Hass, ideologische Ausgrenzung sowie die ausschließende Tendenz gegenüber anderen Kulturen und Menschen auf beiden Seiten Koreas dazu, dass ein bestimmter Teil des Mind-systems davon besetzt wurde.

---

<sup>6</sup> 2009 war in dem Lehrplan vorgesehen, dass die Themen wie die Geflüchteten aus Nordkorea und die Wiedervereinigung in den vier Jahren von der 3. bis zur 6. Klasse der Grundschule nur in zwei Einheiten von insgesamt 26 großen Blöcken der Lernstoffe behandelt werden.

## 북한 교과서의 상호인식과 마음체계

이우영 (북한대학원 대학교)

남북한의 주민들의 마음체계가 구성되어지는 과정에는 여러 가지 요인들이 영향을 미치고 있다. 기본적으로 분단이전 과거부터 역사적으로 축적되어온 문화공동체의 경험이 마음체계의 기층을 이룬다. 심층구조를 생각한다면 건국설화에서부터 생각하여야 할 것이고, 근대 조선의 유교적 신념체계나 민중의 일상에서 중요하였던 무속적 신앙들도 포함된다. 일제 강점기의 제국주의의 침탈이나 저항적 민족주의도 남북한 주민들의 마음체계에 포함될 수 있다.

비교적 균질적이었던 남북한 주민들의 마음체계는 분단을 경험하면서 차이를 보이게 되는데 이 과정에서 가장 중요한 것은 독립적으로 구축된 국가사회체계이다. 사회주의와 자본주의를 각각 모델로 근대 국가를 건설하면서 남북한 주민들의 마음도 달라졌다는 것이다. 상이한 국가사회체제 자체가 사회구성원의 마음 형성에 기본적인 배경이 되었는데, 이것이 구체화되는 과정의 하나가 정치사회화였다. 정치사회화의 매체에는 다양한 것들이 있으나 이 가운데 가장 핵심적인 것은 교육체제이고 이것이 구현된 것이 교과서라고 할 수 있다. 특히 분단이후 남북한이 전쟁을 경험하고 냉전적 관계를 유지하면서 상대방에 대한 자유로운 정보 접촉이 제한되었던 상황에서 남북한 주민의 마음체계에서 상대방에 대한 내용을 결정하는데는 교육체제의 교교과내용이 일차적인 변수가 되었다고 볼 수 있다. 물론 남북한 모두 교과서는 교과과정 개편과정에서 변화를 지속하여왔지만 방향성이나 철학은 지속되는 경향이 있었다.

북한의 인민학교(초등과정)과 중학교(중등과정) 교과서에 나타난 남한과 통일 관련 내용의 특성은 다음과 같다.

- 첫째, 남한에 대하여 부정적 이미지를 심어 북한 체제의 우월성을 강조한다.<sup>1</sup>
- 둘째, 거친 표현으로 북한을 공격하고 비하한다.<sup>2</sup>
- 셋째, 남한주민을 미제, 지, 자본가 등으로부터 해방시켜야 한다고 설득한다.<sup>3</sup>
- 넷째, 남한문화는 비판의 대상이고 남한문화 유입을 경계한다.<sup>4</sup>

남한의 초등과 중등 과정 교과서의 경우 북한및 통일관련 내용의 특성은 다음과 같다.

---

1 “그러나 우리 조국 남녘땅의 학교길은 과연 어떻습니까?(중략) 책가방대신 구두땀이통을 메고 찬바람 부는 거리를 헤매 이는 불쌍한 아이들이 눈물속에, 한숨속에 바라보는 학교길에 서리고 맺힌 원한은 또 얼마나 많습니까?”

2 “어제는 배속에 칼을 품고 입으로 《대화》를 떠들던 놈들이 이제는 그 가면마저도 벗어던지고 핵 전쟁의 도화선에 불을 달려고 책동하고있다.”

3 “오늘 우리 주위에는 착취계급이 없다. 그러나 남조선을 비롯한 자본주의사회에는 여전히 착취계급이 인민들을 가혹하게 착취하고 억압하고있으며 저들의 착취와 략탈을 도덕적인 행동으로 내세우고있다.”

4 “우리의 신문과 방송으로 이야기되지 않고 조직적으로 전달되지 않은 《새소식》은 우리를 꼬여내기 위해 놈들이 꾸며 낸 거짓말이다... 온통 거짓투성이에 시시하기 그지없는 내용들을 가득채운 영화, TV극을 만들어놓고 앞잡이들을 내세워 우리 내부에 들여보냄으로써 우리를 어째보려고 미쳐날뛰고있다.”



첫째, 북한에 대한 정보 제공이 전반적으로 부족하다.<sup>5</sup> 이는 북한 통일을 다루던 도덕과 윤리과목의 축소와 관련이 있다.

둘째, 북한에 대한 구체적이고 객관적인 정보는 제공되지 않으면서 부정적이고 대립적인 이미지를 활용함으로써 북한은 전쟁을 일으킬 위협이 있고 가난하다는 인상을 심어주고 있다.

셋째, 북한인이 어떤 가치관을 가지고 있으며 북한은 어떤 사회체제 인가하는 것에 대한 논의가 거의 없다.

넷째, 역사교과서에서는 북한 및 통일 분야가 일정한 수준에서 언급되고 있으나, 교과서별로 차이가 적지 않다(보천보 전투, 토지개혁, 한국전쟁원인, 주체사상, 북한의 도발, 북한 인권 등).

다섯째, 최근 남북관계의 변화 특히 포용정책과 압박정책 등 대북정책의 변화에 대해서는 소극적으로 다루고 있다.

남북한 교과서에서 모두 상대방에 대한 부정적인 인식이 강하다는 공통점이 있지만 구체적인 내용을 보면 차이가 적지 않다.

첫째, 북한은 남한에 비해 상대방과 통일에 대한 부분이 더 많다.

둘째, 북한의 교과서는 직설적이고 공격적인 표현이 강한 반면 남한의 교과서는 중립적인 표현이 중심을 이루고 있다.

셋째, 상대방체제에 대해서 비판적인 것은 비슷하지만, 북한은 남한의 부정적인 부분을 분야별로 구체적으로 다루고 있지만, 남한은 추상적으로 비판하고 있으며 구체적인 비판은 역사적 사건 등으로 국한되고 있다.

넷째, 북한은 통일을 남한 인민의 해방으로 이야기하고 있으나, 남한은 통일을 당위적 수준에서 이야기하는 경향이 있다.

다섯째, 북한은 단일적인 논의구조를 갖고 있으나 남한은 다원적 논의구조가 교과서에서 나타나고 있다.

교과서에서 나타난 남북한이 상대체제나 상대주민들에 대한 논의는 분단체제를 심화시키는 결과를 가져올 가능성이 높다. 평화통일(남한)이나 해방(북한)을 이야기하고 있지만, 이질화와 적대감을 심화시켜 교육을 받는 사람들의 통일에 대한 거부감도 높아지게 할 수 있다. 또한 평화와 공존이라는 더 높은 수준의 가치를 등한시함으로써 각각의 체제 내에서도 갈등과 투쟁을 일상적으로 받아들여지게 할 위험이 있다. 특히 남한의 경우 통일의 상대인 북한체제나 북한 사람에 대한 구체적인 내용이 교육과정에 부족하여 북한 및 통일과 관련된 소모적인 논쟁이 반복되는 배경이 되고 있다고 할 수 있다. 결과적으로 남북한 모두 적대나 증오 이념적 타별성과 타문화 및 외지인에 대한 배타적 성향이 마음체계에 일정부분 차지하는 결과를 가져왔다고 할 수 있다.

---

<sup>5</sup> 2009년 경우 초등학교 사회 3~6학년까지 4년이라는 교육기간 동안의 총 26개의 대단원 학습 내용 중 단 2개 소단원의 내용으로만 북한이탈주민과 통일에 대해 다루고 있다.

# Die Formung und Entwicklung der Unterrichtsmethode der Erkenntnis in Nordkorea

Dr. Oum Hyun-Suk

In Nordkoreanischen Schulen wird die „Sozialistische Lehrmethode“ angewandt. Die „Unterrichtsmethode der Erkenntnis“ (im Folgenden: Nordkoreanische Unterrichtsmethode) gilt dort als die repräsentativste Lehrmethode.

In der vorliegenden Studie wird die Entwicklung und die Form der Nordkoreanischen Unterrichtsmethode in drei Phasen unterteilt und jeweils näher betrachtet. Die erste Phase umfasst die Jahre 1960 bis 1983, in der die „Unterrichtsmethode der Erkenntnis“ begonnen hat, damit das ausschlaggebende Merkmal für die Zeit bildete und gleichzeitig ein neuer Weg der Unterrichtsmethoden beschritten wurde. Die nächste zu analysierende zweite Phase ist von 1984 bis 2011, in der die Einführung von Multimedien in die Unterrichtsmethoden folgte. Analysiert wird, welchen Einfluss diese ausübten und welche Besonderheiten dort zu finden sind. In der dritten Phase, von 2012 bis 2015, wird entschieden, ob der bestrittene Weg der Veränderung der Unterrichtsmethoden richtig war und ob er weiter begangen werden soll, oder nicht.

Durch die Analyse des entscheidenden Augenblicks für die Entwicklung der Lehrmethode und die eigene Konsolidierungsphase, die Suche nach der Wende der Lernmethoden und die Frage nach der Beendigung kann man die Dynamik der Entstehung und Entwicklung der nordkoreanischen Unterrichtsmethoden erkennen.

In Nordkorea war in den 1960ern die Formung der „Unterrichtsmethode der Erkenntnis“ die ausschlaggebende Besonderheit, die auch „Cheongsanri Hyeonji jido“<sup>1</sup> genannt wird. Sie diente als Ausweg für die bis dato angewandten Unterrichtsmethoden der ehemaligen Sowjetunion. Diese Form des Unterrichts wurde in die bereits existierenden Methoden mit aufgenommen und wurde zuerst an der Yaksu-Middle School praktiziert. Diese „Lehrmethode der Entwicklung“ war ein Gegenentwurf zu den Lehrprinzipien der Sowjetunion und diente dazu, diese zu überwinden. Ende der 1960er Jahre wurde die „Unterrichtsmethode der Erkenntnis“ in die „Lehrmethode der Entwicklung“ aufgenommen und bildete damit eine neue Rangordnung und wurde weiterhin verstärkt.

1984 entwickelter sich zwar das nordkoreanische Bildungssystem rasant weiter, aber es kristallisierte sich heraus, dass in der Realität diese Veränderungen nicht so schnell aufgefasst und umgesetzt werden konnten. Anschließend ist ein gänzlich neues System zur Begabtenförderung aufgetreten und es entstand eine Form von „Materialismus“. Daraufhin traten Methoden wie „Intelligentes Unterrichten“ und die „Zusammenstellung von Print- und Multimedien“ auf, die später neu beleuchtet werden sollten. Dies schuf vorteilhafte Umstände, um die Unterrichtsmethoden zu komplementieren. Aber der Fakt, dass dieses System gerade nur in Schulen für Begabte eingeführt wurde, schuf einen sehr großen Unterschied zu gewöhnlichen Schulen wie die Yaksu-Middle School, als die Lehrmethode beispielhaft in der Anfangsphase eingeführt wurde. Im Jahre 2012 setzte das Zeitalter des Kim Jong-un Schwerpunkte auf die „Fähigkeitsausbildung“, wodurch ein großer Teil der bisher bestrittenen Wege der Unterrichtsmethoden verändert wurden. Unter dem Gesichtspunkt internationale Tendenzen der Bildung aufzugreifen, hatten die Veränderungen an den Unterrichtsmethoden, die zur Zeit Kim Jong-uns verfolgt wurden, zur Grundlage Systeme die bisher verfolgt wurden und von außen eingeführte verschiedene Lehrmethoden zu verbinden.

---

1 Kim Il-Sung und Kim Jong-Il besuchten und lehrten an Schulen, Fabriken, Farmen etc. persönlich. (Englisch: On-the-spot-guidance)

Zur Zeit Kim Jong-uns wurde die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, ob die Wende der Unterrichtsmethoden von den bisher ausgeübten Unterrichtsmethoden abkommt. Das wichtigste Merkmal bei der Veränderung der Lehrmethoden war, dass der Fokus von den Lehrenden auf die Schüler\*innen überging. Forschungsaktivitäten der Schüler\*innen wurden betont und die aktive Teilnahme am Unterricht wurde zum Kernpunkt der Lehrmethoden. Während die Art die Lerninhalte zu übermitteln verändert wurde, kann man den Versuch, die Effektivität der wechselseitigen Unterrichtsmethode und die des Übens zu steigern, als positiv bewerten.

Es ist zwar fortschrittlich, dass ein großer Teil der bisher angewandten Unterrichtsmethoden in Nordkorea verändert wurden, aber das heißt nicht, dass ihre Formung und Entwicklung gänzlich abgeschlossen ist: Erstens ist es das Ziel neue Talente auszubilden, die über das Bewusstsein und die Kenntnisse der Revolution Ende der 1960 Jahren lernen. Aber diese darauf aufgebauten Bildungsinhalte hindern die weitere Entwicklung. Die Lehrbücher wurden zwar erneuert und teilweise neu verfasst, aber statt neue Unterrichtsinhalte zu übermitteln, wurde jeweils nur der Aufbau und die Vermittlung der Unterrichtsinhalte geändert. Im Prinzip wurde nur die Art des Unterrichtens gewechselt, um das Interesse der Schüler\*innen an den Lehrinhalten wieder zu wecken.

Zweitens fordert die Bildungspolitik ständig „Neuschöpfungen“ der Unterrichtsmethoden, sodass neue Konzepte geschrieben werden, die sich letztendlich aber immer um dieselben Techniken und die gleichen Themen drehen. Es ist unbekannt, was genau mit „Neuschöpfungen“ der Konzepte gemeint ist und wie sie aussehen sollen. Durch „Neuschöpfungen“ geschaffene hybride Erziehungsmethoden werden gefürchtet, was die momentane Situation in Nordkorea widerspiegelt. Es wird sichtbar, dass von den Versuchen verschiedene Unterrichtsmethoden zu übernehmen, die auch teilweise aus dem Ausland kommen, abgesehen wird und damit neue Wege übersehen werden.

Drittens ist zwar der aktive Wunsch zur Veränderung sehr positiv, aber anstatt einen konkreten Weg dafür zu finden, wird alleine auf Basis von Interessen und Multimedien und der damit verbundene falsche Gebrauch entschieden. Deshalb treten Nebeneffekte auf. Dies passiert auch bei Fällen, in denen die Lehrerschaft mit langer Erfahrung im Bildungsbereich zwar von diesen Medien Gebrauch macht aber dennoch paradoxerweise an den alten Formen des Bildungssystems Nordkoreas festhält. Die Bildungserfahrung der älteren Generation, die auf die Vereinheitlichung von Bildung besteht, wird zu einem weiteren Hindernis auf dem Weg der Veränderung der Bildung.

Die vorliegende Studie ist für diejenigen, welche die Unterschiede in der Schulbildung Süd- und Nordkoreas analysieren, über die Vereinheitlichung beider nachdenken und diese von beiden Seiten betrachten, ein sehr bedeutungsvolles Untersuchungsfeld. Sie unterstützt dabei die Veränderung in der Bildung Nordkoreas, betrachtet durch die Unterrichtsmethoden, zu analysieren

## **북한의 “깨우쳐주는 교수방법”의 형성과 발전**

엄현숙

북한의 학교에서 적용되는 교육방법은 ‘사회주의 교육방법’이며 ‘깨우쳐주는 교수방법’(이하 북한의 교수방법)은 북한의 교육을 대표하는 교수방법이다.

본 글에서는 북한의 교수방법 형성과 발전을 세 시기로 나누어 고찰한다. 첫 번째 시기는 1960년부터 1983년까지로 북한이 ‘깨우쳐주는 교수방법’을 정립함에 있어 특정 경로의 이동을 시작하게 되는 결정적

국면과 형성된 교수방법의 특징이다. 두 번째 시기는 1984-2011년까지로 '지능교수'와 멀티미디어 매체의 도입이 교수방법 보완에 어떻게 영향을 주었으며 그 특징은 무엇인가에 대한 분석이다. 세 번째 시기는 2012년-2015년까지로 교수방법의 전환 모색에 따른 경로의 종결 여부이다. 이에 교수방법 형성의 결정적 국면과 자기 강화적 단계, 교수방법의 전환의 모색과 종결 여부에 대한 분석을 통하여 북한의 교수방법 형성과 발전의 역동을 파악할 수 있다.

북한에서 '깨우쳐주는 교수방법' 형성의 결정적 국면은 1960년 청산리 현지도이다. 청산리 현지도는 소련식 교수방법을 대체할 수 있는 모색의 출구가 되었다. 청산리 현지도를 교육부문에 구현한 것이 약수중학교 교육경험이며, 이 경험에 제시된 '계발식 교수'는 소련식 교수방법 극복의 대안이 되었다. 이후 1960년대 후반으로 가면서 '계발식 교수'는 '깨우쳐주는 교수방법'의 정립으로 위계적 관계를 형성하게 되었으며 이를 따르도록 강화시키는 자기 강화적 단계에 들어선다.

1984년 북한 교육의 변화는 빠른 속도로 발전하였지만 현실 발전의 요구를 따라지지 못하는 것으로부터 출발한다. 북한에는 이전 시기에는 찾아볼 수 없었던 새로운 영재교육 체계가 등장하고 '실리주의'가 대두하였다. 이후 새롭게 조명을 받는 '지능교수'와 '다매체 편집물'이 등장하면서 교수방법 보완에 유리한 환경이 조성되었다. 하지만 본보기로 내세운 대상이 다른 아닌 우수한 두뇌를 가진 영재들과 선생님들이 있는 영재학교라는 점은 형성기 본보기 단위로 제시된 약수중학교와 극명한 차이를 나타낸다.

2012년 김정은 시대는 '능력교육'을 추구하면서 교수방법에 있어 경로의 상당 부분에 수정을 가하고 있다. 김정은 시대 추구되는 교수방법의 변화는 세계적 추세에 맞게 기존의 교육체계 조차도 바로 잡아야 한다는 관점에서 이전 경로에서 한 번 시도되었던 대안들과 외부로부터 수입한 다양한 대안들에 기초하고 있다. 이에 김정은 시대 교수방법의 전환이 기존 경로를 벗어나는 것인가에 주목하게 된다. 가장 핵심적인 변화는 교수방법이 학생의 탐구활동을 강조하며 교수자 중심에서 학습자 중심의 참여형 교육을 지향하고 있다. 이는 교육 내용의 전달 방식에 변화를 주면서 쌍방향식 교육, 나아가 학습의 효율성을 높이려는 시도라는 점에서 긍정적으로 해석된다.

기존 경로의 상당 부분이 수정되고 있다는 점은 긍정적이거나 북한 교육의 현주소는 경로의 종결을 의미하지는 않는다. 첫째로, 1960년대 후반 고착화된 혁명 의식, 혁명 지식 전수의 새 인재 양성이라는 목표와 그에 맞게 구성된 교육내용이 시대의 발전을 저해하고 있다. 교과서 전반을 새롭게 개정 및 집필 하였으나 지금까지 살펴본 바로는 교육 내용 자체의 변화라고 하기보다는 변화하는 현실에 따라 조직 및 전달의 방식이 바뀐 것이다. 기본적으로 학생들의 교육내용에 대한 흥미를 유도하는 방향에서 교과서 내용 전개 방식에 변화를 주고 있다. 둘째로, '창조'의 개념을 다시 쓰면서까지 교육정책은 '창조'를 요구하나 교수방법은 '늘 같은 수법'에서 맴돌고 있다. '창조'를 원하나 무엇이 '창조' 인가를 잘 모르고, '창조'를 원하나 그로 인한 변화를 두려워하는 혼종적인 모습은 교수방법의 전환을 추구하는 북한 교육의 현주소이다. 그것은 이미 기존 경로에서 한 번 시도되었던 대안들과 외부로부터 수입한 다양한 대안들에 눈을 돌리고 있는데서 알 수 있다. 셋째로, 변화에 적극적으로 대응하려는 긍정적인 모습도 보이는 반면에 구체적인 방도를 찾기보다는 흥미 분위와 멀티미디어 매체의 과한 남용에 따른 부작용이 나타난다. 멀티미디어 매체의 본격적인 활용과 관련하여 오랜 교육 연한을 가진 교원들에게서 나타나는 사례는 역설적이게도 북한 교육의 뿌리 깊은 관행에서 비롯된 것이다. 교육의 통일성이 주조한 기성세대의 교육 경험은 교수방법 변화에 또 다른 장애가 되고 있다.

본 글은 한국의 교육과 북한 교육의 차이점, 그로부터의 통합을 고민하고 양자를 바라보는 시각에서, 교수방법을 통한 북한 교육의 변화를 분석한다는 점에서 의미 있는 연구 주제이다.

# **Das System der Teilung und die Exklusivität der Geschichte: Die Japanische Kolonialherrschaft und die Differenzierung des Republikanismus**

Dr. Kang Jin-Young (University of North Korean Studies)

## **Fragestellung**

Wie wurde die Geschichte des Kolonialismus nach der Japanischen Kolonialherrschaft in Nord- und Südkorea als postkoloniale einzigartige Staaten vermittelt?

Was waren die Gründe und wie hat das Erbe des Kolonialismus die Homogenität und Heterogenität zwischen Süd- und Nordkorea herbeigeführt und wie spiegelt sich dies im Bildungssystem wider?

## **Der Diskurs über die Kolonialisierung und den Republikanismus**

Die Monarchie, welche die Herrschaftsform des Zeitraums von der Yi-Dynastie (Joseon) bis zur Gründung Koreas bildete, hat das Herrschaftsprinzip über mehrere Jahrhunderte lang geprägt, sodass die Souveränität entweder dem König oder dem Kaiser gegeben war.

Der Diskurs über den Republikanismus tauchte zwar bereits am Vorabend der Yi-Dynastie auf, aber diesen auch positiv durchzusetzen, war gegen das bis dato existierende politische System und hätte als sehr negativ aufgefasst werden können. Deshalb trat dieser Diskurs nur sehr restriktiv auf.

Der Beginn der Durchsetzung der Diskussion über den Republikanismus fand nach dem Abschluss der Zweiten Japanisch-Koreanischen Übereinkunft (auch Japanisch-Koreanischer Protektorsvertrag) statt. Die Kolonialherrschaft durchlebend, kam innerhalb einer sehr kurzen Zeit eine breite Unterstützung des Republikanismus auf.

Zum Beispiel wurden während des 1. März Aufstands von 1919 eine Vielzahl von Vorschlägen für eine Regierungsbildung gemacht, wovon alle meist auf eine republikanische Regierungsweise gestützt waren.

## **Die Differenzierung der Ideologien und die gesellschaftliche Umsetzung**

Nach dem 1. März Aufstand wurde in der ersten provisorischen Verfassung im April 1919 die „Demokratische Republik“ in Shanghai öffentlich ausgerufen und die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, der Parlamentarismus und der Konstitutionalismus wurde in die Grundprinzipien der Provisorischen Regierung mit aufgenommen.

In der „Doktrin zur Gründung einer Koreanischen Republik“, die die Provisorische Regierung Koreas im November 1941 proklamierte, wurde öffentlich erklärt, dass „die Provisorische Regierung zur Zeit der Reorganisation und der Staatsgründung gleichzeitig mit der praktischen Umsetzung der Gleichheit von Politik, Wirtschaft und Bildung und die Unabhängigkeit, die Demokratie als drei Normen in Kraft setzen wird“. Die Idee der „Drei-Gleichheits-Theorie“ (*samkyun jui*), die Wert auf die Gleichheit der Politik, Wirtschaft und Bildung legt, wurde damit verstärkt.

Auf der anderen Seite wurden zur Zeit der Kolonialherrschaft in Joseon Ideologien wie die des Liberalismus und des Sozialismus mit der des Nationalismus verbunden und bildeten vielfältige geistige Strömungen, die gleichzeitig in die politisch-gesellschaftliche Bewegung übergingen.

Zu der Zeit wurde in Korea der Sozialismus als Symbol für die „Gerechtigkeit“ und der Liberalismus als Symbol für die „Freiheit“ betrachtet.

Unter diesen nationalistischen Gedanken und dem Entwicklungsprozess der Bewegungen wurden die inneren politischen Konflikte der Ideologien verstärkt, sodass sie sich gegenseitig entweder als „Feind der Nation“ oder als „Feind des Volkes“ betrachteten.

### **Südkorea: Nationalismus der Demokratischen Republik und die Ideologie der Erziehung**

Nach der Errichtung der Regierung der Republik Koreas im Jahr 1949, schrieb das Grundprinzip des proklamierten „Bildungsgesetzes“ in Artikel 1 vor: „Unter dem Grundgedanken der Humanität, wird durch jede/n Bürger\*in die Persönlichkeit vervollkommenet, sich für die selbstständige Lebensfähigkeit und für die Öffentlichkeit einzusetzen und das Ziel ist es, der Entwicklung des demokratischen Staates und zur Verwirklichung des Ideals des allgemeinen Reichtums der Gesellschaft beizutragen“.

Shanghai: Es wird sichtbar, dass im „Leitgedanke der Staatsgründung“ der Erklärung der Provisorischen Regierung der Fokus auf die Humanität, als höchstes allgemeines Gut des Volkes übernommen wurde.

Der Kultusminister Ho-Sang An, veranlasste das „Ein-Volks-Prinzip“ (Englisch: Ilminism) als Basis der Demokratie- und Volksbildung.

Im Jahr 1968 wurde der Grundsatz zur Bildung des Volkes bekannt und die Ideologien des Antikommunismus, des Ethnonationalismus und des Nationalismus stechen dabei hervor.

### **Nordkorea: Nationalismus und Bildungsanschauung der Demokratischen Volksrepublik Koreas**

Im Artikel 39 des Grundgesetzes von 1972 wird die Bildungsanschauung Nordkoreas zum „kommunistischen neuen Menschen“ vorgeschrieben.

Das „Gesetz zur Erziehung und Bildung von Kindern der Demokratischen Volksrepublik Choseon“ aus dem Jahre 1976 stellt Richtlinien und die Hauptrolle der Erziehung und Bildung von kleinen Kindern vor der Einschulung auf.

Das Zentralkomitee der Arbeiterpartei Koreas verordnet und gibt die „These über die sozialistische Erziehung“ im September 1977 öffentlich bekannt.

### **Die sozialistische Pädagogik**

„Das Einnehmen zweier wichtiger Festungen (die gedankliche und die materielle Festung) beim Aufbau des Kommunismus sind am wichtigsten. Man muss die Menschen als Herr einer Gesellschaft kommunistisch ausbilden und formen, damit man das Grundproblem beim Aufbau des Kommunismus lösen kann und die materielle Festung erfolgreich einnehmen kann.

Folglich muss die Partei und der Staat der Arbeiterklasse beim Übergang vom Kapitalismus zum Sozialismus in kommunistischer Form umgestaltet werden und beim Einnehmen der gedanklichen Festung die größte Kraft anwenden“ (aus der „These über die sozialistische Erziehung“).

„Südkorea ist historisch und auch aktuell eine von den US-Amerikanern geraubte Kolonie und die Südkoreanischen Machthaber sind als Marionetten der amerikanischen Aggressoren nicht nur in der Politik oder Wirtschaft, sondern auch in jedem Bereich gescheitert. Die amerikanischen Kerle trieben Kriegshetze und fügten den Südkoreanischen Bürgerinnen und Bürgern Leid zu, weshalb sie Nordkorea vertreiben und Südkorea befreien muss“ (Aus einem Nordkoreanischem Schulbuch).

## Vergleichende Tabelle zur Bildungsanschauung Süd- und Nordkoreas

Einteilung		Südkorea	Nordkorea
Zeitbild	traditionell	Humanität	Überlieferung der Anti-Japanischen Revolution
	vormodern	Kapitalistische Bildungsanschauung der Vormoderne	Produktionstechnik zur Bildungsanschauung beim Aufbau des Sozialismus und eines sozialistischen Systems
	zukunftsorientiert	Lebenslange Bildung und lebenslanges Lernen	Umformung der Gesellschaft, Intellektualisierung
Gesellschaftsbild	Ideologie des Systems	Liberaldemokratie	<i>Juche</i> -Sozialismus
	Fokus der Werte	Freiheit, Demokratie	Unabhängigkeit, Gleichheit
Menschenbild		Antikommunistischer demokratischer Mensch (freier Mensch)	Sozialistischer Mensch, kommunistischer Mensch nach <i>Juche</i> -Vorbild (unabhängiger Mensch)

## 분단체제와 역사의 전유: 일제 식민지배와 공화주의의 분화

강진연 (북한대학원 대학교)

### 문제제기

- 일제 식민지배 이후 분단 국가라는 독특한 형태로 탈식민 국가형성을 이룬 남한과 북한에서 식민주의의 역사는 어떻게 전유되어 왔는가?
- 식민주의의 유산이 남한과 북한의 동질성과 이질성을 구조해온 기제는 무엇이며, 어떻게 교육체계에 반영되어 왔는가?

### 식민주의와 공화제 담론

- 조선 왕조에서 대한제국 시기에 이르기까지 수 세기에 걸쳐 나라의 주권이 왕 혹은 황제에게 귀속되는 것으로 간주되는 군주제가 통치원리로 채택되었음
- 구한말 공화제에 대한 담론이 등장하기 시작했으나, 공화제를 적극적으로 주장하는 것은 기존의 정치제도 자체에 대한 부정으로 이해될 수 있었던 만큼, 이러한 논의는 제한적으로 이루어지는 경향이 강했음
- 공화제에 대한 논의가 구체화되기 시작한 것은 일본과의 을사보호조약이 체결된 이후이며, 일제 식민지배를 거치면서 상당한 정도로 단기간에 공화제에 대한 광범위한 지지가 나타남
- 단적인 예로, 3.1 운동 당시 여러 정부수립안이 제기되었음에도 이들 모두 공화제 정부를 전제로 삼았음

### 이념의 분화와 사회적 실천

- 3.1 운동 이후 1919년 4월 임시헌장에서 '민주공화국'을 표방하고 국민주권, 권력분립, 의회주의와 법치주의를 기본원리를 하는 임시정부가 상해에 수립됨

- 임시정부가 1941년 11월 공포한 <대한민국건국강령>에서는 “임시정부는 복국과 건국 단계에서는 정치, 경제, 교육의 균등을 실현하는 동시에, 독립, 민주, 균치의 3종 방식을 실시할 것”이라고 선언함으로써, 정치, 경제, 교육에서의 균등을 강조하는 삼균주의 이념을 강조하였음
- 한편, 식민지 조선에서는 자유주의와 사회주의 등이 민족주의 이념과 결부되면서 다양한 사상적 조류를 형성함과 동시에 정치, 사회운동으로 이어짐
- 당시 조선에서 사회주의는 ‘정의’를, 자유주의는 ‘자유’를 상징하는 것으로 간주되기도 하였음
- 이들 민족주의 사상 및 운동의 전개 과정에서 조선인들 내부의 정치적, 이념적 갈등이 분출, 심화되었고, 서로를 ‘민족’의 적 혹은 ‘인민’의 적으로 규정하기에 이룸

### 남한: 민주공화국의 국가주의와 교육이념

- 대한민국 정부 수립 이후 1949년 공포된 <교육법> 제 1 조에서 교육이념을 “홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 완성하고 자주적 생활능력과 공민으로서의 자질을 구유하게 하여 민주국가 발전에 봉사하며 인류공영의 이상 실현에 기여하게 함을 목적으로 한다”라고 규정함
- 상해 임시정부의 <건국강령>에서 민족의 최고 공리로 쓰인 ‘홍익인간’ 지향성을 계승했다고 볼 수 있음
- 안호상 문교부장관은 민주, 민족교육의 기초로 일민주의를 주창함
- 1968년 국민교육헌장이 공포되고 반공주의, 민족주의, 국가주의의 교육이념이 부각됨

### 북한: 조선민주주의인민공화국의 국가주의와 교육이념

- 1972년 <헌법> 제 39 조에 북한의 교육이념을 ‘공산주의적 새인간’으로 규정
- 1976년 <조선민주주의인민공화국 어린이보육교양법> 취학전 아동의 보육교육에 관한 기본방향과 지침 명시
- 1977년 9월 노동당 중앙위원회 <사회주의 교육에 관한 테제> 제정 및 공포 → 사회주의 교육학

“공산주의 건설의 두 요새[사상적 요새와 물질적 요새]를 점령하는 것이 무엇보다도 중요하다. 사회의 주인인 사람들을 공산주의적으로 교양 개조해야 공산주의 건설의 근본문제를 해결할 수 있으며, 물질적 요새도 성과적으로 점령할 수 있다. 그러므로 로동계급의 당과 국가는 자본주의로부터 사회주의에로의 과도기에 사람들을 공산주의적으로 교양 개조하여 사상적 요새를 점령하는 데 선차적 힘을 넣어야 한다.” <사회주의 교육에 관한 테제> 중

“남한은 역사적으로나 현실적으로 미제가 강점한 식민지이고, 미제침략자의 괴뢰도당으로서 남한 통치배들은 정치나 경제 등의 모든 부문에서 실패했을 뿐만 아니라, 전쟁도발을 획책하여 남한주민들에게 고통을 안겨주고 있으므로 북한은 미국놈들을 몰아내고 남한을 해방시켜야 한다” [북한 교과서] 중

### <남북한 교육이념 비교>

구분		남한	북한
시대상	정통성	홍익인간	항일혁명전통
	근대성	자본주의적 근대화 교육이념	사회주의 건설의 생산기술 교육이념
	미래지향성	평생교육, 평생학습	인간개조, 인테리화
사회상	체제이념	자유민주주의	주체사회주의
	중심가치	자유, 민주	자주, 평등
인간상		반공인 → 민주시민 (자유인)	공산주의적 인간 → 주체형 공산주의적 인간(자주인)



# Ideologisches und linguistisches *Framing*: Die Darstellung Südvietnams von 1954 bis 1975 in zwei vietnamesischen Geschichtsbüchern

Peter Kesselburg, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau

In der Auseinandersetzung mit der Historiographie und der Periodisierung historischer Ereignisse (ehemals) geteilter Staaten wie Nord- und Südkorea, der DDR und der BRD und Nord- und Südvietnam bleibt Bestimmung des *framings* in rezenten Geschichtsbüchern nicht aus. Dieser Umstand trifft insbesondere auf den Fall der Sozialistischen Republik Vietnam zu, welche als bisher einzige kommunistisch-sozialistisch verfasste Entität in der Lage war, ein kapitalistisch-demokratisches System im Südteil des Landes nach langen Kämpfen gegen die mit dem US-Militär alliierte südvietnamesische Militär zu besiegen und den gesamten Staat zu den eigenen Konditionen wiederzuvereinigen. Im Jahr 2015 wurde die „Befreiung Südvietnams“ (*Kỷ niệm giải phóng miền Nam*) feierlich in ganz Vietnam begangen und eine Statue zu Ehren Hồ Chí Minh in der gleichnamigen Stadt (ehemals Sài Gòn) errichtet. Dieses Jubiläum wirft unweigerlich die Frage nach dem historischen *framing* ideologischer wie linguistischer Art in den Geschichtslehrbüchern (*giáo trình lịch sử*), welche sich an interessierte Studierende und Schüler\*innen richten. Welche Sprachbilder werden verwendet, um den als „Gegner“ identifizierten Staat zu beschreiben und wie wird die nordvietnamesische Regierung im gleichen Zusammenhang dargestellt?

Als Untersuchungsmaterial dienen die Bücher „Lehrwerk zur Geschichte Vietnams von 1945 bis heute“ (*Giáo trình lịch sử Việt Nam từ 1945 đến nay*) unter Herausgeberschaft von Prof. Dr. Trần Bá Đệ und das Buch „Geschichtslehrwerk zur Geschichte der Kommunistischen Partei Vietnams“ (*Giáo trình lịch sử Đảng cộng sản Việt Nam*) des „Zentralen Lenkungsrates zur Kompilierung der Lehrmaterialien zu den Marxistisch-Leninistischen Wissenschaften und Ho-Chi-Minh-Gedankens“ (*Hội Đồng Trung ương chỉ đạo biên soạn giáo trình quốc gia các bộ môn khoa học Mác-Lên in, tư tưởng Hồ Chí Minh*) zur Beantwortung der aufgeworfenen Untersuchungsfragen.

Das linguistische und ideologische *framing* in den Büchern ist als durchgehend negativ zu beschreiben. Die Regierung Südvietnams wird durchgängig als „*chính quyền Ngô Đình Diệm*“ in Abgrenzung zu „*Đảng và Chính Phủ Việt Nam*“ bezeichnet (Trần 2013, S. 221). Der Begriff „*chính quyền*“ leitet sich vom chinesischen 政權 *zhengquan* ab und bezeichnet der Regierung untergeordnete administrative Autoritäten oder Behörden, was den Charakter der Abwertung in institutioneller Hinsicht gegenüber der kommunistischen Regierung in Hà Nội unterstreicht. Die Begriffe „Đảng“ und „Chính Phủ“ mit Initialversal beschreiben die KPVN und die legitime Regierung, wobei der zweite Begriff ebenfalls vom chinesischen 政府 *zhengfu* abgeleitet ist und die Zentralregierung eines Staates in Abgrenzung zu anderen administrativen untergeordneten Regierungsebenen. Vergleichbare koreanische Begriffe wären 정관 *jeongguan* und 정부 *jeongbu*.

Auch die Rolle der USA bei der Aufspaltung Vietnams in zwei Staaten 1954 wird als „Intrige“ (*âm mưu*) zur Hintergehung der damaligen französischen Truppen zur Einnahme des Südens (*do âm mưu của Mỹ muốn gạt Pháp để độc chiếm miền Nam*) beschrieben und eine weitere Delegitimierung der südvietnamesischen Regierung gesehen (Trần 2013, S. 220). Das ideologische *framing* ist wesentlich härter gegenüber der südvietnamesischen Regierung in der Parteihistoriographie, in welcher ein „Kabinett aus amerikanischen Marionettenlakaien von Ngô Đình Diệm als Premierminister und Verteidigungsminister gegründet wurde“ (*một nội các bù nhìn tay sai Mỹ được thành lập do Ngô Đình Diệm làm Thủ tướng kiêm Tổng trưởng Quốc phòng*) (Đào et al. 2013, S. 190). Die südvietnamesische Regierung wird als „Marionettenregierung Saigons“ (*ngụy quyền Sài Gòn*) bezeichnet und sämtliche kapitalistische Reformen und Politiken als durchgehend negativ beschrieben. Dieses *framing* zieht sich von der Spaltung des Landes bis hin zur „Wiedervereinigung des Landes“ durch und delegitimiert die Regierung in Nordvietnam sieht es als ihre Aufgabe an, den „Kampf gegen den amerikanischen Imperialismus und die Sài Gòn- Autoritäten, den Süden zu befreien, den Norden zu beschützen und die demokratische Revolution des Volkes im ganzen Land und ein friedliches, vereinigt, freies, demokratisches und reiches Land Vietnam zu realisieren“ ([...] *đấu tranh chống đế quốc Mỹ và chính quyền Sài Gòn*,

*giải phóng miền Nam, bảo vệ miền Bắc, hoàn thành cuộc cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân trong cả nước, thực hiện một nước Việt Nam hòa bình, thống nhất, độc lập, dân chủ và giàu mạnh [...] (Trần 2013, S. 221).*

Im Hinblick auf die Aufgaben und Fragen in den Büchern an die Studierenden und Schüler\*innen ist ein explizites ideologisches und linguistisches *framing* bereits vorgegeben, was sich an folgender zu beantwortender Frage ablesen lässt:

„1. Welche Verschwörungen und Tricks haben der US Imperialismus und die Ngô Đình Diệm-Autoritäten nach dem Genfer Abkommen über Vietnam 1954 angewandt, um Vietnam zu spalten, und um den Süden in eine neue Kolonie mit Militärbasis umzuwandeln?“ (*Đế quốc Mỹ và chính quyền Ngô Đình Diệm đã thực hiện âm mưu và thủ đoạn gì sau Hiệp định Giơ-ne-vơ 1954 về Việt Nam nhằm chia cắt Việt Nam, biến miền Nam thành thuộc địa kiểu mới và căn cứ quân sự?*) (Trần 2013, S. 279)

Anhand dieser Lehrbuchauschnitte wird deutlich, auf welche Art und Weise die Lehrbuchverfasser\*innen die vietnamesische und insbesondere die südvietnamesische Historiographie ideologisch und linguistisch geframt werden sollen, um eine Legitimation der eigenen Methoden und Politiken gegenüber den Lernenden zu rechtfertigen. Die Leserschaft ist prinzipiell zu einem negativen Bild über die südvietnamesische Regierung unter Ngô Đình Diệm angehalten und zu einer positiven Einschätzung der Maßnahmen der KPVN gegen die „US-amerikanische Marionettenregierung“. Dieses ideologisch-linguistische *framing* sollte respektiert werden, wenn man sich mit vietnamesischen Akademiker\*innen, Studierenden oder anderen relevanten Personen über vietnamesische Geschichte austauscht, da die deutsche oder koreanische Perzeption der gleichen Ereignisse in Vietnam vom direkten vietnamesischen Gesprächspartner anders aufgefasst werden und es zu erheblichen Missverständnissen kommen kann. Mein Vortrag soll einen weiteren Einblick in dieses *framing* bieten und Werkzeuge zum besseren Verständnis der vietnamesischen Situation und Historiographie aus vietnamesischer Sicht geben, da sowohl Deutschland wie auch beide koreanische Staaten eigene Interessen in Vietnam in wirtschaftlicher wie politischer Hinsicht verfolgen.

## Literatur

Đào, Duy Tùng; Nguyễn, Đức Bình; Nguyễn, Đình Tứ; Nguyễn, Khánh (2013): Giáo trình Lịch Sử Đảng Cộng Sản Việt Nam. (Tái bản có sửa chữa, bổ sung). Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị quốc gia.

Trần, Bá Đệ (2013): Giáo Trình Lịch Sử Việt Nam. Từ 1945 đến nay. Unter Mitarbeit von Cung Lê, Xuân Minh Nguyễn und Thị Tuyết Phạm. Hà Nội: Nhà Xuất Bản Giáo Dục Việt Nam.

## 이데올로기와 언어의 프레이밍: 두 권의 베트남 역사교과서에서 1954년부터 1975년까지 남베트남이 서술되었던 방식

페터 카셀부르크 (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau)

남북한, 동서독 그리고 남북 베트남과 같이 (이전 혹은 여전히) 분단된 나라의 역사적 사건들의 시대 구분과 역사서술의 경우를 살펴보면 현행 역사책에서 여전히 프레이밍의 규정성이 사라지지 않고 남아 있음을 볼 수 있다. 이러한 현상은 특히 베트남 사회주의 공화국의 경우에서 잘 확인된다. 베트남은 지금까지 유일하게 공산주의-사회주의로 통일된 국가로서 미국-남베트남 군사 연합과의 오랜 전투 끝에 남베트남의 자본주의적이고 민주주의적인 체제에 승리를 거두고 나라 전체를 자신들의 조건으로 통일시킬 수 있었다.

2015년 베트남 전국은 „남베트남 해방“ (*Kỷ niệm giải phóng miền Nam*)의 날을 축제 분위기 속에서 기념했고 호치민을 기리기 위한 동상이 동명의 도시(구 사이공)에 세워졌다. 이러한 기념행사는 불가피하게 대학생과 중고등 학생을 대상으로 하는 역사교과서(*giáo trình lịch sử*)에서 나타나는 이데올로기 및 언어에서의 역사적 프레이밍에 대해 질문을 던지게 한다. „적“으로 정의된 국가를 묘사하기 위해 어떤 언어상(像)이 사용되고 동일한 맥락 속에서 북 베트남은 어떻게 표현되고 있는가?

위에서 제기된 문제제기에 대한 답을 구하기 위해 연구자료로 사용된 책들은 Trần Bá Đệ 교수가 발행한 „1945년부터 오늘날까지의 베트남 역사에 대한 교과서“(*Giáo trình lịch sử Việt Nam từ 1945 đến nay*) 그리고 „마르크스-레닌주의적 학문의 학습자료 편찬을 위한 중앙 지도위원회와 호치민 사상“ (*Hội Đồng Trung ương chỉ đạo biên soạn giáo trình quốc gia các bộ môn khoa học Mác-Lên in, tư tưởng Hồ Chí Minh*)이 펴낸 „베트남의 공산당 역사에 관한 역사교과서“(*Giáo trình lịch sử Đảng cộng sản Việt Nam*)이다.

이 책들에서 나타난 언어적, 이념적 프레이밍은 전체적으로 부정적이다. 남베트남 정부는 일반적으로 „*Đảng và Chính Phủ Việt Nam*“ 와 구분되는 „*chính quyền Ngô Đình Diệm*“ 이라고 표현된다. (Trần 2013, S. 221) „*chính quyền*“ 이라는 개념은 중국어 政權 *zhengquan* 에서 유래한 것으로 정부 하위 행정 기관 또는 관청을 의미한다. 이러한 표현은 제도적 관점에서 봤을 때 하노이의 공산주의 정부와 대비해 폄하하는 성격을 강조해 사용된 것이다. „*Đảng*“ 과 „*Chính Phủ*“의 개념은 이니셜만 따서 KPVN 을 나타내며 합법적 정부를 의미한다. 이때 „*Chính Phủ*“는 중국의 政府 *zhengfu* 에서 유래된 것으로 다른 행정 하위 기관과 구분하여 한 국가의 중앙정부를 지칭한다. 한국의 개념과 비교하자면 정권 *jeonggwon* 과 정부 *jeongbu* 이다.

또한 1954년 베트남이 두 국가로 분단될 때 미국의 역할 또한 베트남 남부를 차지하기 위해 당시 프랑스 군대를 기만하는 (*do âm mưu của Mỹ muốn gạt Pháp để độc chiếm miền Nam*) „술책“ (*âm mưu*)으로 묘사된다. 남베트남 정부의 비합법화도 나타난다 (Trần 2013, S. 220). 이러한 이념적인 프레이밍은 당 역사의 서술에 있어 남베트남 정부에 대해 훨씬 더 강하게 나타난다. 즉 „총리이자 국방부장관인 Ngô Đình Diệm 가 설립한 미국의 꼭두각시 내각“ (*một nội các bù nhìn tay sai Mỹ được thành lập do Ngô Đình Diệm làm Thủ tướng kiêm Tổng trưởng Quốc phòng*) (Đào et al. 2013, S. 190)이라고 표현되는 식이다. 남베트남 정부는 „사이공의 꼭두각시 정부“ (*ngụy quyền Sài Gòn*)라고 불렸으며, 자본주의 개혁과 정책은 모두 일관되게 부정적으로 묘사되었다.

이러한 프레이밍은 나라의 분단에서 „나라의 통일“까지 일관되게 적용되고 있다. 북베트남의 정부는 „미국의 제국주의와 사이공 정권을 상대로 투쟁하고, 남(南)을 해방시키고 북(北)을 수호하며 전 베트남 인민의 민주주의 혁명과 평화롭고, 통일된, 자유롭고 민주주의적이며 부강한 베트남을 실현시킬 것을 과업으로

삼는다.“ ([...] *đấu tranh chống đế quốc Mỹ và chính quyền Sài Gòn, giải phóng miền Nam, bảo vệ miền Bắc, hoàn thành cuộc cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân trong cả nước, thực hiện một nước Việt Nam hòa bình, thống nhất, độc lập, dân chủ và giàu mạnh* [...]) (Trần 2013, S. 221).

교과서에서 대학생과 중고등 학생들에게 제시된 과제와 질문을 보면 명백한 이데올로기 및 언어적 프레이밍이 이미 자리잡고 있음을 알 수 있다. 다음의 질문은 이러한 프레이밍이 드러난 예이다.

„1. 미국 제국주의와 Ngô Đình Diệm 정권은 1954 년 베트남에 관한 제네바 협정 후, 베트남을 분단시키고, 남 베트남을 군사기지와 새로운 식민지로 전환시키기 위해 어떤 음모와 속임수를 썼는가?“ (*Đế quốc Mỹ và chính quyền Ngô Đình Diệm đã thực hiện âm mưu và thủ đoạn gì sau Hiệp định Giơ ne vơ 1954 về Việt Nam nhằm chia cắt Việt Nam, biến miền Nam thành thuộc địa kiểu mới và căn cứ quân sự?*) (Trần 2013, S. 279)

교과서의 이러한 부분들을 보면 교재집필자들이 학습자를 상대로 자신의 방법과 정책을 정당화하기 위해 베트남, 특히 남베트남에 대한 역사서술에 있어서 어떤 방식으로 사상적 언어적인 프레이밍을 가했는지를 분명히 알 수 있다. 이 서술 방식에 의하면 읽는 사람은 기본적으로 Ngô Đình Diệm 하의 남베트남 정부에 대해 부정적인 이미지를 갖게 되고, „미국의 꼭두각시정부“에 대한 KPVN의 대항조치에 긍정적인 평가를 내리게끔 된다. 베트남 학자, 대학생 또는 베트남 역사에 관련된 사람들과 의견을 교환할 때, 이 이데올로기 및 언어적 프레이밍은 지켜지는 편이 좋다. 왜냐하면 베트남에서 일어난 동일한 사건에 대한 독일이나 한국의 인식이 베트남 현지의 대화 상대자에 의해 다르게 이해되고, 엄청난 오해를 일으킬 수 있기 때문이다. 필자의 강연은 이러한 프레이밍에 대한 이해를 증진하고 베트남의 상황과 역사서술에 대해 베트남의 견지에서 더 나은 이해를 제공하고자 한다. 왜냐하면 독일을 비롯해 남북한 또한 베트남에서 경제 및 정치적인 측면의 이익을 추구하기 때문이다.

## 참고문헌

Đào, Duy Tùng; Nguyễn, Đức Bình; Nguyễn, Đình Tứ; Nguyễn, Khánh (2013): *Giáo trình Lịch Sử Đảng Cộng Sản Việt Nam*. (Tái bản có sửa chữa, bổ sung). Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị quốc gia.

Trần, Bá Đệ (2013): *Giáo Trình Lịch Sử Việt Nam. Từ 1945 đến nay*. Unter Mitarbeit von Cung Lê, Xuân Minh Nguyễn und Thị Tuyết Phạm. Hà Nội: Nhà Xuất Bản Giáo Dục Việt Nam.

# Modul IV: Lehrbücher in Korea

## (세션 IV: 한국의 교과서)

---

### Die aktuelle Darstellung von Nordkorea in südkoreanischen Schulbüchern

Dr. Choi Soon-Mi

#### 1. Einleitung (Fragestellung & Umfang der Untersuchung)

Die folgende Arbeit untersucht, wie Nordkorea in den südkoreanischen Schulbüchern dargestellt wird. In der Oberstufe des südkoreanischen Schulsystems wird Nordkorea u.a. in Gemeinschaftskunde behandelt.<sup>1</sup> Früher war die koreanische Geschichte ein Bestandteil der Gemeinschaftskunde und konnte als zu lernendes Thema ausgewählt werden. Ab 2007 allerdings wurde die koreanische Geschichte aufgrund der zunehmenden Bedeutung als Pflichtfach im Abitur bestimmt. Die vorliegende Arbeit behandelt das Thema der koreanischen Geschichte in Schulbüchern der Oberstufe, die seit kurzem im Mittelpunkt von Kontroversen stehen.<sup>2</sup>

Im Jahr 2015 wurde die Verstaatlichung der südkoreanischen Geschichtsschulbücher festgelegt, allerdings findet die Debatte über diese Verstaatlichung kein Ende. Insbesondere die endgültige Version der Geschichtsbücher, welche am 31. Januar 2017 veröffentlicht wurde, weist ebenfalls zahlreiche Fehler nach. Die Suche nach den Fehlern wird sich fortsetzen. Das Bildungsministerium kündigte an, die Verwendung der neuen Geschichtsbücher von 2017 nach 2018 um ein Jahr zu verschieben. Außerdem steht es ab 2018 jeder Schule frei, zwischen den verstaatlichten oder den amtlich genehmigten Schulbüchern zu wählen.<sup>3</sup> In dieser Arbeit werde ich die Inhalte bezüglich Nordkoreas im Hinblick auf die amtlich genehmigten Schulbücher als Schwerpunkte analysieren, die bis zum 2015 ausgegeben wurden.

#### 2. Die Darstellung Nordkoreas in südkoreanischen Schulbüchern

##### 1) Position innerhalb des Faches: Anteil und Gewichtung

In den koreanischen Geschichtsbüchern beträgt der Teil bezüglich Nordkoreas jeweils etwa 70-90 Seiten. Demnach ist der Anteil „Nordkorea“ in der Gesamtmenge fast gleich in den meisten Schulbüchern.

Zudem werden Nordkorea und die Wiedervereinigung überwiegend in den koreanischen Geschichtsbüchern erwähnt, während u.a. in Ethikbüchern diese nur kurz behandelt werden oder sogar keine Informationen enthalten sind.

---

<sup>1</sup> Gemeinschaftskunde umfasst Themen wie Gesellschaft, Wirtschaft, Geschichte Ostasiens, Recht und Politik, Gesellschaft und Kultur, Geographie, Atlas der Geschichte, das Leben und Ethik, Ethik und Ideologie, Weltgeschichte, Weltgeographie, Geographie von Korea, Völkerrecht, internationale Politik, vergleichende Kultur, Methodik der Sozialwissenschaften, zukünftige Gesellschaft der Menschheit, Verstehen der Region sowie Kultur von Südkorea.

<sup>2</sup> Das Problem der Geschichtsschulbücher in der Oberstufe in Südkorea, das erst kürzlich als Thema einer Debatte aufgetaucht ist, steht in einem Abschnitt zum Thema Neuzeit, welcher eine ideologische Neigung aufweist. Der Kerninhalt dieses Abschnitts enthält eine Erwähnung eine Wiedervereinigung mit Nordkorea – dies soll in dieser Arbeit analysiert werden.

<sup>3</sup> Joongangilbo, „In amtlich genehmigte Schulbücher ist es möglich, über die Begründung der Regierung der Republik Korea zu schreiben“, 31.01.2017.

## 2) Vergleich zwischen den Inhalten bezüglich Nordkoreas

Laut der Richtlinie zur Verfassung von Geschichtsschulbüchern, die vom Bildungsministerium im Jahr 2011 erstellt wurde, beziehen sich Informationen über Nordkorea auf folgende Punkte: „Änderungen der nordkoreanischen Gesellschaft sowie der heutigen Realität müssen beachtet werden, um die Bemühungen einer Wiedervereinigung und der Zusammenarbeit beider Koreas hervorzuheben.“ Allerdings werden in acht koreanischen Geschichtsbüchern diese Inhalte über das gleiche Ereignis unterschiedlich dargestellt. Der folgende Abschnitt behandelt, wie u.a. die Juche-Ideologie, die Geschichte der Provokationen sowie Menschenrechte in Nordkorea in südkoreanischen Geschichtsschulbüchern mithilfe der Tabellen 1-3 beschrieben werden.

<Tabelle 1> Inhalte in 8 verschiedenen Schulbüchern über die Juche-Ideologie (in alphabetischer Reihenfolge)

Verlag	Inhalt	Bemerkung
Kyohaksa	In den 1970er Jahre rechtfertigte die Juche-Ideologie die absolute Macht durch die Vergötterung von Kim Il-Sung. Der Führer, die Partei und die Menschen erlangen dadurch soziales und politisches „ewiges Leben“.	
Keummsung Verlag	Bis Mitte der 1950er Jahre war die herrschende Ideologie von Nordkorea geprägt durch den Marxismus-Leninismus, wurde allerdings durch die Juche-Ideologie als Führungsideologie der Arbeitspartei Koreas abgelöst. Die Juche-Ideologie wurde von Kim Il-Sung gegründet und von Kim Jung-Il theoretisch entwickelt. Dies ist derzeit sowohl die herrschende Ideologie, als auch die Grundlage aller politischen Entscheidungen und Aktivitäten in Nordkorea. Wissenschaftler*innen behaupten, dass die Juche-Ideologie ein „Menschen-zentrierter Blick auf die Welt und die revolutionäre Idee, die Unabhängigkeit der Massen zu realisieren“ sei.	Foto vom Juche-Ideologie Turm
Doosan Dong-A	Im Jahr 1974 stellte Nordkorea die „Juche-Ideologisierung der ganzen Gesellschaft“ vor und propagierte es als Pflicht der KVA und der arbeitenden Menschen, Nordkorea zu einem Land mit politischer und wirtschaftlicher Unabhängigkeit zu wandeln. Die Juche-Ideologie fördert die Legitimität des Regimes und rechtfertigt zugleich die Vergötterung von Kim Il-Sung.	Foto vom Juche-Ideologie Turm
Liber School	Die Juche-Ideologie ist die revolutionäre Ideologie, die von Kim Il-Sung etabliert und als Theorie von Kim Jung-Il entwickelt wurde. Als eine der politischen herrschenden Ideologien steht sie für die Unabhängigkeit von Ideologie sowie für Wirtschaft, Politik und Landesverteidigung.	
Mirae N	Die Juche-Ideologie ist angeblich eine eigene politische Theorie in Nordkorea, die für Unabhängigkeit von Ideologie, Politik, Wirtschaft, Militär usw. steht. Sie wurde umgesetzt, um die Diktatur von Kim Il-Sung sowie dessen Vergötterung zu etablieren und von Oppositionen zu "säubern".	
Visang Bildung	Die Juche-Ideologie wurde theoretisch systematisiert, um die Unabhängigkeit von Ideologie, Wirtschaft, Politik und Verteidigung zu gewährleisten. Sie wurde die ideologische Grundlage der Diktatur von Kim Il-Sung. Ende der 1960er Jahre wurde sie als eigene Ideologie systematisiert und setzte sich als herrschende Ideologie in Nordkorea durch. Damit verstärkte sie die Vergötterung von Kim Il-Sung und wurde im Zusammengang mit dem Personenkult von Kim Il-Sung errichtet.	
Jihaksa	Damit etablierte Kim Il-Sung die erste Diktatur und festigte diese, um seine Macht ideologisch zu fördern. Durch die Intensivierung der Juche-Ideologie, ernannte Nordkorea Kim Il-Sung zum göttlichen und absoluten Diktator. Die Juche-Ideologie beeinflusste die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Aspekte des Lebens in Nordkorea. Nordkorea versuchte eine theoretische Systematisierung der Juche-Ideologie und bezeichnete die Juche-Ideologie als Unabhängigkeit von Ideologie, Wirtschaft, Politik, Verteidigung und Diplomatie.	
Chunjae Bildung	Nordkorea hat im Jahr 1967 die Juche-Ideologie als Partei-Ideologie bestätigt und etablierte ein einziges System, das Kim Il-Sung als Führer bezeichnet. Mit Hilfe der Juche-Ideologie verabsolutierte Kim Il-Sung sein Machtmonopol.	

출처: 조진형, 서유석, “고교 역사교과서에 기술된 통일·북한 분야 서술 비교분석” 북한학보 40 집 1 호. 2015. p. 124.

<Tabelle 2> Inhalte in 8 verschiedenen Schulbüchern zu der Provokationsgeschichte von Nordkorea (in alphabetischer Reihenfolge)

Verlag	Inhalt	Bemerkungen
Kyohaksa	<p>Nuklear- und Raketenentwicklung 1956 entsandte Nordkorea 30 Kernphysiker zur Fortbildung in die Sowjetunion. 1964 wurde ein Nuclear Research Institute in Youngbyeon errichtet. (...) Nordkorea strebt danach Atomraketen in der Praxis zu verwenden. (...) Nordkorea erzwingt dieses Experiment, um ein Druckmittel bei Verhandlungen mit den USA zu haben.</p> <p>Militärische Provokation Nordkoreas Seit dem Koreakrieg führt Nordkorea weiterhin militärische Provokationen gegen Südkorea aus. Am 9. Sep. 1983 verübte Nordkorea einen Bombenanschlag auf dem Friedhof Aung San in Myanmar, um den damaligen südkoreanischen Präsidenten Chun Doo-hwan zu töten. Vizekanzler Seo Seok-jun sowie 17 Personen aus Südkorea und 4 Personen aus Myanmar kamen ums Leben. Am 19. Nov. 1987 wurde ein Flugzeug 858 Korean Air von Bagdad nach Seoul für Myanmar 1999 griff ein nordkoreanisches Patrouillenboot die nördliche Grenze an und führte Krieg gegeneinander (...) 2002 griff Nordkorea wieder die nördliche Grenzlinie an (...) 2010 griff Nordkorea mit Torpedos die Cheonan-Korvette nahe der Baekryung-Insel an, 46 Menschen kamen ums Leben.</p>	
Keumsung Verlag	<p>Ende der 1960er Jahren verschlechterte sich die Beziehung zwischen Nord- und Südkorea aufgrund eines Zutritts von bewaffneten Spionen im Amtssitz in Samcheok, Ullin. Es folgte eine weitere Verschlechterung während der Entwicklung von Atombomben und Langstreckenraketen in Nordkorea. Die Reise zum Geumgang-Berg wurde unterbrochen und an der Westküste kam es zu militärischen Auseinandersetzungen zwischen den beiden Ländern, wodurch die Beziehungen erneut in Konflikt gerieten.</p> <p>Anfang der 1990er Jahre plante Nordkorea die Krise wegen wirtschaftlichen Schwierigkeiten und dem abrupten Wandel in der internationalen Situation durch die Entwicklung der Atombombe zu überwinden. Die Absicht Nordkoreas war es, mit Hilfe der Atombombe militärische Sicherheit zu schaffen, um somit die Militärausgaben zu reduzieren.</p> <p>Zusätzlich haben Nordkoreas militärische Provokationen zu einem Konflikt zwischen beiden Ländern geführt, wobei Nordkorea die nördliche Grenzlinie (NLL), die nach dem Koreakrieg errichtet wurde, missachtete.</p>	
Doosan Dong-A	<p>Darüber hinaus unterbrach Nordkorea den Geumgang-Bergwerkbetrieb, bombardierte die Yeonpyeong-Insel und versenkte u.a. das Marineschiff Cheonan, was weiterhin für eine Verschlechterung der Beziehungen zwischen Nord- und Südkorea sorgte.</p>	
Liber School	<p>Im Jahr 2006 und 2009 erzwang Nordkorea einen Atomtest und 2010 verschlechterten sich die Beziehungen zwischen Nord- und Südkorea aufgrund der Beschießung der Yeonpyeong-Insel.</p>	

Mirae N	Aufgrund der Provokationen, wie Atom- und Raketentests, erhält Nordkorea verschiedene Sanktionen seitens der internationalen Gemeinschaft und bleibt weiterhin wirtschaftlich schwach. Die Nord-Süd-Beziehungen gerieten erneut in Schwierigkeiten aufgrund der häufigen militärischen Provokation seitens Nordkoreas, wie Atom- und Raketentests. Lee Myung-Baks Regierung verstärkte die ROK-US-Zusammenarbeit und erhielt weiterhin eine harte politische Linie gegen Nordkorea aufrecht. Während einer US-amerikanisch-südkoreanischen Truppenübung im westlichen Meer bombardierte Nordkorea die Insel Yeonpyeong, wodurch sich die Beziehung der beide Länder erneut verschlechterte.	
Visang Bildung	Allerdings sind die Beziehungen zwischen Nord- und Südkorea momentan nicht besonders gut, aufgrund der häufigen militärischen Provokationen, wie u.a. Raketen- und Atombombentests sowie der Bombardiervorfall auf die Insel Yeonpyeong.	
Jihaksa	Während der Lee Myung-Bak-Regierung verschlechterten sich die Beziehungen zwischen Nord- und Südkorea aufgrund der Atom- und Raketentests seitens Nordkoreas. Außerdem erreichten die Beziehungen im Jahr 2010 mit dem Cheonan-Vorfall und die Bombardierung der Yeonpyeong von Nordkorea eine kritische Phase.	
Chunjae Bildung	Foto, aufgenommenen von Kim Shin-Jo. Mitte der 1970er Jahre wurden Untergrundtunnel für Invasionen entdeckt. 1976 kam es zum Axtmord-Vorfall an der Panmunjon-Sicherheitsgrenze in Nordkorea. Seit 2008 finden Raketen- und Atombombentests Nordkoreas statt und es kam u.a. zum Bombardiervorfall auf der Insel Yeonpyeong.	

출처: 조진형, 서유석, "고교 역사교과서에 기술된 통일·북한 분야 서술 비교분석" 북한학보 40 집 1 호. 2015. p. 126.

<Tabelle 3> Inhalte in 8 verschiedenen Schulbüchern über nordkoreanische Menschenrechte (in alphabetischer Reihenfolge)

Verlag	Inhalt	Bemerkungen
Kyohaksa	Die Menschenrechtssituation in Nordkorea Nordkorea gehört zu den Ländern mit den stärksten Menschenrechtsverletzungen auf der gesamten Welt. Mittels des Totalitarismus wird die Freiheit der Menschen extrem unterdrückt und kontrolliert. Sie begehen diese Gräueltaten gegen die Menschlichkeit ohne zu zögern. UNO und internationale Gesellschaft Die UNO und die internationale Gesellschaft betrachten die Menschenrechtsverletzungen in Nordkorea als eine ernstzunehmende Angelegenheit und kündigten dahingehend Beschlüsse an. Darüber hinaus verabschiedeten sie Menschenrechtsgesetze und unterstützen Menschenrechtsorganisationen, wie z.B. zum Schutz von Geflüchteten. Die Menschenrechtsgesetze wurden u.a. in den USA und Japan angenommen. Menschenrechte in Nordkorea, wo liegt das Problem? Die Erwähnung der internationalen Menschenrechte auf globaler Ebene. Die Vorstellung der Erklärung der Menschenrechte in der Welt.	
Keumsung Verlag	Nordkorea wird aufgrund seiner Menschenrechtsverletzungen kritisiert. Die häufigsten Menschenrechtsverletzungen sind Maßnahmen wie u.a. öffentliche Hinrichtungen, Gefangenenlager für politische Verbrecher, Einschränkung der Pressefreiheit, Unterdrückung von politischen Aktivitäten, Einschränkung der Aufenthalts- und Reisefreiheit, Diskriminierung der Menschen nach Hierarchie. Dahingegen weist Nordkorea eigene Menschenrechte auf, die die Pflicht des Volkes zum Beitrag der gesamten Organisation statt der individuellen Freiheit betonen. Nordkorea behauptet außerdem, dass die Absicherung des Materials	



	wichtiger sei, als der Wert der Menschenrechte. Dies ist ein unmittelbarer Faktor für die steigende Anzahl von Geflüchteten.	
Doosan Dong-A	n/a	
리베르 스쿨 Liber School	Als Beispiel für die schweren Menschenrechtsverletzungen in Nordkorea werden öffentliche Hinrichtungen, Gefangenenlager für politische Verbrecher, Unterdrückung der Religionsfreiheit, Einschränkung der Aufenthalts- und Reisefreiheit, Kontrolle des Alltagslebens u.v.m. genannt, einschließlich der Einschränkungen der individuellen Freiheit und Rechte. Aufgrund dieser schwerwiegenden Menschenrechtsverletzungen und der Hungersnot nimmt die Zahl der zur chinesischen Grenze fliehenden Nordkoreaner*innen weiterhin zu.	
Mirae N	Menschenrechtssituation in Nordkorea Was in der Welt als schwere Menschenrechtsverletzungen in Nordkorea gelten, sind u.a. Einschränkungen der individuellen Freiheit und Rechte, öffentliche Hinrichtungen, Gefangenenlager für politische Verbrecher, Unterdrückung der Religionsfreiheit, Einschränkungen der Aufenthalts- und Reisefreiheit sowie Diskriminierung der Menschen nach Hierarchie.	
Visang Bildung	Inzwischen werden die Pressefreiheit, Religionsfreiheit sowie Reise- und Aufenthaltsfreiheit usw. begrenzt. Darüber hinaus gibt es weitere Menschenrechtsverletzungen, wie öffentliche Hinrichtungen, Gefangenenlager für politische Verbrecher u.v.m.	Ein kurzer Satz
Jihaksa	(Erkundungsaktivitäten) Die nordkoreanische Menschenrechtssituation und die Zunahme der nordkoreanischen Geflüchteten. Die Welt hält die Einschränkungen der individuellen Freiheit und Rechte, die öffentlichen Hinrichtungen, den Betrieb von Gefangenenlager für politischen Verbrecher, die Unterdrückung der Religionsfreiheit sowie der Aufenthalts- und Reisefreiheit, die Diskriminierung von Menschen nach Hierarchie u.v.m. in Nordkorea für schwere Menschenrechtsverletzungen.	
Chunjae Bildung	Es herrschen Menschenrechtsprobleme wie Einschränkungen der Medien und religiöser Aktivitäten, die Unterdrückung von Reise und Residenz, der Betrieb von Gefangenenlager für politische Verbrecher sowie öffentliche Hinrichtung u.v.m. vor.	Ein kurzer Satz

출처: 조진형, 서유석, “고교 역사교과서에 기술된 통일책한 분야 서술 비교분석” 북한학보 40집 1호. 2015. p. 128.

### 3) Art und Weise der Beschreibung

Wie oben bereits erwähnt, erzählt jedes Schulbuch eine andere Geschichte über Nordkorea, allerdings gibt es etliche Gemeinsamkeiten bei der Art und Weise der Beschreibungen.

Erstens, die Darstellung von Nordkorea in südkoreanischen Geschichtsschulbüchern bezieht sich auf die Sicht Südkoreas und auf ein Südkorea-zentriertes Denken.

Zweitens, in der Beschreibung werden Fakten und negative Interpretationen bzw. Bewertungen vermischt.

Drittens, es gibt keine positiven Beschreibungen bzw. Bewertungen.

Viertens, in der Beschreibung über die Beziehungsgeschichte zwischen Nord- und Südkorea wird folgendes dargestellt: Dank der Bemühungen Südkoreas können beide Länder zusammenarbeiten, aber wegen des Verhaltens Nordkoreas kommt es ständig zu Konflikten.

### 3. Zur Bildung des Verständnisses von Nordkorea

Basierend auf den oben genannten Inhalten entstehen folgende Auswirkungen für die weitere Bildung eines Verständnisses für Nordkorea:

Erstens, es braucht einen gewissen erweiterten Anteil zum Thema „Nordkorea“ in allen Schulbüchern, nicht nur in Geschichtsbüchern.

Zweitens, bei der Beschreibung muss eine Fakten-zentrierte Methode beibehalten werden. Dies ist auch wichtig für das Problem der ideologischen Neigungen, welche bisher in der Debatte um die verstaatlichen Schulbücher versus die amtlich genehmigten Schulbücher vorherrscht.

Drittens, obwohl die Subjektivität der Verfasser\*innen von Schulbüchern unvermeidlich ist, müssen sie sich trotzdem bemühen extreme Lücken zu vermeiden. Dadurch können zukünftige jugendliche Generationen vor einem allzu großen Schock bewahrt werden.

# 현재 한국 교과서에서의 북한 묘사

최순미

## 1. 들어가며(문제제기, 연구범위 등)

본 글에서는 남한 교과서에 북한에 대해 어떻게 묘사하고 있는지 살펴보고자 한다. 한국의 고등학교 정규과정 중 북한에 대한 내용을 다루는 교과는 사회과 교과이다.<sup>1</sup> 그동안 한국사 역시 사회과 교과에 포함되어 선택이 가능한 교과목이었으나, 역사 교육의 중요성이 대두되면서 2017년부터 대입수학능력시험 필수과목으로 분리되었다. 본 글에서는 최근 논란의 중심에 서 있는 고등학교 한국사 교과서를 중심으로 살펴보고자 한다.<sup>2</sup> 지난 2015년 한국사 교과서 국정화가 확정되었으나 국정교과서에 대한 논란이 끊이지 않고 있다. 특히 2017년 1월 31일에 공개된 국정 한국사 교과서 최종본 역시 오류에 대한 지적이 이어지고 있다. 이에 교육부는 새 역사교과서의 적용 시기를 2017년에서 2018년으로 1년 연기하고, 2018학년도부터는 각 학교가 국정 교과서와 검정교과서 중 자율 선택할 수 있도록 하는 국·검정 혼용체제로 전환하는 방안을 발표했다.<sup>3</sup> 따라서 본 글에서는 2015년까지 발행되어 온 8종의 검인정 고등학교 한국사 교과서를 중심으로 교과서 내 북한 관련 내용을 분석하였다.

## 2. 남한 교과서 내 북한 묘사

### 1) 교과 내 지위: 비중 및 배치

한국사 교과서에서 북한 관련 내용이 차지하는 분량은 교과서들마다 70~90 페이지 가량으로 거의 비슷한 수준을 보이고 있다. 전체 분량에서 북한 관련 내용이 차지하는 비중 역시 대동소이하다.

한편 한국사 교과서 내 비중보다 심각한 것은 전체 교과에서 북한과 통일에 대해 이해할 수 있는 내용은 한국사 교과서에 가장 많고, 윤리 등 일부 사회과 교과서에서 아주 짧게 다루거나 아예 내용이 포함되어 있지 않은 실정이다.

### 2) 북한 관련 내용 비교

2011년에 만들어진 교육과학기술부의 역사교과서 집필 기준에 따르면 북한 관련 내용의 집필 기준은 ‘북한사회의 변화와 오늘날의 실상을 살펴보고 남북한 사이에서 전개된 화해와 협력을 위한 노력을 파악한다’라고 명시되어 있다. 그러나 8종의 한국사 교과서는 동일한 사실도 다르게 묘사하는 등 그 내용에서 차이를 보인다. 여기서는 아래 <표 1>, <표 2>, <표 3>를 통해 한국사 교과서 내 북한 관련 내용들 가운데 주체사상, 도발사, 북한인권문제 등을 각 교과서에서 어떻게 묘사하고 있는지 보여준다.

---

<sup>1</sup> 사회과 교과에는 사회, 경제, 동아시아사, 법과 정치, 사회문화, 지리부도, 역사부도, 생활과 윤리, 윤리와 사상, 세계사, 세계지리, 한국지리, 국제법, 국제정치, 비교문화, 사회과학 방법론, 인류의 미래사회, 지역 이해, 한국의 사회문화 등이 해당된다.

<sup>2</sup> 최근 한국사회에서 논쟁의 주제로 떠오른 고등학교 역사교과서 문제는 근현대사 단원의 이념적 편향성 부분이며, 해당 단원의 주요 내용에는 본 글에서 분석하고자 하는 통일 및 북한 관련 기술이 포함되어 있다.

<sup>3</sup> 중앙일보, “검정 역사교과서엔 ‘대한민국 정부 수립’ 서술 가능해져,” 2017년 1월 31일.

<표-1> 주체사상에 관한 8 종교과서 기술내용(가나다 순)

출판사	관련내용	비고
교학사	1970년대 들어서 주체사상은 김일성을 신격화하면서 절대 권력을 합리화하였다. 수령과 당과 인민은 '영생하는 사회정치적 생명체'가 된 것이다.	
금성출판사	<b>(더 알아보기) 주체사상의 성립과 그 역할</b> 1950년대 중반까지 북한의 통치 이념은 마르크스레닌 주의였으나 이후 주체사상이 조선 노동당의 지도이념이 되었다. 주체사상은 김일성이 창시하고 김정일이 이론적으로 발전시켰다는 혁명사상으로 북한의 통치이념이며 모든 정책결정과 활동의 기초이다. 북한 학계에서는 주체사상을 '사람중심의 세계관이고 인민 대중의 자주성을 실현하기 위한 혁명 사상'이라고 주장하고 있다...	주체 사상탐 사진
두산동아	1974년에는 '온 사회의 주체사상화'를 제시하고, 북한을 정치적 자주성, 경제적 자주성을 갖춘 나라로 만드는 것이 인민군과 근로대중의 의무라고 선전하였다. 주체사상은 북한 정권의 정통성을 합리화하는 동시에 김일성 개인숭배를 조장하였다.	주체 사상탐 사진
리베르 스쿨	김일성이 창시하고 김정일이 이론화한 북한의 혁명사상이다. 사상에서의 주체, 경제에서의 자립, 정치에서의 자주, 국방에서의 자위를 내세운 하나의 정치적 통치 이념이다.	
미래엔	이른바 사상의 주체, 정치적 자주, 경제의 자립, 군사의 자위 등을 내세운 북한의 독자적 정치이론이다. 김일성 유일지배체제 구축 및 개인숭배와 반대파 숙청에 이용되었다.	
비상교육	사상에서의 주체, 경제에서의 자립, 정치에서의 자주, 국방에서의 자위를 표방하며 이론적으로 체계화되었다. 주체사상은 김일성 독재체제의 사상적 밑받침이 되었다. 1960년대 후반 주체사상은 유일사상으로 체계화되어 북한의 통치 이념으로 자리잡았고, 김일성에 대한 개인숭배가 강화되어 김일성 1인 지배체제가 구축되었다.	
지학사	이로써 김일성은 1인 독재체제를 확립하였으며 이를 사상적으로 뒷받침하고자 주체사상을 내세웠다. 북한은 주체사상을 강화하여 김일성을 신적인 절대 권력자로 만들었다. 주체사상은 북한의 정치 경제 사회 문화와 주민들의 생활 영역 전반에 영향을 미쳤다. 북한은 '사상에서의 주체', '경제에서의 자립', '정치에서의 자주', '국방에서의 자위', '외교에서의 자주'를 표방하면서 주체사상의 이론적 체계화를 시도하였다.	
천재교육	북한은 1967년 주체사상을 당의 이념으로 확정하고, 김일성을 수령으로 내세우는 유일체제를 표방하였다. 이로써 주체사상이란 이름으로 김일성의 권력 독점이 절대화되기 시작하였다.	

출처: 조진형, 서유석, "고교 역사교과서에 기술된 통일·북한 분야 서술 비교분석" 북한학보 40집 1호. 2015. p. 124.

<표-2> 북한의 도발사에 관한 8 종교과서 기술내용(가나다 순)

출판사	관련내용	비고
교학사	<p>핵과 미사일 개발</p> <p>북한은 1956년 핵물리학자 30명을 소련에 파견하여 연수를 받게 하였고, 1964년에는 영변에 원자력 연구소를 설치하였다...북한은 핵무기를 실전에서 사용할 수 있도록 미사일 개발에도 힘을 쏟고 있다...북한은 미국과의 협상에서 주도권을 가지려고 이러한 실험을 강행하고 있다.</p> <p>북한의 군사도발</p> <p>북한은 6.25 전쟁 이후 남한에 대한 군사도발을 멈춘 적이 없다. 1983년 10월 9일 북한은 미얀마를 방문한 전두환 대통령을 시해하기 위하여 아웅산 묘역에 폭탄을 설치하여 서석준 부총리등 한국인 17명과 미얀마 인 4명을 사망케 하였다. 1987년 11월 19일 바그다드발 서울행 대한항공 858기를 미얀마...1999년 북한의 경비정이 북방한계선을 침범하여 교전이 벌어져...2002년 또 다시 북방한계선을 침범하였다...2010년에는 백령도 해상에서 천안함을 어뢰 공격으로 폭침시켜 46명을 사망케 하였다.</p>	
금성출판사	<p>1960년대 후반 북한 무장간첩의 청와대 습격, 울진 삼척 지구의 대규모 무장간첩 침투 사건 등으로 더욱 격화되었다.</p> <p>그러나 북한이 핵과 장거리 탄도 미사일을 개발하면서 남북관계는 다시 경색되었다. 금강산 관광이 중단되고, 서해안에서 양측 간 군사적 충돌이 연이어 발생하면서 남북관계는 다시 갈등 상황에 빠지게 되었다.</p> <p>1990년대 초반에 북한은 경제적 어려움과 국제정세의 급격한 변화로 인한 체제 위기를 핵 개발을 통해 극복하려 하였다. 핵을 이용한 군사적 안전보장을 통해 군사비를 줄이고 에너지를 확보하려는 의도였다.</p> <p>또한, 북한은 6.25 전쟁 이후 설정된 북방 한계선(NLL)을 부인하고, 여러 차례 군사적 도발을 함으로써 남북 간의 갈등을 야기하였다.</p>	
두산동아	<p>게다가 북한에 의해 금강산 사업 중단, 천안함 피격사건, 연평도 포격 사건 등이 일어나 남북관계는 경색되었다.</p>	
리베르 스쿨	<p>그러나 북한은 2006년에 이어 2009년에 핵실험을 강행하고, 2010년 연평도 포격을 가하여 남북관계가 경색되었다.</p>	
미래엔	<p>그러나 핵 개발과 미사일 시험 등 도발행위로 국제사회의 각종 제재가 가해지면서, 경제상황은 호전될 기미를 보이지 않고 있다.</p> <p>그러나 북한의 미사일 시험 발사와 핵 실험 강행 등 잦은 군사도발로 남북관계는 다시 어려움에 처하였다. 이명박 정부는 한미공조체제를 강화하고 대북 강경 정책을 폈다. 서해상에서 한미 합동해상 훈련을 전개하는 도중, 북한이 연평도에 포격을 가하면서 남북관계는 더욱 경색되었다.</p>	

비상교육	그러나 최근 북한의 미사일 시험발사와 핵 실험 강행, 연평도 포격 사건 등 잦은 군사도발로 남북관계는 어려움을 겪고 있다.	
지학사	이명박 정부 수립 후 남북관계는 북한의 핵개발과 미사일 발사 실험 등으로 악화되었다. 더구나 2010년 북한이 천안함 피격사건과 연평도 포격도발 사건을 일으켜 남북관계는 경색국면으로 접어들었다.	
천재교육	김신조체포 사진. 1970년대 중반 남침용 땅굴 발견, 1976년 북한의 판문점 도끼만행 사건 발생. 2008년 이후 북한의 미사일 시험 발사, 핵실험 강행, 연평도 포격 사건 등이 이어졌다.	

출처: 조진형, 서유석, "고교 역사교과서에 기술된 통일·북한 분야 서술 비교분석" 북한학보 40집 1호. 2015. p. 126.

<표-3> 북한 인권문제에 관한 8종교과서 기술내용(가나다 순)

출판사	관련내용	비고
교학사	북한의 인권 상황 북한은 세계 최악의 인권위반 국가가 되었다. 북한의 전체주의 체제 자체가 국민들의 자유를 극도로 억압하고 모든 것을 통제할 뿐만 아니라 반인륜적인 만행도 서슴없이 저지르고 있기 때문이다....  유엔 및 국제사회 유엔 및 국제사회는 북한의 인권문제를 심각한 것으로 간주하고 결의문서를 발표하고 인권법을 제정하여 인권 단체를 지원하고 탈북자를 보호하는 등의 조치를 하고 있다. 북한인권법은 미국과 일본에서도 통과되었다.... 북한의 인권, 무엇이 문제인가? 세계적 차원에서의 국제인권 언급. 세계인권선언 소개	
금성출판사	북한은 인권문제로도 국제사회의 비판을 받고 있다. 대표적인 북한의 인권침해 사례는 공개처형, 정치범 수용소, 언론의 자유와 정치 참여에 대한 억압, 거주와 여행의 자유에 대한 제한, 성분 분류에 따른 인민들의 차별대우 등이다. 이에 대해 북한은 '우리식 인권'을 내세우며 개인의 자유보다는 전체 조직을 위한 공민의 의무를 강조하고, 물질적 보장이 인권의 가치로서 더 중요하다고 주장하였다....탈북자의 수가 늘어나는 간접적 요인이 되고 있다.	
두산동아	Na	
리베르 스쿨	북한의 중대한 인권 침해 사례는 개인의 자유와 권리 제약을 비롯하여 공개 처형, 정치범 수용소 운영, 종교의 자유 탄압, 거주 이전의 자유 제한, 일상생활의 통제 등을 꼽을 수 있다. 심각한 인권 탄압과 굶주림에 시달린 북한 주민들이 중국 국경을 통해 탈북하는 사례가 늘어나고 있다.	

미래엔	북한의 인권실태 국제사회에서 바라본 북한의 중대한 인권침해 사례는 개인의 자유와 권리제약을 비롯하여 공개 처형, 정치범 수용소 운영, 종교의 자유에 대한 탄압, 거주 여행의 자유에 대한 제한, 성분 분류에 의한 인민의 차별 대우 등이다....	
비상교육	한편, 북한 주민들은 언론 표현의 자유, 종교의 자유, 여행 거주 이전의 자유 등도 제한받고 있다. 또한 북한에서는 공개 처형, 정치범 수용소 운영 등의 인권침해가 지속되고 있다.	단문
지학사	(탐구활동) 북한의 인권현황과 북한 이탈주민의 증가 국제사회는 북한에서 여전히 지속되고 있는 개인의 자유와 권리 제약, 공개처형, 정치범 수용소 운영, 종교의 자유탄압, 거주 및 여행의 자유제한, 성분 분류에 따른 인민의 차별대우 등을 심각한 인권 침해 사례로 보고 있다...	
천재교육	언론과 종교 활동 제한, 여행 거주 이전의 자유 억압, 정치범 수용소 운영, 공개 처형 등의 인권 문제도 제기되고 있다.	단문

출처: 조진형, 서유석, "고교 역사교과서에 기술된 통일·북한 분야 서술 비교분석" 북한학보 40 집 1 호. 2015. p. 128.

### 3) 서술 방식

앞서 살펴본 바와 같이 교과서 별로 북한을 설명하는 내용은 상이한 반면, 서술방식에 있어서는 몇 가지 공통된 특성을 보이고 있다.

첫째, 남한 고등학교 한국사 교과서에서의 북한 묘사는 남한중심적 사고에 의한 비교 관점에서 서술되어 있다.

둘째, 서술 방식에 있어서 객관적 사실 제시와 부정적 해석(또는 평가)가 혼재되어 있다.

셋째, 긍정적인 서술 및 평가가 전무하다.

넷째, 남북관계사를 서술함에 있어, 협력은 남한의 노력으로, 갈등의 역사는 모두 북한의 행위로 설명하고 있다.

### 3. 북한 이해 교육에 대한 시사점

앞서 살펴본 내용을 바탕으로 향후 북한 이해 교육에 대한 시사점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 한국사 교과 내에서 뿐만 아니라 범교과적으로 북한 관련 교육의 비중을 확대하는 노력이 필요하다.

둘째, 내용 및 서술에서 사실 중심의 서술방식을 유지하도록 노력할 필요가 있다. 이 부분은 국정 및 검인정 교과서 모두에서 그 동안 논란의 쟁점이 되어온 이념적 편향성 문제 등과 무관하지 않다.

셋째, 집필진의 주관성이 불가피하다고 하더라도 극단적 간극을 지양하려는 노력을 통해 미래 세대인 청소년들에게 혼란을 최소화할 필요가 있다.

# Die Realität der Bildung zur Wiedervereinigung in nordkoreanischen Schulen

Dr. Choi Young-sil (Seoul Yongdong Grundschule)

## 1. Die Besonderheiten der nordkoreanischen Erziehung

Geht man davon aus, dass der Zweck von Erziehung in jedem Land darin besteht, Menschen auszubilden, die den Werten nachstreben, die diese Gesellschaft verfolgt, wird verständlich, dass das Ziel der Bildung in Nordkorea in den „Thesen über die sozialistische Erziehung“, die am 5. September 1977 veröffentlicht wurden und bis heute den Leitgedanken der nordkoreanischen Bildung ausmachen, darin besteht, kommunistische Revolutionäre auszubilden, die Unabhängigkeit, Kreativität und Bewusstsein besitzen.

Die nordkoreanische Bildungsdoktrin zielt darauf ab Menschen, autonom und kommunistisch zu erziehen, wobei die Treue gegenüber den Führern (Kim Il-Sung, Kim Jong-Il, Kim Jong-Un) die größte Tugend darstellt. Es sollen Menschen erzogen werden, die ihr Leben für die Führer opfern; Menschen, die zu Treue und Gehorsam gegenüber den Führern ausgebildet wurden und sich in ihrem Kampf für die Gesellschaft und das Volk sowie für Sozialismus und Kommunismus aufopfern. Es ist eine menschliche Erziehung, in der sozialistische Menschen herangezogen werden sollen, die Wissen und Tugend vereinen. Sie dient dazu, das sozialistische Prinzip von „Einer für alle, Alle für einen“ zu verwirklichen und spiegelt die Erziehung von Revolutionären wider, die das Wesen einer Klasse besitzen, die sich der Ausbeutung und Unterdrückung widersetzt und diese bekämpft.

Die nordkoreanische Erziehung umfasst die Bildung in politischen Ideologien, die Erziehung im Bereich der wissenschaftlichen Technologie, im Kunst- oder Sportunterricht und in der Landesverteidigung. Es wird großer Wert auf die Bildung in politischen Ideologien gelegt, wobei die ideologische Erziehung hier im Mittelpunkt steht. Die Bildung in politischen Ideologien umfasst die Treue gegenüber den Führern Kim Il-Sung, Kim Jong-Il und Kim Jong-Un sowie die Juche-Ideologie (Ideologie der Eigenständigkeit), die Seongun-Ideologie (Ideologie der Vormachtstellung des Militärs), die Politik der Partei, den revolutionären Kampf, die Klassen, den Kollektivismus und das organisierte Leben. In diesem Text möchte ich darauf eingehen, wie die Wiedervereinigungserziehung in der nordkoreanischen Klassenbildung widerspiegelt wird. Die Grundlage der nordkoreanischen Klassenbildung ist es, eine Verachtung der Ausbeuterklasse und des ausbeuterischen Systems zu lehren und aufzuzeigen, dass der US-Imperialismus, der japanische Militarismus und das südkoreanische Marionettenregime die größten Feinde des nordkoreanischen Volkes sind und gestürzt werden müssen. Darüber hinaus werden Schüler über die reaktionäre Natur und die Verkommenheit der südkoreanischen Gesellschaft, die von US-Imperialisten besetzt wurde, und den Landesverrat der faschistischen Militärherrschaft unterrichtet. Sie werden so erzogen, dass sie sich diesen widersetzen und sie bekämpfen. Demnach muss Südkorea befreit und eine Wiedervereinigung erlangt werden.

Die Wiedervereinigungserziehung in der nordkoreanischen Erziehung kann grob in drei Punkte unterteilt werden. Diese sind eine Wiedervereinigungserziehung gemäß den Inhalten der Lehrbücher, eine gelegenheitsorientierte Erziehung, die eine suggestive Bedeutung trägt, sowie eine Erziehung in Lerngruppen (Gangyeonjegang), die Schülern angeboten werden.

Die Wiedervereinigungserziehung in der Klassenbildung, die ein Teil der Bildung in politischen Ideologien ist, die in der Philosophie der nordkoreanischen Erziehung hervorgebracht wird, wird als praktische Verbindung der Erziehung anhand von Lehrbüchern und dem organisierten Leben mit einer betonenden und regulierenden Funktion ausgeführt.



## **2. Die Realität der Wiedervereinigungserziehung, die die nordkoreanische Bildung verfolgt**

### **A. Wiedervereinigungserziehung nach dem Lehrbuch**

Der Inhalt der nordkoreanischen Wiedervereinigungserziehung wird vorangetrieben, indem gemäß den Inhalten, die sich in den einzelnen Lehrbüchern widerspiegeln, häufig angeführte Inhalte mit der Wiedervereinigungserziehung verbunden werden. Die nordkoreanische Wiedervereinigungserziehung wird als Teil der ideologischen Bildung und des Kampfes mit einer anti-amerikanischen Erziehung verbunden. Beispiele, die sich in Lehrbüchern widerspiegeln, sind wie folgt:

Eine Wiedervereinigungserziehung, verbunden mit den Inhalten von Mathematik-Lehrbüchern

Eine Wiedervereinigungserziehung, verbunden mit den Inhalten von Koreanisch-Lehrbüchern

Gemäß dem nordkoreanischen Erziehungsgedanken muss das Schulumfeld unaufhörlich eine ideologische Erziehung ausführen, wobei Schüler zu jeder Zeit und in jeder Phase eine Wiedervereinigungserziehung zusammen mit der Klassenbildungspolitik durchlaufen.

Die nordkoreanische Autorität stellt sicher, dass in Schulen mit Beginn der Grundschule das von Klassen geprägte reaktionäre Wesen der Grundbesitzer und Kapitalisten erkannt wird, man sich nicht vom dekadenten Gemüt des Kapitalismus anstecken lässt und Verlangen und Empfindungen von Kindesbeinen an zurückstellt.

### **B. Gelegenheitsorientierte Erziehung**

Nordkorea nennt den Koreakrieg den „Vaterländischen Befreiungskampf“ und sagt, dass es „ein Krieg ist, in dem die USA das südkoreanische Puppenregime verführt hatten und überraschend in Nordkorea eingefallen waren“. An diesem Tag findet eine Verbindung zwischen der anti-amerikanischen Ideologiebildung und der Wiedervereinigungserziehung statt, die sich an Schüler und das Volk richtet. Hierbei wird gesagt, dass der Krieg ein gerechter Krieg für die Befreiung des Vaterlandes, der dazu diente das südkoreanische Volk aus der Kolonialherrschaft der USA-Imperialismus zu befreien und ein scharfer Klassenkampf war, in dem man sich dem Feind des Volkes entgegengestellt hatte.

In Nordkorea wurde für den Koreakrieg der „Tag des Vaterländischen Befreiungskampfs“ und für den Tag (27. Juli), an dem der Waffenstillstand vereinbart wurde, der „Gedächtnistag des Sieges im Vaterländischen Befreiungskampf“ eingerichtet. An diesem „Siegstag“ werden jedes Jahr propagandistische Veranstaltungen für eine Wiedervereinigungserziehung veranstaltet. So werden z. B. Generalversammlungen abgehalten, Staffelläufe organisiert, bei denen Briefe nach Pjöngjang getragen werden, oder verschiedene Kunstvorführungen organisiert.

Jedes Jahr wird dieser Tag in Nordkorea gefeiert, und jede Schule veranstaltet Filmvorführungen, Kunstausstellungen, Massenkundgebungen, Vorträge, Sport-Veranstaltungen, Kunstvorführungen, Gesellschaftsabende und Kulturunterhaltungsveranstaltungen. Im Rahmen der Erziehung bezüglich einer sozialistischen Überlegenheit und einer anti-amerikanischen Ideologie werden die USA als Erzfeind des nordkoreanischen Volkes präsentiert, mit dem man die Welt nicht teilen kann. Andererseits wird darüber unterrichtet, dass es unter der hervorragenden Führung von Kim Il-Sung, Kim Jong-Il, Kim Jong-Un möglich sein wird, eine Wiedervereinigung zu erreichen. Die Wiedervereinigungserziehung in der nordkoreanischen Erziehung verstärkt seit Jahren die Bildung in politischen Ideologien mit Mitteln, die dazu dienen, das sozialistische System zu rechtfertigen und die Ein-Mann-Diktatur von Kim Il-Sung und Kim Jong-Il aufrechtzuerhalten. Als ein Teil der Klassenbildung besteht sie aus anti-amerikanischen und anti-imperialistischen Inhalten. Eine Spezialisierung auf eine Vorbereitung für die Zeit der Wiedervereinigung oder auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtete Lehrinhalte gibt es nicht. Begriffe wie die Notwendigkeit einer Wiedervereinigung, eine Vision zur Wiedervereinigung, ein Umfeld der Wiedervereinigung, ein Verstehen der südkoreanischen Gesellschaft, das Beispiel der deutschen Wiedervereinigung, das gegenseitige Verstehen von Nord- und Südkorea, Lehrstoffe für eine Wiedervereinigungserziehung, eine Materialentwicklung sowie Inhalte zu einer

Wiedervereinigungserziehung gibt es in Lehrbüchern nicht. In Nordkorea sind die Materialien bezüglich einer Wiedervereinigungserziehung an sich nicht zu finden. Südkorea entwickelt ein auf die Zielgruppe ausgerichtetes Erziehungsprogramm, bei dem die Schaffung eines nationalen Konsenses hinsichtlich einer Wiedervereinigungserziehung und die Förderung der Grundlagen für Konfliktlösungen und eine Zeit der Wiedervereinigung im Vordergrund stehen. Bezüglich einer sicherheitsorientierten Wiedervereinigungserziehung und einer Erziehung, die mit Nordkorea im Zusammenhang steht, werden die Probleme der Objektivität und der Ausgewogenheit klar festgelegt und eine Wiedervereinigungserziehung mit einer Vielzahl von Ansätzen realisiert. Diese Ansätze zielen darauf ab, eine systematische Wiedervereinigungserziehung durchzuführen, indem Unterrichtsmaterialien und eine Ausbildungsrichtung bezüglich der Wiedervereinigung anhand von Anforderungsanalysen, zielgruppenspezifischen Untersuchungen der Wahrnehmung der Wiedervereinigung, Untersuchungen zur Bildungsnachfrage und auf qualitativen Interviews basierenden Umfragen erarbeitet werden.

Nord und Süd sind geschichtlich gesehen ein Volk mit derselben Sprache, Kultur und Abstammung, aber die Konfrontationen und Konflikte, die durch 70 Jahre der Teilung hervorgerufen wurden, haben die Identität als gemeinsames Volk entstellt. Die Geschichte, die durch die Teilung verzerrt wurde, muss wieder korrigiert werden und eine neue völkische Gemeinschaft geschaffen werden, die die Fähigkeit des Volkes maximiert. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, muss eine Wiedervereinigung unbedingt verwirklicht werden. Um Freiheit, Menschenrechte und ein glückliches Leben für alle Nord- und Südkoreaner zu gewährleisten, brauchen wir eine Wiedervereinigung. Um die Schmerzen zu lindern, die die Teilung verursacht, hoffe ich, dass wir so schnell wie möglich eine Wiedervereinigung erlangen.

# 북한교육 현장에서 통일교육 실제

최영실(서울용동초등학교)

## 1. 북한 교육의 특성

교육은 어느 국가이든 그 사회가 추구하는 가치를 지향하는 인간을 길러내는데 목적이지만 북한 교육의 총적목표는 1977년 9월 5일에 발표되어 지금까지 북한교육의 강령이 되고 있는 '사회주의교육에 관한 테제'에서 사람을 자주성, 창조성, 의식성을 가진 공산주의적 혁명인재를 양성하는 것이라고 밝히고 있다.

북한교육강령은 주체형의 공산주의적 인간양성을 목적으로 하고 '수령(김일성, 김정일, 김정은)에 대한 충실성'을 제일의 덕목으로 삼고 수령을 위해서 자신의 목숨을 던질 수 있는 인간형, 수령결사옹위 충성동료자등으로 양성하고 사회와 인민을 위하여, 사회주의 공산주의를 위하여 몸 바쳐 투쟁하는 인간형으로 키우는 것이다. 사람들을 지덕체를 겸비한 사회주의적 인간으로 '하나의 전체를 위하여, 전체는 하나를 위하여'라는 사회주의적 원칙을 실현하기 위한 인간육성이며, 착취와 압박을 반대하고 투쟁하는 계급성을 지닌 혁명인재를 키우는 것으로 반영하고 있다.

북한교육내용은 정치사상교양, 과학기술교육, 예체능교육, 국방교육으로 구분되고 사상교육을 핵심으로 정치사상교양을 중요시한다. 정치사상교양에는 김일성, 김정일, 김정은에 대한 충실성교양, 주체사상과 선군사상교양, 당 정책교양, 혁명전통 교양, 계급교양, 집단주의 교양, 조직생활 등이 포함된다. 이 글에서는 북한의 계급교양에서 통일교육이 어떻게 반영하고 있는지에 대해서 언급하고자 한다.

북한은 계급교양의 기본은 착취계급과 착취제도를 미워하고 미제국주의와 일본군국주의, 남조선괴뢰도당을 타도대상이고 조선인민의 철천지 원수 첫째가는 투쟁대상으로 교양한다. 또한 학생들에게 남한에 대해서 미제국주의자들이 강점하고 있는 남조선사회의 반동성과 부패성, 군사파쇼통치자의 매국노행위에 대해 알려주고 이를 반대하여 투쟁하도록 교양하고 남조선을 해방시켜 통일을 이룩해야 한다고 교양한다.

북한교육의 통일교육 형태는 크게 3가지 형태로 구분할 수 있다. 첫째로 교과서내용에 따른 통일교육, 둘째로 시사적인 의미를 지닌 계기교육, 셋째로 학생에게 제시되는 학습회(강연제강) 교육으로 실시된다.

북한교육의 이념에서 제시되는 정치사상교양의 일환인 계급교양에서 통일교육은 교과서 교육과 조직생활의 실천결합으로 강조하고 통제하는 기능으로 수행한다.

## 2. 북한교육이 추구하는 통일교육의 실제

### 가. 교과서 내용에 따른 통일교육

북한의 통일교육내용은 각 교과서에 반영된 내용에 따라 수시로 제시된 내용과 통일교육을 결합시켜 진행한다. 북한 통일교육은 사상교양과 투쟁의 일환으로 반미교양과 결부시켜 통일교육을 하며, 교과서에 반영한 사례를 보면 아래와 같다.

수학교과서 기록된 내용으로 결부시켜 통일교육

국어교과서 기록된 내용으로 결부시켜 통일교육

북한의 교육이념에 따라 학교현장은 끊임없이 사상교육을 실시해야 하고 학생들에게 매시기 매단계마다 계급교양정책과 함께 통일교육을 실시하고 있다.

북한당국은 학교들에 지주, 자본가 계급적 반동의 본질에 대해 철저히 인식시키도록 하고 자본주의 퇴폐적인 정서에 물젖지 않도록 어릴 때부터 욕망이나 감정을 앞세우지 않도록 소학교 조직생활에서 부터 실천하도록 교육에 반영하고 있다.

## 나. 계급교육

북한은 6·25전쟁을 ‘조국해방전쟁’이라고 부르고 ‘미국이 남조선 괴뢰도당을 사촉하여 불의에 북한을 전면 무력 침공한 전쟁’이라고 한다. 북한은 매년 6·25일이면 학생 및 주민들에 대한 반미 사상교양과 통일교육을 결부시켜 ‘남조선인민들을 미제의 식민지 통치에서 해방시키기 위한 정의의 조국해방전쟁이었고 인민의 원수를 반대하는 준엄한 계급투쟁’이었다고 교양한다.

북한은 6·25전쟁을 ‘조국해방전쟁’일로, 휴전협정체결일(7월 27일)을 ‘조국해방전쟁승리기념일’로 제정한데 이어 이날을 ‘전승절’로 제정하고 해마다 중앙보고대회와 충성의 편지이어달리기, 각종 예술 공연 등 선전으로 통일교육을 실시한다.

북한은 해마다 이날을 성대하게 기념해오고 각 학교는 영화 상영주간, 미술전람회, 꺾기대회, 발표회, 체육경기, 예술 공연, 야회, 문화오락행사를 열어 분위기를 조성하고 사회주의우월성교육, 반미사상교육으로 미제야말로 조선인민의 철천지 원수로 한 하늘을 이고 살수 없는 인민의 원수로 주입시키고 반면 김일성, 김정일, 김정은의 탁월한 영도로 통일을 이룩할 수 있다는 교육으로 실시하고 있다.

북한교육의 통일교육은 수년 동안 사회주의 체제를 정당화하고 김일성 부자의 일인 독재체제를 유지하기 위한 수단으로 정치사상교양을 강화하고 계급교양의 일환으로 반미반제내용으로 되어있고 통일시대준비를 위한 전문화, 교육대상별 통일교육내용이 없다. 북한은 통일의 필요성, 통일비전, 통일 환경, 남한사회이해, 독일통일사례, 남북한 상호이해, 통일교육 교재와 자료개발, 통일교육 콘텐츠 등 이런 용어는 교과서에도 없고 북한 내 통일교육 자료 자체가 찾아볼 수 없다.

남한은 통일교육에 대한 국민적 합의 창출과 갈등과 해소와 통일시대 기반을 조성하기 위한 통일교육의 중요성으로 수요자중심의 통일교육프로그램이 개발되고 안보중심의 통일교육, 북한관련 교육에 있어서 객관성과 균형성 문제 등을 명료하게 규정하고 다양한 접근의 통일교육이 이루어지고 있다. 통일교육 요구분석, 대상별 통일의식조사, 통일교육 수요조사, 질적 면접을 통한 설문조사를 통해 통일관련 교육자료 교육방향을 제시하여 체계적으로 통일교육을 실시하고자 접근하고 있다.

남과 북은 동일한 언어와 문화, 혈통을 지닌 단일민족 역사를 지니고 있지만 70년의 분단으로 인한 민족간 대결과 갈등은 오래 기간 같은 민족으로 간직해왔던 정체성이 훼손되었고 분단으로 인해 굴절된 역사를 바로잡고 민족의 역량을 극대화하는 새로운 민족공동체를 건설해야 한다는 점에서 통일은 반드시 실현되어야 한다.

남북 구성원 모두에게 자유와 인권과 행복한 삶을 보장하기 위해 통일이 필요하고 분단으로 인해 겪는 고통을 줄이기 위해서 하루빨리 통일되기를 기대한다.

# Hintergrund

## (참고 자료)

---

**„Hitlers größte Leistung war, dass er als SED-Vorsitzender das Grundgesetz für ganz Deutschland beschlossen hat.“**

Überlegungen zur Vermittlung der Geschichte von Demokratie und Diktatur nach 1945 im Klassenzimmer.

Dr. Jens Hüttmann (Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur)

### 1. „Historischer Analphabetismus“? Schülerwissen über die deutsche Zeitgeschichte nach 1945 als Defizitdiagnose

Die Karikatur aus der FAZ von Greser und Lenz trifft die Sache auf den Punkt: Zu sehen ist ein Schüler, der im Klassenzimmer in der ersten Reihe sitzt und den Geschichtsunterricht mit den Worten bereichert: „Hitlers größte Leistung war, dass er als SED-Vorsitzender das Grundgesetz für ganz Deutschland beschlossen hat.“ Darauf reagiert der offenbar ermüdete Lehrer so: „Kevin, das können wir mit Abstrichen gelten lassen.“ Die Zeichner fragen schließlich in der Unterzeile: „Dauerthema Bildung: Wird im neuen Schuljahr alles besser?“



Quelle: Greser & Lenz, 2012; URL: <http://www.greser-lenz.de/wp-content/gallery/2012/schulbildungnhitler.jpg> (zuletzt abgerufen am .04.02.2017)

Ganz unbekannt dürfte die Situation den Geschichtslehrern in Deutschland nicht sein: Schülerinnen und Schüler in Deutschland wissen zu wenig über die deutsche Zeitgeschichte nach 1945. Folgt man den Umfrageergebnissen der letzten zehn Jahre, sind ihnen nur wenige Fakten, Daten und Ereignisse der Geschichte von Demokratie und Diktatur nach 1945 in Deutschland und Europa bekannt. Die Antworten aus den Befragungen, die immer wieder zitiert werden, lauten zum Beispiel: Nur 45 % der nach 1990 Geborenen wissen, dass der 8. Mai 1945 der Tag der totalen Kapitulation Nazi-Deutschlands ist. Oder: Ob Erich Honecker, Willy Brandt oder Wolf Biermann

Staatspräsidenten der DDR, Bundeskanzler, SED-Generalsekretär oder Oppositionelle waren – die Jugendlichen sind sich unsicher.<sup>1</sup>

Die Schlüsse, die aus den Umfrageergebnissen gezogen werden, sind zum Teil drastisch: Gelegentlich wird aus dem „historischen Analphabetismus“<sup>2</sup> gefolgert, die Demokratie in Deutschland sei in Gefahr.<sup>3</sup>

Die Dramatik relativiert sich, wenn die Umfrageergebnisse mit anderen Schülerumfragen aus früheren Zeiten oder mit Untersuchungen aus anderen Ländern verglichen werden: Analysen von Schüleraufsätzen aus den 1980er Jahren in der Bundesrepublik zeigten enorme Wissensdefizite, als die Kenntnisse zum Kaiserreich, der Weimarer Republik oder des NS-Regimes getestet wurden.<sup>4</sup> Der amerikanische Forscher Sam Wineburg zitiert Ergebnisse aus Schülerumfragen in den USA aus dem Jahr 1917 und kommentiert: „The whole world has turned on its head during the last century but one thing has stayed the same: Young people remain woefully ignorant about history.“<sup>5</sup> Letztes Beispiel: Russischen Studenten sind gemäß einer Umfrage des Moskauer Levada Centers, einer renommierten sozialwissenschaftlichen Forschungseinrichtung, herausragende Dissidenten der Sowjetunion wie z.B. Andrei Sakharov völlig unbekannt.<sup>6</sup>

Also: Es handelt sich nicht um ein deutsches Phänomen allein. Aber dennoch stellt sich die Frage, ob – und wenn ja, wie – die Wissensdefizite verringert werden können. Zwar sind kausale Zusammenhänge zwischen Wissen und Urteilen schwierig, aber klar ist, dass ohne jede Faktenkenntnis Deutungsprobleme wahrscheinlich sind. Systematische Unterschiede der deutsch-deutschen Nachkriegsentwicklung – auf der einen Seite die kommunistische Herrschaft und Parteidiktatur der SED in der SBZ/DDR, auf der anderen eine parlamentarisch-pluralistische Konkurrenzdemokratie, die sich in der Bundesrepublik entwickelt hat – können verwischen. Wenn das Grundlagenwissen fehlt, verbreiten sich nostalgische Klischees über die DDR („Sozialstaat DDR“) genauso wie einseitige historische Darstellungen, die suggerieren, die Stasi sei das einzige, was an der DDR-Geschichte relevant sei.

## 2. Was beeinflusst den Geschichtsunterricht eigentlich?

Vorausgeschickt sei, dass die Stundentafel an deutschen Schulen dem Fach Geschichte grundsätzlich wenig Zeit einräumt. Zu bedenken ist außerdem, dass auch die Antike, das Mittelalter, das Kaiserreich und die Weimarer Republik weiterhin den legitimen Anspruch besitzen, Gegenstand des Schulunterrichts zu bleiben.

Hüten sollte man sich vor einem Bild des historischen Lernens, das an den „Nürnberger Trichter“ erinnert. Demnach müssen „oben“ möglichst viele Kenntnisse und richtige Werte bei den

---

<sup>1</sup> Ulrich Arnswald: Schülerbefragung 2005 zur DDR-Geschichte, in: Ulrich Arnswald/Ulrich Bongertmann/Ulrich Mählert (Hrsg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse - Schülerbefragung – Modellcurriculum, Metropol Verlag, Berlin 2006, S. 107-174.

<sup>2</sup> Josef Kraus: Der historische Analphabetismus wächst, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30.06.2012, URL: [http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/geschichtliches-wissen-der-historische-analphabetismus-waechst-11793015.html?printPagedArticle=true#pageIndex\\_2](http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/geschichtliches-wissen-der-historische-analphabetismus-waechst-11793015.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2). (zuletzt abgerufen am 18. 11. 2014)

<sup>3</sup> „Diktatur? Demokratie? Keine Ahnung! Schüler können nicht zwischen Nazi-Deutschland, DDR und BRD unterscheiden. Klaus Schroeder im Gespräch mit Stephan Karkowsky, Deutschlandradio Kultur, Beitrag vom 27.6.2012, URL: [http://www.deutschlandradiokultur.de/diktatur-demokratie-keine-ahnung.954.de.html?dram:article\\_id=210502](http://www.deutschlandradiokultur.de/diktatur-demokratie-keine-ahnung.954.de.html?dram:article_id=210502) (zuletzt abgerufen am 18. 11. 2014)

<sup>4</sup> Dieter Boßmann; „Was ich über Adolf Hitler gehört habe ...“ Auszüge aus 3042 Aufsätzen von Schülern und Schülerinnen aller Schularten der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M. 1978.

<sup>5</sup> Sam Wineburg : We need to develop New Ways to Teach Students History. In: History News network (Georg Mason University), URL: <http://www.hnn.us/article/761> (zuletzt abgerufen am 18. 11. 2014), vgl. auch Markus Bernhardt: Der „späte Sieg der Diktaturen“- Das Resultat ergebnisoffenen Unterrichts? In: Public History Weekly 2 (2014) 9

<sup>6</sup> Michael Schwirtz: A new generation rehabilitates Sakharov, in: New York Times, 30. 6. 2011.

Schülern reingesteckt werden, damit „unten“ viel rauskommt. Das Ziel kann aber nicht darin liegen, dass die Schüler einen sozial erwünschten Wertekanon oder festgelegte Geschichtsbilder nacherzählen können, die sie vorher auswendig gelernt haben. Schulen und andere Bildungseinrichtungen sollen kein „verordnetes“ Geschichtsbild vermitteln, wie vor einiger Zeit immerhin das Bundesverfassungsgericht feststellte.<sup>7</sup>

Vielmehr sollte historische Bildung sich am Beutelsbacher Konsens orientieren, der als Kompromiss einer Diskussion von westdeutschen Bildungspolitikern unterschiedlicher politischer Lager Anfang der siebziger Jahre etabliert wurde. Seither wurden Grundsätze für politischen Bildung definiert, die auf den Grundprinzipien der Demokratie beruhen: auf (geregelter) Kontroversität und Pluralität, Überwältigungsverbot und dem Prinzip der Schülerorientierung.<sup>8</sup> Die DDR eine Diktatur zu nennen widerspricht keineswegs dem Kontroversitätsgebot. Denn der Konsens betont, dass diejenigen Fragen und Probleme im Klassenzimmer kontrovers diskutiert werden sollen, die in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden. Dass die DDR eine Diktatur war, steht aber in der Fachöffentlichkeit außer Zweifel.<sup>9</sup>

Neben der schon erwähnten Studentafel sind fünf Faktoren zu nennen, die das Klassenzimmer beeinflussen:

Erstens: Die entscheidenden Akteure sind die Lehrer. Pauschalurteile verbieten sich, denn deutsche Zeitgeschichte wird von unterschiedlichen Lehrergenerationen von Kiel bis zum Chiemsee unterrichtet. Hinzu kommen auch unterschiedliche Herangehensweisen in Ost- und Westdeutschland. Während bei den Älteren eine teilweise biografisch begründete Scheu existiert, die DDR als Diktatur zu unterrichten, haben nachwachsende Lehrergenerationen häufig selbst zu wenige Kenntnisse. Das macht es ihnen schwer, Zeitgeschichte im Klassenzimmer zu unterrichten.

Zweitens sind die Rahmenlehrpläne als normative Vorgaben der Politik zu nennen. Während die DDR darin lange Zeit unterbelichtet schien, hat sich dies seit Ende der 1990er Jahre geändert. Heutzutage existieren kaum noch Lehrpläne in den 16 Bundesländern, in denen die deutsche Zeitgeschichte nach 1945 nicht vorkommt.<sup>10</sup>

Drittens sind die Rahmenrichtlinien und Prüfungsthemen zu nennen. Für die Gymnasien in Deutschland etwa setzt sich seit einigen Jahren das Zentral-Abitur durch. Aus Steuerungsperspektive erscheint dies als wesentlich wirkungsvoller als die Lehrpläne. Denn, was in Abschlussprüfungen jeglicher Schulform behandelt wird, muss vorher auch Unterrichtsgegenstand gewesen sein. In den letzten fünf Jahren integrierte etwa die Hälfte aller Länder Abituraufgaben, die sich mit der deutschen Zeitgeschichte nach 1945 auseinandersetzten. Ob junge Leute, die ihre Schulzeit mit einem Haupt- oder Realschulabschluss beenden, jemals etwas davon gehört haben, bleibt fraglich.

Wichtig sind viertens die Schulbücher. Sie haben sich im Vergleich zu den 1990er Jahren dem internationalen Forschungsstand angenähert. Die Geschichten der Bundesrepublik und der DDR

---

<sup>7</sup> Bundesverfassungsgericht - Pressestelle- Pressemitteilung Nr. 87/2010 vom 28.09.2010, Beschluss vom 17.08.2010- 1 BvR 2585/06-, URL: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/pressemitteilungen/bvg10-087.html> (zuletzt abgerufen am 18. 11. 2014).

<sup>8</sup> Bernhard Sutor: Politische Bildung im Streit um die "intellektuelle Gründung" der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) B 45/2002, URL: <http://www.bpb.de/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland> (zuletzt abgerufen am 18. 11. 2014).

<sup>9</sup> Vgl. Jens Hüttmann: DDR-Geschichte und ihre Forscher: Akteure und Konjunkturen der bundesdeutschen DDR-Forschung, Metropolis Verlag, Berlin 2008. Streit gibt es aber immer dann, wenn gefragt wird, was für eine Diktatur es denn gewesen ist: Siehe dazu Jens Hüttmann, Deutungskonflikte über die DDR-Geschichte aus Akteursperspektive, in: Jens Hüttmann/Ulrich Mählert/Peer Pasternack(Hg.), DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politische Bildung, Berlin 2004, S. 185-200

<sup>10</sup> Die Angaben beziehen sich auf eigene noch unveröffentlichte Recherchen aus dem Jahr 2012.

werden in der Regel nicht mehr getrennt, sondern gemeinsam dargestellt.<sup>11</sup> Ein Problem liegt in der nationalen Nabelschau der Schulbücher, die häufig transnationale Bezüge vermissen lassen. Die Fachdidaktik weiß aber, dass internationale Perspektiven in der Migrationsgesellschaft unverzichtbar sind. Ohne diese bleibt das Erfahrungswissen von russischen, afghanischen oder türkischen Schülern ungenutzt.

Schließlich sind fünftens die nahezu unüberschaubaren didaktischen Lernmaterialien zu nennen, die z. B. auf der Website der Bundesstiftung Aufarbeitung im Bildungskatalog verzeichnet sind und dort recherchiert werden können.<sup>12</sup>

Insgesamt sind die Rahmenbedingungen, insbesondere im Vergleich zu anderen Ländern, also nicht so schlecht, jedoch gilt: Ohne eine reflektierte Lehrkraft bringt alles nichts. Sie muss die Potentiale des Lehrplans genauso gut nutzen wie die Schulbücher und didaktische Materialien, sie muss als methodisch versierte Lehrkraft sinnvoll den eigenen Unterricht planen und Rücksicht nehmen auf die Bedürfnisse und Erfahrungen der jeweiligen Lerngruppe. Nur so können die Rahmenbedingungen wirken – aber wie, wenn die Zeit knapp ist? Auf welche Weise sollte die deutsche Zeitgeschichte in den Schulen und in der außerschulischen Bildung vermittelt werden?

### 3. Kompetenzorientierung als Entschleunigungsmaßnahme

Was früher als historisches Orientierungswissen bezeichnet wurde, hat sich in der internationalen Fachdidaktikforschung zu einer immer differenzierter argumentierenden Kompetenzdebatte entwickelt. Kompetenzorientierung soll hier als Entschleunigungsmaßnahme begriffen werden<sup>13</sup>. Das soll heißen, dass der Schwerpunkt und die Potentiale historischen Lernens exemplarischer und nicht lexikalischer Logik folgen sollten. So können Themen allgemeineren Zuschnitts definiert werden, die für internationale Bezüge offen sind. So lässt etwa das historische Problem von Flucht und Vertreibung nicht nur Beispiele aus der deutschen Geschichte zu, sondern auch – Stichwort Syrien u. a. – aus der internationalen Gegenwart.

Die Kompetenzorientierung hilft, den Unterricht zu fokussieren und Geschichtsbewusstsein als Denkmethode zu begreifen, in der Wert- und Sachurteile in den Köpfen der Schüler Teil von Geschichtserzählungen werden, die sie individuell entwickeln und begründen. Diese Perspektive steht im Gegensatz zu einer sozial und politisch erwünschten Wertevermittlung.

Schüler können sich auf diese Weise ihren eigenen Reim auf Geschichte machen, die ihnen außerhalb der Schule tagtäglich begegnet, zum Beispiel im Fernsehen, in Museen, Gedenkstätten, Ausstellungen und öffentlichen Debatten. Ziel ist die Herausbildung kritischer Urteilskraft. Auch die Bundesstiftung Aufarbeitung ist Teil dieser Geschichtskultur und nur mit diesen wenigen Hinweisen wird klar, dass Multiperspektivität für eine überparteiliche Stiftung unverzichtbar ist. Die historische Aufklärung, der Wissenstransfer, die Bildungsangebote, die Fördertätigkeit und die Vernetzung müssen stets so vielfältig wie möglich sein. „Public History“ dient einerseits als Faktenspender und provoziert andererseits die Frage: Wie wird Geschichte erzählt?

Auch die oft erwähnte Kluft zwischen den Geschichtserzählungen in der Schule, den Medien und denjenigen an familiären Abendbrotstischen wird zu einer wichtigen Ressource im Klassenzimmer: Wenn die Schüler abends von Eltern oder Großeltern historische Deutungen hören, die im

---

<sup>11</sup> Christoph Kleßmann, Peter Lautzas (Hrsg.): Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2006. Vgl. auch Heike Mätzing, „Zirkel im Ährenkranz“. Die Darstellung der DDR in aktuellen Schulbüchern, in: Angela Borgstedt, Siegfried Frech und Michael Stolle (Hg.), Lange Schatten. Bewältigung von Diktaturen, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2007, S. 192. Sowie Michele Barricelli: Hinter den sieben Bergen ein stilles Land, ein irres Land. Zur Darstellung der DDR in aktuellen Schulbüchern, in: Lernen aus der Geschichte, 15.03.2011, URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9368> (zuletzt abgerufen am 24.11.2014).

<sup>12</sup> Oliver Igel: Bildungskatalog. SED-Diktatur und deutsche Teilung. Materialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2009, URL: <http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/der-bildungskatalog-der-bundesstiftung-aufarbeitung-1346.html> (zuletzt abgerufen am 18. 11. 2014).

<sup>13</sup> Malte Thießen: Zeitgeschichtsunterricht als Aufgabe. Impulse zeithistorischer Forschungen für einen kompetenzorientierten Geschichts- und Politikunterricht, in: Geschichte für heute (Gfh): Geschichte kompetenzorientiert lehren, Jahrgang 7, 2014, Heft 3, S. 20- 30.



Widerspruch zu den Schulbuchinhalten stehen, besteht die Chance, diesen Widerspruch im Unterricht zu reflektieren und zu diskutieren – ganz im Sinne des Kontroversitätsprinzips von Beutelsbach.<sup>14</sup>

#### 4. Fazit: Schülerinteressen ernst nehmen

Historisches Lernen dient der Horizonterweiterung und bietet Orientierung in der Gegenwart, um aktuelle Prozesse einordnen und verstehen zu können. Historisches Lernen ist keine Ansammlung von Wissen, obwohl der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries zu Recht betont, dass man ohne Wolle nicht stricken kann. Selbstverständlich müssen grundlegende Daten und Ereignisse bekannt sein. Aber historisches Denken geht darüber hinaus. Für die Geschichte der DDR heißt das zugespitzt: Wer sich mit der SED-Diktatur oder der kommunistischen Sowjetunion auskennt, hat bessere Chancen, die gegenwärtige Situation in der Ukraine zu verstehen.

Im Idealfall sollen Schüler die Ursachen, die Geschichte und Folgen historischer Sachverhalte darstellen, begründen und beurteilen können. Konkret heißt das, dass der zeithistorische Schulunterricht sein Ziel verfehlt, wenn Schüler nur sagen können „Die DDR war ein verbrecherisches und menschenverachtendes Regime, die SED eine Mörderbande.“ Es ist zwar denkbar und legitim, wenn solche Geschichtserzählungen am Ende in den Köpfen der Schüler hängen bleiben – aber sie müssen im oben genannten Sinne den Kriterien historischen Lernens entsprechen.<sup>15</sup>

Übrigens hat die große Mehrheit der Schüler in den oben genannten Umfragen zum Ausdruck gebracht, sie besäßen ein großes Interesse an der deutschen Zeitgeschichte nach 1945. Wenn sie die Möglichkeit hätten, würden sie gern mehr erfahren.<sup>16</sup> Dies entspricht den Aussagen vieler Lehrkräfte.

Wenn man die Interessen der Schüler ernst nimmt, müssen Lebensweltbezüge hergestellt werden. Zeitzeugengespräche eignen sich besonders gut, wenn Schüler ihre eigenen Erfahrungen einbringen und Erfahrungen im Umgang mit Geschichte sammeln können, um darüber zu reflektieren.<sup>17</sup> So entstehen in den Köpfen der Schüler Erzählungen, keine Jahreszahlen.<sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> Michele Barricelli: Hinter den sieben Bergen ein stilles Land, ein irres Land. Zur Darstellung der DDR in aktuellen Schulbüchern, in: Lernen aus der Geschichte, 15.03.2011, URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9368> (zuletzt abgerufen am 24.11.2014).

<sup>15</sup> Hans-Jürgen Pandel: „Geschichte lernen - Perspektiven für das beginnende 21. Jahrhundert“, Impulsreferat auf der Geschichtsmesse der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur im Jahr 2013 in Suhl: [http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/uploads/geschichtsmesse/2013-vortrag\\_pandel.pdf](http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/uploads/geschichtsmesse/2013-vortrag_pandel.pdf) (zuletzt besucht am 18. 11. 2014).

<sup>16</sup> Ulrich Arnsward: Schülerbefragung 2005 zur DDR-Geschichte, in: Ulrich Arnsward/ Ulrich Bongertmann/ Ulrich Mähler (Hrsg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse - Schülerbefragung – Modellcurriculum, Metropol Verlag, Berlin 2006, Seite 107-174. Aus der jüngsten Studie der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur: „Deutsche Teilung und Friedliche Revolution“ von Oktober 2014, geht hervor, dass 58 % der befragten 14- bis 29-jährigen, gerne mehr über die Geschichte der DDR und der deutschen Teilung erfahren würden, S.4 (Im Original ohne Seitenangaben), URL: <http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/pressemitteilungen2014-4491,585,18.html> (zuletzt besucht am 18. 11. 2014).

<sup>17</sup> Christian Ernst (Hrsg.): Geschichte im Dialog? „DDR-Zeitzeugen“ in Geschichtskultur und Bildungspraxis, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2014; Zeitzeugenportal der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, URL: <http://www.zeitzeugenbuero.de/>.

<sup>18</sup> Prof. Hans-Jürgen Pandel im Interview mit damals.de: „In den Köpfen sollen Erzählungen stecken, keine Jahreszahlen“, 21. 9. 2012, URL: <http://www.damals.de/de/8/%C3%A2%E2%82%AC%C5%BEIn-den-Koepfen-sollen-Erzaehlungen-stecken-keine-Jahreszahlen%C3%A2%E2%82%AC%C5%93.html?aid=190893&cp=13&action=showDetails> (zuletzt abgerufen am 18. 11. 2014).

## „히틀러의 가장 큰 공로는 독일사회주의 통일당(SED) 당대표를 역임하며 독일의 기본법을 의결했다는 데 있다.“

1945 년 이후 민주주의와 독재 역사 수업에 대한 고찰

엔스 휘트만

### 1. „역사 문맹“? 1945 년 이후 독일 현대사를 손실의 역사로 인식하는 학생들

프랑크푸르트 알게마이너 짜이퉁에 실린 그레서 Greser 와 렌쯔 Lenz 의 만평은 사태의 핵심을 잘 그리고 있다. 학생 한 명이 교실의 맨 앞 줄에 앉아서 역사 수업을 받고 있고 있다. 이 학생은 „히틀러의 가장 큰 공로는 독일사회주의 통일당(SED) 당대표를 역임하며 독일의 기본법을 의결했다는 데 있지요.“라고 의견을 말한다. 피곤한 기색이 역력한 선생님은 이 학생의 말에 다음과 같이 대답한다. „케빈, 그건 좀 심하구, 약간만 수위를 낮추면 괜찮겠는데 “. 화백은 이어 그림 밑에 물음을 던진다. „만성적 문제 교육, 새학기에는 나아지려나?“



Source: Greser & Lenz, 2012; URL: <http://www.greaser-lenz.de/wp-content/gallery/2012/schulbildunghitler.jpg> (최종 조회일 2017 년 02 월 04 일).

학생들이 1945 년 이후 독일 현대사에 무지한 이와 같은 상황은 독일의 역사 교사들에게 그렇게 낮은 풍경이 아닐 것이다. 지난 10 년 동안의 설문조사 결과에 의하면 1945 년 이후 독일과 유럽에서의 민주주의와 독재의 역사와 관련해 사실관계 및 수치자료, 사건의 결과에 대한 학생들의 지식 수준이 매우 저조한 것으로 나타난다. 자주 인용되는 설문조사에 나온 학생들의 응답을 살펴보자. 예를 들어 1990 년 이후 출생한 응답자의 45%만이 나찌 독일이 완전히 항복한 날이 1945 년 5 월 8 일이라는 것을 알고 있었다.

또 다른 예로 에리히 호네커, 빌리 브란트, 볼프 비어만이 구동독의 총리인지, 독일 연방 총리인지, SED 서기였는지, 아니면 야권 인사였는지, 청소년들은 혼란스러워 했다.<sup>1</sup>

설문조사를 통해 내려진 결론은 일부 심각하다. „역사 문맹“<sup>2</sup>이 독일의 민주주의를 위태롭게할 수 있다는 결과가 나왔기 때문이다.<sup>3</sup>

하지만 설문조사 결과를 다른 나라의 연구 또는 더 앞선 시기의 학생 설문조사와 비교할 경우 현 사태의 심각성은 정도가 덜해진다. 즉 1980년대 서독에서 시행되었던 독일제국, 바이마르 공화국, 나치 정권에 대한 내용을 묻는 시험에서 학생들의 답안을 분석해보면 당시에도 학생들의 지식이 매우 결핍되어 있었음이 확인되기 때문이다.<sup>4</sup> 미국의 학자인 샘 와인버그는 1917년 미국에서 실시되었던 학생 대상 설문조사의 결과를 인용하면서 다음과 같이 자신의 의견을 덧붙였다. „전 세계는 지난 세기동안 엄청난 변화를 겪었는데 아무런 변화가 일어나지 않은 것이 딱 한가지 있다. 젊은이들이 역사에 대해 한심할 정도로 무식하다는 것은 예나 지금이나 똑같다.“<sup>5</sup> 마지막으로 한 가지 예를 더 들도록 하겠다. 권위있는 사회학 연구기관인 모스크바의 레바다 센터의 설문조사에 따르면 러시아 대학생들은 안드레이 사하로프와 같은 구 소련의 걸출한 반체제 인사들에 대해 전혀 알고 있지 못한 것으로 드러났다.<sup>6</sup>

요컨대 이는 독일에만 해당하는 현상은 아니라는 것이다. 하지만 여전히 역사에 대한 무지를 줄일 수 있는지, 있다면 어떻게 이를 줄일 수 있는 것인지 하는 문제가 남는다. 사실에 대한 지식이 있다고 꼭 판단을 잘 할 수 있는 것은 아니다. 하지만 사실에 대한 지식이 없다면 의미를 해석하는 데 문제가 있을 것이라는 것은 자명하다. 사실에 대한 기본적 지식이 없을 경우 독-독, 다시 말해 소련점령지역/구동독의 공산주의 정권 및 SED 당독재와 의회 복수 정당이 경쟁하는 서독의 의회 민주주의, 이 두 진영이 전후 발전에서 보여 주었던 조직적 차이는 드러나지 않게 될 수도 있다. 기초 지식이 없을 때 구동독(“사회주의 독일민주 공화국”)에 대한 향수라는 클리셰가 확산된다. 구동독 역사에서 중요했던 것은 슈타지 하나뿐이 없다는 식의 편협한 역사적 인식 또한 마찬가지이다.

---

<sup>1</sup>울리히 아르스발트: 구동독 역사에 대한 학생 설문조사 2005, in: Ulrich Arnsward/Ulrich Bongertmann/Ulrich Mählert (편): 구동독 역사 수업. 교과서 분석 – 학생 설문조사 – 모델 교육과정, Metropol 출판사, 베를린 2006, 107-174 쪽.

<sup>2</sup>요세프 크라우스 Josef Kraus: 증가하는 역사 문맹, in: 프랑크푸르터 알게마이네 짜이퉁 2012년 6월 30일자 기사, URL: [http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/geschichtliches-wissen-der-historische-analphabetismus-waechst-11793015.html?printPagedArticle=true#pageIndex\\_2](http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/geschichtliches-wissen-der-historische-analphabetismus-waechst-11793015.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2). (최종 조회일 2014년 11월 18일)

<sup>3</sup> „독재? 민주주의? 그게 뭐예요? 나찌 독일, 구동독, 구서독 구분 못하는 학생들. 클라우스 슈뢰더와 슈테판 카코우스키의 대담, Deutschlandradio Kultur, 2012년 6월 27일 방송, URL: [http://www.deutschlandradiokultur.de/diktatur-demokratie-keine-ahnung.954.de.html?dram:article\\_id=210502](http://www.deutschlandradiokultur.de/diktatur-demokratie-keine-ahnung.954.de.html?dram:article_id=210502) (최종 조회일 2014년 11월 18일)

<sup>4</sup>디터 보스만 Dieter Boßmann; „내가 아돌프 히틀러에 대해 들었던 것 ...“ 구서독 초중고 학생의 3천 42개 답안 발췌 모음집, 프랑크푸르트 암 마인. 1978.

<sup>5</sup>샘 와인버그 Sam Wineburg :학생들에게 역사를 가르치기 위해 새로운 방법을 개발해야 한다 In: History News network (Georg Mason University), URL: <http://www.hnn.us/article/761> (최종 조회일 2014년 11월 18일), 그 밖에 마르쿠스 베른하트 Markus Bernhardt: „독재 정권의 뒤늦은 승리“- 열린 결론의 수업이 가져온 결과는? In: Public History Weekly 2 (2014) 9

<sup>6</sup>마이클 슈워츠 Michael Schwartz: 사하로프 회생시키는 젊은 세대, in: New York Times, 2011년 6월 30일자.

## 2. 역사 수업에 영향을 미치는 것은 무엇인가?

이 주제를 본격적으로 다루기 전에 독일 학교의 시간표에서 역사 수업이 차지하는 비율이 기본적으로 상당히 적다는 점을 지적해야겠다. 게다가 고대, 중세, 독일제국, 바이마르 공화국에 대한 내용도 계속해서 마땅히 수업시간에 다뤄져야 한다는 것도 생각해야 한다.

하지만 „뉘른베르크의 깔대기(주입식 교육: 역주)“를 연상시키는 역사 학습 모델은 피해야 할 것이다. 이 방법에 의하면 가능한 많은 지식들과 올바른 가치를 „위“에서 학생들 머리 속에 부어 넣으면 “아래”로 많이 쏟아져 나올 수 있다고 한다. 하지만 학생들에게 사회적으로 바람직하다고 여겨지는 가치 기준이나 특정한 역사적 장면들을 외워서 설명할 수 있게 하는 것이 우리 역사 교육의 목표는 아니다. 학교 및 기타 교육기관들은 „위에서 규정된“ 역사상을 전달해서는 안되며 이는 얼마 전 독일연방 헌법재판소에서도 확정되어 진 바다.<sup>7</sup>

그보다 역사 교육이 지향해야 할 것은 보이텔스바흐 합의 Beutelsbach Konsens 일 것이다. 보이텔스바흐 합의는 70년대 초 각기 입장이 달랐던 정치적 진영의 서독 교육정책자들이 모여 토론을 통해 확정된 합의안이다. 보이텔스바흐 합의 후 정치 교육의 기본원칙들이 정해졌는데 이는 민주주의의 기본 원칙, 즉 반대의견의 (규칙에 따른) 허용과 다원성, 교사 의견의 일방적 강요를 금지하고 학생 스스로 의견 수립 촉진, 학생 중심 원칙에 기반하고 있다.<sup>8</sup>

동독을 독재정권이라고 규정하는 것은 반대 의견 허용규칙에 위배되지 않는다. 왜냐하면 이 합의안이 강조하는 것은 학문과 정치에서 상반되는 의견이 있는 문제들의 경우에 수업시간에 양쪽의 입장을 다 다뤄야 한다는 것인데 동독이 독재정권이었다는 것은 관련 학계에서 의심의 여지가 없는 사실로 받아들여지고 있기 때문이다.<sup>9</sup>

위에서 언급한 수업시간 외, 수업에 영향을 미치는 다섯 가지 요소를 더 들여보자면 다음과 같다.

첫째, 가장 중요한 행위자는 교사이다. 이때 교사들을 모두 똑같이 판단하는 것은 어불성설이다. 독일 현대사를 가르치는 교사들은 북쪽의 길에서 남쪽의 김체에 이르기까지 다양한 세대에 속한 이들이기 때문이다. 또한 구 동독 지역과 구 서독지역의 상이한 접근방식도 문제가 된다. 나이가 있는 층에서는 동독을 독재정권이라고 가르치는데 개인사와 연관된 거리낌이 존재하기도 하는 반면 젊은 층의 교사들은 교사 자신이 이에 관해 지식이 부족한 경우가 많다. 이는 교사들이 현대사를 가르치는 것을 어렵게 하는 요소로 작용한다.

---

<sup>7</sup>연방헌법재판소 – 공보처 – 공고문 Nr. 87/2010 2010년 9월 28일자, 2010년 8월 17일 명령- 1 BvR 2585/06-, URL: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/pressmitteilungen/bvg10-087.html> (최종 조회일 2014년 11월 18일).

<sup>8</sup>베른하르트 주토어 Bernhard Sutor: 서독의 „지적 논증“ 쟁취에서의 정치 교육. 70년대와 80년대 논쟁들, in: 정치와 현대사로부터 (APuZ) B 45/2002, URL: <http://www.bpb.de/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland> (최종 조회일 2014년 11월 18일).

<sup>9</sup>참조, 옌스 휘트만: 구 동독의 역사와 연구자들: 연방 독일에서의 동독 연구 붐과 연구 행위자, Metropol 출판사, 베를린 2008. 하지만 어떤 종류의 독재였냐는 데에는 항상 논란이 있음. 이에 관해서는 다음을 참조 하시오. 옌스 휘트만: 행위자 관점에서 본 동독 역사에 대한 해석논쟁, in: Jens Hüttmann/Ulrich Mähler/Peer Pasternack(편), 동독 역사의 전달. 수업에서의 기본 컨셉과 경험, 대학교육과 정치 교육, 베를린 2004, 185-200 쪽

두번째로 언급될 수 있는 것은 정책의 규범적 지침으로 기능하는 교수계획안이다. 동독은 이 점에서 오랫동안 뒤쳐져 있었지만 1990년대 말부터 사정이 바뀌었다. 현재 독일의 16개 주에서 1945년 이후 독일 현대사가 포함되어 있지 않은 교수계획안은 거의 찾아볼 수 없다.<sup>10</sup>

세번째로 가이드 라인 설정과 시험출제를 들 수 있다. 독일 김나지움(인문계 고등학교:역주)에서는 수년 전부터 전국 아비투어가 시행되고 있다. 방향성 조절의 관점에서 볼 때 이 방법은 교수 계획안보다 훨씬 더 효과적인 것으로 보인다. 왜냐하면 어떤 종류의 학교이든 간에 졸업시험에 나오는 것은 그 전에 수업에서 다뤄져야 하기 때문이다. 지난 5년간 모든 주의 약 절반 정도가 1945년 이후 현대사와 관련된 아비투어(독일 수능:역주) 문제를 출제했다. 하지만 하움트슐레나 레알슐레(실업계 중등학교:역주)를 졸업한 학생들이 현대사에 대해 들어 본 적이 있는지는 의문이다.

네 번째 중요한 것은 교과서이다. 교과서는 1990년대와 비교해 국제적 연구수준에 근접해졌다. 서독과 동독의 역사는 분리해서 다루지 않고 함께 다루는 것이 일반적이 되었다.<sup>11</sup> 한가지 문제점은 너무 독일 역사에만 치중되어 있다는 점이다. 이는 트랜스 국가(transnational) 관계를 놓치는 결과를 가져오기 십상이다. 이에 반해 관련학계의 교수법의 견지에서 보자면 이민자 사회에서 국제적 시각은 필수불가결한 것이다. 이런 관점이 없다면 러시아, 아프가니스탄, 터키 학생들의 경험지식은 쓸모 없는 것으로 남게 될 것이다.

마지막으로 다섯번째는 거의 한 눈에 파악이 안 될 정도로 방대한 교수용 교재를 들 수 있다. 예를 들어 과거 청산 재단 웹 사이트의 교육 목록에는 검색이 가능한 교육용 교재들이 망라되어 있다.<sup>12</sup>

이런 요건들에 비추어 봤을 때 독일의 전제조건은 다른 국가들에 비해 나쁜 것은 아니다. 하지만 비판적인 사고를 가진 교사 없이는 이런 조건들도 별 소용이 없다. 비판력을 갖춘 교사라면 교수계획이 갖고 있는 잠재력을 잘 이용하고 나아가 교과서와 교육용 자료들 또한 잘 이용할 수 있어야 한다. 또한 교사는 교수방법에 통달하여 자신만의 수업을 계획하고 각각의 학습집단의 요구와 경험을 고려 할 수 있어야 한다. 그렇게 할 때에만 저 전제조건들이 힘을 발휘할 수 있다. 하지만 시간이 부족하다면 어쩔 것인가? 어떤 방법으로 교실과 교실 밖에서 독일 현대사를 전달해야 할 것인가?

### 3. 과속 방지책으로서의 능력지향

국제 교수법 연구 분야에서는 과거에 역사에 관한 기본 지식이라고 불렀던 것이 능력에 대한 논의로 진행되었고 점점 더 차별화된 논리를 가지고 이루어지고 있다. 이 논의에 따르면 능력지향이란 과속

---

<sup>10</sup> 관련 자료는 필자의 미출판된 2012년 조사자료에 의거함.

<sup>11</sup> 크리스토프 클레스만 Christoph Kleßmann, 페터 라우짜스 Peter Lautzas (편): 분단과 통합. 학문 및 교수법적 문제로서의 독일의 이중 전후사, Wochenschau-출판사, Schwalbach/Ts. 2006. 이에 더해 하이케 메칭 Heike Mätzing, „이삭관(冠)“. 현 교과서에서 묘사되는 동독, in: Angela Borgstedt, Siegfried Frech und Michael Stolle (편), 긴 그림자. 독재의 극복, Wochenschau-출판사, Schwalbach/Ts. 2007, 192 쪽. 미하엘 바리첼리 Michele Barricelli: 일곱 언덕 너머의 조용한 나라, 이상한 나라. 현 교과서에 나타난 동독에 대한 서술에 대해. in: 역사에서 배우기, 2011년 3월 15일, URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9368> (최종 조회일 2014년 11월 24일).

<sup>12</sup> 올리버 이겔 Oliver Igel: 교육 검색목록. SED 독재와 독일 분단. 교육용 자료. 교실 및 교실 밖 교육 자료, Wochenschau 출판사, Schwalbach/Ts. 2009, URL: <http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/der-bildungskatalog-der-bundesstiftung-aufarbeitung-1346.html> (최종 조회일 2014년 11월 18일).

방지책으로 이해되어야 한다.<sup>13</sup> 이는 역사 학습의 중점과 잠재성이 사전적 논리가 아닌 예시적 논리를 따라야 한다는 것을 의미한다. 이렇게 하면 국제적 관계에 대해서도 열려 있는 더 보편적인 주제들이 설명될 수 있다. 도피와 추방이라는 역사 문제를 가지고 독일 역사에서만 아니라 (특히 시리아를 주제로) 현재 국제사회에서 사례가 되는 경우를 취할 수 있게 된다.

능력지향 방법을 사용하면 수업에 초점을 맞추고 역사의식을 사고의 한 방법으로 이해하도록 할 수 있다. 이 사고방법은 학생들 머리 속에 있는 가치판단 및 사실판단이 학생들이 스스로 전개시키고 논거 하는 역사서술의 일부가 되게 하는 방법이다. 이 방법은 사회적 정치적으로 바람직하다고 여겨지는 가치를 전달하는 방식과는 대조된다.

학생들은 이런 방법으로 이들이 학교 밖, 예를 들어 TV, 박물관, 기념관, 전시회, 공개 토론 등에서 일상적으로 만나는 역사에 대해 이해력을 기를 수 있다. 여기서 목표는 비판적 판단력을 형성하는 것이다. 과거 청산 재단 또한 이러한 역사수업 방식을 지향한다. 지금까지의 많지 않은 이러한 지적만으로도 복수적 관점주의는 정치적 입장을 넘어서는 재단이 존재하기 위해 필수불가결한 것임을 잘 알 수 있다. 역사의 서술과 해석, 지식의 전달, 교육의 제공, 육성 활동, 상호 교류는 가능한한 다양한 형태여야 한다. „현장에서 역사 배우기(Public History)“ 프로그램은 한편으로는 자료들을 제공하는 공급원으로 기능하지만 다른 한편으로는 „역사는 어떻게 서술되는가?“라는 질문을 던지게끔 자극을 준다.

흔히 학교, 언론 매체, 가정의 저녁식탁에서 이루어지는 역사 서술 사이에는 간극이 있다고들 한다. 이 간극은 수업의 중요한 자료가 된다. 학생이 부모나 조부모에게 교과서와 모순되는 역사에 대한 해석을 들었을 경우 이는 이런 입장 차이를 수업 시간에 생각해보고 토론하는 기회가 된다. 이것이 바로 보이텔스바흐의 반대의견 허용 원칙이 의미하는 바이다.<sup>14</sup>

#### 4. 요약: 학생들의 관심을 진지하게 수용

역사 학습은 사고의 지평을 확장시키며 현재 벌어지는 일들을 정리하고 이해할 수 있도록 현재에 방향성을 제공한다. 역사적 학습은 지식을 그저 모아 놓은 집합물이 아니다. 물론 역사 교육가인 보도 폰 보리에스(Bodo von Borries)가 텅실이 없으면 뜨개실을 할 수 없다고 했던 말은 옳다. 당연히 기본적 수치와 사건들은 알아야 한다. 하지만 역사적 사고란 이를 넘어서는 것이다. 이를 동독의 역사에 대입시켜 보면 이 말의 의미를 분명히 알 수 있다. 다시 말해 SED 독재나 공산주의 소련의 역사를 잘 알고 있는 사람은 현재의 우크라이나 사태를 더 잘 이해할 수 있을 것이다.

이상적인 경우에 학생들은 역사적 사태의 원인, 개요, 결과를 설명하고, 근거를 대고 스스로 판단을 내릴 수 있어야 한다. 구체적으로 이것이 의미하는 바는 학생들이 말할 수 있는 것이 “동독은 범죄적 정권이며 반인간적 정권이고 SED는 살인자 집단이었다”라는 게 전부라면 이는 현대사 수업이 목표를 달성하지 못했다라는 것이다. 학생들 머릿속에 최종적으로 남아 있는 것이 이런 식의 설명이라고 해도 이는 잘못 된

---

<sup>13</sup>말테 티센 Malte Thieß: 현대사라는 숙제. 능력지향적 역사 및 정치수업을 위해 현대사 연구가 주는 추동력, in: 현대 역사 (Gfh): 능력지향적으로 역사 가르치기, Jahrgang 7, 2014, Heft 3, 20- 30 쪽.

<sup>14</sup> 미하엘 바리첼리 Michele Barricelli: 일곱 언덕 너머의 조용한 나라, 이상한 나라. 현 교과서에 나타난 동독에 대한 설명에 대해. in: 역사에서 배우기, 2011년 3월 15일, URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9368> (최종 조회일 2014년 11월 24일).

것도 아니고 이해가 불가능한 것도 아니다. 하지만 이런 역사 서술이라고 하더라도 위에서 언급된 의미의 역사 학습 기준에 부합해야 한다.<sup>15</sup>

한편 위에서 언급한 설문조사에서 대다수 학생들이 1945년 독일 현대사에 큰 관심을 갖고 있다고 대답했다. 기회가 있다면 이에 대해 더 많은 것을 배우고 싶다고도 응답했다.<sup>16</sup> 이는 많은 교사들의 발언과도 일치한다. 학생들의 이러한 관심을 진지하게 받아들인다면 실제적 생활에서 이에 관련된 접점이 찾아져야 한다. 역사의 증인과의 대화는 특히 이런 목적에 잘 부합한다. 이를 통해 학생들은 자신들의 경험을 나누고 실제로 역사를 접하면서 경험을 쌓고 후에 이를 비판적으로 돌이켜 생각해 볼 수 있다.<sup>17</sup> 그렇게 하면 학생들의 머리 속에는 역사의 연도가 아닌 역사의 서술이 만들어 질 수 있을 것이다.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup>한스-위르겐 판델 Hans-Jürgen Pandel: „역사 배우기 – 21세기 초의 관점들“, 2013년 7월 Suhl, SED 독재 청산 재단 주최 역사 박람회 발제문 [http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/uploads/geschichtsmesse/2013-vortrag\\_pandel.pdf](http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/uploads/geschichtsmesse/2013-vortrag_pandel.pdf) (최종 방문일 2014년 11월 18일).

<sup>16</sup>울리히 아르스발트: 구동독 역사에 대한 학생 설문조사 2005, in: Ulrich Arnsward/Ulrich Bongertmann/Ulrich Mählert (편): 구동독 역사 수업. 교과서 분석 – 학생 설문조사 – 모델 교육과정, Metropol Verlag, Berlin 2006, 107-174 쪽. SED 독재 청산 재단의 최근 연구인 2014년 10월에 발간된 „독일 분단과 평화 혁명“에서 나온 결과에 따르면 14세에서 29세 사이의 응답자 중 58%가 동독의 역사와 독일 분단에 대해 더 많은 것을 알고 싶다고 대답했다. 4쪽 (원본에 쪽수 표시 없음), URL: <http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/pressemitteilungen2014-4491,585,18.html> (최종 방문일 2014년 11월 18일).

<sup>17</sup>크리스티안 에른스트 Christian Ernst (편): 대화하며 배우는 역사? „동독 역사의 산 증인“ in: 역사문화와 교육의 실제, Wochenschau 출판사, Schwalbach/Ts. 2014; SED 독재 청산 재단 시대의 증인 포털 사이트, URL: <http://www.zeitzeugenbuero.de/>.

<sup>18</sup> damals.de 와 한스-위르겐 판델 교수와의 인터뷰 Prof. Hans-Jürgen Pandel im Interview mit damals.de: „머리 속에 들어 있어야 하는 것은 연도가 아니라 서술“, 2012년 9월 21일, URL: <http://www.damals.de/de/8/%C3%A2%E2%82%AC%C5%BEIn-den-Koepfen-sollen-Erzaehlungen-stecken--keine-Jahreszahlen%C3%A2%E2%82%AC%C5%93.html?aid=190893&cp=13&action=showDetails> (최종 방문일 2014년 11월 18일).

# Menschen und ihre erlernten Vorstellungen voneinander - Eine Begegnung

## Wie lernen Koreanerinnen und Koreaner über die Wiedervereinigung?

Yoon, Bo-young (Dongguk Univ.)

### I. Die Lehre der Wiedervereinigung überdenken

Bereits im Kindesalter werden gesellschaftliche Normen und Standards internalisiert.<sup>1</sup> Nach der Teilung der koreanischen Halbinsel existieren sowohl in Nord- als auch Südkorea fortwährend Diskurse und Lehren dazu, wie beide Länder zueinander gesehen werden sollten. In Südkorea wird Nordkorea als eine duale Existenz behandelt, die einerseits in seiner Ambivalenz als Gegenstand der Grenzziehung, sowie andererseits als Instanz der Zusammenarbeit betrachtet wird. In Nordkorea wird hingegen das Bild gelehrt, der Süden müsse vom Joch Amerikas (im Norden als imperialistische Schakale allegorisiert) befreit werden. Obwohl es keine Schulfächer zu "Südkorea" bzw. "Nordkorea" gibt, werden Vorstellungen über das jeweils andere Land bereits im Kindesalter verinnerlicht, da diese bereits in verschiedenen Schulfächern, wie im Koreanisch-Sprachunterricht, Ethik, Geschichte u.a. gefestigt werden.

Im Oktober 2015 beschloss das Bildungsministerium in Südkorea die Verstaatlichung der koreanischen Geschichtsschulbücher. Unter dem Motto des "richtigen Geschichtslehrbuchs" werden die bisher "falsch" gelehrt Inhalte bis dato autorisierter Lehrbücher korrigiert. Vor allem wird in Bezug auf Nordkorea betont, dass die Republik Korea die einzig legitime Regierung auf der koreanischen Halbinsel sei, da diese in direkter legaler Tradition mit der provisorischen Regierung der Republik Korea steht. Darüber hinaus wird öffentlich bekannt gemacht, dass Nordkorea den Koreakrieg verursacht habe. Die nordkoreanische Regierung sei eine illegale Regierung ohne Legitimität. In den Lehrbüchern werden die nordkoreanischen Nuklearentwicklungen, die militärischen Provokationen und die Menschenrechtsverletzungen seitens Nordkoreas als Kriegsverbrechen behandelt. Tatsächlich steht in einem der finalen verstaatlichten Geschichtslehrbücher vom 31. Januar 2017, dass der Koreakrieg zwar durch illegale Invasionen Nordkoreas ausbrach<sup>2</sup>, der bewaffnete Konflikt am 38. Breitengrad allerdings, der über 100.000 Opfer forderte, wird gar nicht erklärt<sup>3</sup>.

Das Ministerium für Wiedervereinigung kündigte einen Arbeitsplan für 2017 an, der bedeutsame Veränderungen bezüglich Nordkorea verspricht. Dies umfasst u.a. "die Denuklearisierung Nordkoreas sowie den Aufbau einer Basis für Friedensvereinigungen". Weiterhin ist darin auch ein Plan für ein schulisches Lehrcurriculum zur Wiedervereinigung inbegriffen.<sup>4</sup> In dem Arbeitsplan räumt das Vereinigungsministerium das Bild Nordkoreas auf und schreibt darüber, wie das Land weiterhin zu betrachten sein sollte: „Die richtige Sicht auf Nordkorea bedeutet, es zunächst in seiner Realität per se und als Gegenüber bei der zukünftigen Vereinigung zu einer nationalen Gemeinschaft zu verstehen, gleichzeitig ist es als Gegenstand der Wachsamkeit mit Hinblick auf die Gefährdung „unserer“ Sicherheit anzuerkennen. Die Menschen in Nordkorea sind zwar gemeinsame Partner bei der Schaffung einer zukünftigen wiedervereinigten nationalen Gemeinschaft, nichtsdestotrotz muss die Tatsache, dass das nordkoreanische System an der

---

<sup>1</sup> Kohlberg, Lawrence (2000): The Philosophy of Moral Development, Hrsg u. Übers. von Kim, M. & Kim, B. & Jin, M. Seoul: Kyoyook Gwahaksa, S. 45.

<sup>2</sup> Bildungsministerium, "Das Lehrbuch der richtigen Geschichte".

URL: <http://www.moe.go.kr/history/sub0105.jsp#null> [Zugriff am 02.02.2017]

<sup>3</sup> Cumings, Bruce (1989): The Origins of the Korean War, Übers. von Kim, J. Seoul: Ilwolsoegak, S. 14.

<sup>4</sup> Bildungsministerium, "2017 Arbeitspläne". URL: <http://unikorea.go.kr/2017plan/report.html> [Zugriff am 18.1.2017]



Entwicklung großer Mengen von Massenvernichtungswaffen und der Ein-Mann-Diktatur festhält und damit fortwährend unsere Sicherheit bedroht hat, klar und deutlich begriffen werden."<sup>5</sup> Demnach wird in der Vereinigungslehre an südkoreanischen Schulen zwischen den nordkoreanischen Einwohnern, mit denen kooperiert werden soll, und dem nordkoreanischen System, vor dem man sich hüten soll, unterschieden.

Kann man einen Menschen getrennt von seiner Herkunft betrachten? In Südkorea werden nordkoreanische Flüchtlinge „als Vorboten der Wiedervereinigung“ gesehen und sie werden darin unterwiesen, wie man ein „gesunder Demokratiebürger“ ist.<sup>6</sup> Nach Durchlaufen des vom Wiedervereinigungsministerium etablierten Umerziehungslagers für nordkoreanische Flüchtlinge (*Hanawon*), erhalten die Geflüchteten von der „Stiftung für die Unterstützung nordkoreanischer Flüchtlinge“ (ebenfalls dem Ministerium für Wiedervereinigung zugehörig) finanzielle Hilfe zur „Eigenständigkeit beim Ankommen in Südkorea“ (*Chakhan Jarip*, 着韓).<sup>7</sup> Südkorea definiert sie als Praxisbereich der Interaktion und der sozialen Integration sowie als eine wertvolle Humanressource für die Wiedervereinigung.<sup>8</sup> Somit übernehmen sie die Rolle eines "Prüfsteins" für die Wiedervereinigung; ein Bindeglied, das sie mit Nordkorea verbindet und dieses umfunktionieren kann, und sind somit eine kostbare Ressource für die Forderung nach Vorbereitungen zur Vereinigung. Es wird erwartet, dass die Flüchtlinge gut und brav in der südkoreanischen Gesellschaft ankommen.<sup>9</sup> Abgesehen von der moralischen Debatte darüber, Menschen als so genannten „Übungsplatz“ zu behandeln, ist es zunächst notwendig zu diskutieren, ob das überhaupt eine Möglichkeit ist.

Das Leben der nordkoreanischen Geflüchteten wurde schon einmal mit der Theorie des Grenzgängers (engl.: *Marginal Man Theory*) von Robert E. Park untersucht.<sup>10</sup> Obgleich nordkoreanische Flüchtlinge in Südkorea durch ihre großen und kleinen Erfolge (sei es die Heirat mit südkoreanischen Staatsbürger oder -bürgerinnen; eine sichere Anstellung; ein Eigenheim, erworben durch eigens verdientes Geld und keine Mietwohnung; ein Abschlusszeugnis, auf das man stolz ist) als Mitglied der südkoreanischen Gesellschaft akzeptiert werden oder auf dem Wege zu einem sicheren Leben sind, werden sie nichtsdestotrotz aus der Bahn geworfen, sobald ihr „aus Nordkorea-Kommen“ erneut zum Problem wird. Für sie gleicht das Leben in Südkorea einer Reihe von Erfahrungen, bei denen das Leben im Norden kontinuierlich dem alltäglichen Leben im Süden

---

<sup>5</sup> Bildungsministerium: 2016 Richtlinienbuch der Vereinigungslehre. Seoul: Bildungsministerium. 2016.

<sup>6</sup> "Nordkoreanische Geflüchtete sind eine 'früher gekommene Zukunft', demnach eine 'früher gekommene Vereinigung'. Somit ist ein gemeinsames Leben mit Geflüchteten eine 'Praxis für die Vereinigung' und erhöht damit gleichzeitig das Potential einer Vereinigung. Wenn sie sich erfolgreich in Südkorea ansiedeln, dann beschleunigt dies die Vereinigung der gesamten koreanischen Halbinsel. (...) Die südkoreanische Regierung glaubt, die erfolgreiche Ansiedlung von nordkoreanischen Geflüchteten in Südkorea sei ein Kriterium dafür, wie groß Südkoreas Wille nach einer Wiedervereinigung ist und wie viele Kapazitäten das Land dafür besitzt. Unter diesem Aspekt unterstützt die südkoreanische Regierung die nordkoreanischen Geflüchteten Schritt für Schritt, mit Schwerpunkt auf Selbstversorgung und Selbstständigkeit, um diese als demokratische Bürger\*Innen an die südkoreanische Gesellschaft gewöhnen zu können." Die Frage nach der Wiedervereinigung verstehen 2014, Seoul: Vereinigungsministerium. 2014. S. 216-217.

<sup>7</sup> "Gute Selbstständigkeit" (*Chakhan Jarip*) bedeutet die nordkoreanischen Überlaufenden gut und erfolgreich in die Republik Korea einzubürgern und beinhaltet somit die Hoffnung, dass diese einen guten Einfluss auf die künftige Vereinigungsprozesse haben." Webseite von Korea Hana Foundation. URL: [www.koreahana.or.kr](http://www.koreahana.or.kr) [Zugriff am 11.01.2016]

<sup>8</sup> O. A. (2016): Die Frage nach der Wiedervereinigung verstehen. Seoul: Ministry of Unification, Institute for Unification Education. S. 279-280.

<sup>9</sup> Jung, Ok-im (2015): Interview: Die nordkoreanischen Geflüchteten haben eine starke DNA... die Selbstständigkeit sollte gefördert werden, damit sie als 'Sprungbrett für die Vereinigung' agieren können. In: Daily Korea. 7.4.2017.

<sup>10</sup> Yoon, Bo-young (2016): Study on the Transborder Migration of North Korean Migrants. Doktorarbeit. Seoul: Dongguk University.

begegnet, anstatt eine Gewöhnung an die südkoreanische Gesellschaft bzw. von dieser angenommen zu werden. Süd- und Nordkoreaner und -koreanerinnen, die bereits darauf trainiert wurden, wie man einander zu sehen hat, besitzen eine Art "Brille", die dafür sorgt, dass der jeweils andere stets seiner Herkunft zufolge betrachtet wird. Diese Brille funktioniert je nach Verhältnis mal schlechter und mal besser, etwa bei der Herstellung eines gewissen emotionalen Abstands zu dem Grundgedanken, wie tolerant nordkoreanische Geflüchtete zu sein haben. Bei Auftritt von persönlichen Konflikten spielt die Brille eine große Rolle. Meist wird hierbei auf die Herkunft zurückargumentiert, da derjenige, der in einer kommunistischen Diktatur aufgewachsen ist und aus dem Land stammt, das den Koreakrieg verursacht hat, bei Südkoreanern und Südkoreanerinnen stets auf Zweifel stößt. Im Alltag der nordkoreanischen Geflüchteten stößt die Bildung von Südkoreanern und Südkoreanerinnen, die über Nordkorea gelernt haben, ständig auf die der Nordkoreaner und Nordkoreanerinnen, die über Südkorea gelernt haben.

Die nordkoreanischen Geflüchteten, die sich weder Nord- noch Südkorea zugehörig fühlen, fliehen vor der Rolle, die sie von Nord- und Südkorea auferlegt bekommen haben und haben stattdessen ihre ganz eigene Wahrnehmung. Sie sammeln die Erfahrungen ihrer Sozialisierung und Resozialisierung in Nord- bzw. in Südkorea und obgleich sie auch dem Chaos zwischen den Fronten von Südkorea und Nordkorea ausgesetzt sind, handeln sie ihre eigenen Normen neu für sich aus und überwinden somit Grenzen. Im Grenzraum zwischen Nord- und Südkorea sind sie nirgendwo angebunden, sondern agieren als eigenständige, und trotz fehlender Zugehörigkeit, freie Menschen. Die entscheidende Wegmarke, die Grenze und Post-Grenze teilt, ist abhängig von der eigenen Weltanschauung, nachdem man sich von den Normen, die die zwei Kulturen einem auferlegt haben, befreit hat. Allerdings wird dieser Versuch der in Südkorea lebenden nordkoreanischen Geflüchteten von der südkoreanischen Bevölkerung, die sich in diesem Grenzraum etabliert hat, erschwert.<sup>11</sup> Diese Störung basiert auf der Angst und Abneigung gegenüber den Nordkoreanern und Nordkoreanerinnen, die aus dem Land kommen, das "den Krieg verursacht hat, diesen noch einmal plant zu verursachen und eine permanente Bedrohung für uns darstellt."

Jeder, der nach dem Krieg geboren wurde, erfährt von dem Koreakrieg nur mittelbar, allerdings wird emotional und akademisch in Südkorea dazu aufgefordert, den Krieg nicht zu vergessen und den Wunsch des Volkes auf Wiedervereinigung zu verinnerlichen. In unserer Vorstellung wird die Teilung mit Traurigkeit verbunden und die Wiedervereinigung als Wunsch angesehen, den man irgendwann in der Zukunft erfüllen muss. Die Frage, warum eine Wiedervereinigung nötig ist, wird in akademischen Kreisen stetig diskutiert<sup>12</sup>, wobei allerdings der Versuch, eine allgemeingültige Antwort zu finden meist an der Frage scheitert, wer recht und wer unrecht hat bzw. ob man sich die Wiedervereinigung wünscht oder nicht. Die duale Sichtweise der Südkoreaner und Südkoreanerinnen auf die Nordkoreaner und Nordkoreanerinnen ist strukturell bedingt. Welchen Überzeugungen man auch anhängt, der bereits in der Kindheit internalisierte ambivalente Blick auf Nordkorea gleicht einer Grundeigenschaft, die, je nachdem welcher Teil aus dem Inneren einer Person zum Vorschein kommt, rein schematisch abläuft. Ist dennoch das emotional-aufrüttelnde Nationalbewusstsein, das parallel zu dem Schutzmechanismus gegenüber Nordkorea steht, das eines Tages unsere Grenzen zu erobern droht, hilfreich für die Vereinigung? Kann man dadurch ein "Bewusstsein" vorbereiten, das allen Süd- und Nordkoreanern und -koreanerinnen ein

---

<sup>11</sup> Yoon, Bo-young (2017): A Typological Approach to the Marginal and Transborder Stages: A Case Study on North Korean Refugees in Pursuit of an Autonomous Life. In: The Korean Association of North Korean Studies. Jg. 20, Heft 2. S. 63-92.

<sup>12</sup> Park, Soon-sung schlägt beim Überprüfen der Frage "Warum, wie und von wem wird die Vereinigung von Süd- und Nordkorea gemacht?" vor, dass man ein Schritt weiter von dem Slogan „Wir sind eine Nation“ den Grund für Vereinigung in ausführlichen Widersprüche der koreanischen Halbinsel findet. Außerdem behauptet er, dass die Teilung von Korea zu überwinden gleich wie Abdichtung der Grenze von Nordostasien schwach zu werden ist. Daher die Vereinigung von Korea ist eine Solidarität nicht nur für beide koreanischen Staaten, sondern auch für weitere globale Bürger. Park, Soon-sung (2010): Korean Unification and Nation, Nation-State, Civil Society. In: The Korean Association of North Korean Studies. Jg. 14, Heft 2. S. 77-104

gemeinsames Leben aufzeigt, wenn die Vereinigung tatsächlich passieren wird? Einen Diskurs über die tatsächliche Wahrnehmung nordkoreanischer Bevölkerung gibt es noch nicht und muss nun ernsthaft begonnen werden. Dies zeugt von der Tatsache, dass nicht nur die nordkoreanischen Geflüchteten, sondern auch Südkoreaner\*innen eine Resozialisierung nötig haben. Die über dieses Thema unreflektiert implementierte Bildung zur Wiedervereinigung gleicht einer Lehre über vage Vorurteile. Diese Bildung zur Wiedervereinigung mit dem Ziel zur Einheit ist deswegen bereits nutzlos.

In dieser Arbeit wird das Leben von nordkoreanischen Geflüchteten in Südkorea, die bereits in Nordkorea ausgebildet wurden, beleuchtet. Damit soll sich zeigen, wie sich die Bildung in Südkorea, die in der Vergangenheit und nun auch aufgrund der „richtigen“ verstaatlichten Schulbüchern in der Gegenwart bzw. in der Zukunft stattfindet, von dem Ziel distanziert hat, Süd- und Nordkoreaner und -koreanerinnen gemeinsam in Form einer ethnischen Gemeinschaft den Weg in eine vereinigte Zukunft zu ermöglichen. Über diese Kluft wird in dieser Arbeit nachgedacht.

## II. Forschungsmethode

Meine<sup>13</sup> erste Erinnerung an Nordkorea ist aus der ersten Klasse der Grundschule. Die südkoreanische Regierung kündigte im Jahr 1986 an, dass Nordkorea planen würde, einen Staudamm vor Geumgang zu errichten, um Südkorea zu überschwemmen. Bauminister Gyu-ho Lee erklärte, dass die Dammhöhe von 200m eine Speicherkapazität von mehr als 20 Milliarden Tonnen zuließe. Brüche dieser Staudamm zusammen, würde Wasser das gesamten Stadtgebiet einschließlich der Hauptstadtregion überfluten.<sup>14</sup> Im Fernsehen wurde gezeigt, wie auf eine Miniatur der Stadt Seoul Wasser gegossen wurde. Eines der Miniaturgebäude knickte an der 63. Etage ein und begann, ins Wasser herabzusinken. In Schulen wurde Geld für den Bau eines Friedensdamms gesammelt.<sup>15</sup> Im Jahr 1993 wurde die Berichterstattung über den Geumgang Staudamm durch das Board of Audit and Inspection als übertriebenes Szenarium der damaligen südkoreanischen Regierung aufgedeckt, aber trotzdem wurde ich als Nordkoreanerin gefürchtet, obwohl der Vorfall bereits neun Jahre zurücklag. Als ich Grundschülerin war, machte ich Zivilschutztraining mit Sirenen, bei dem Ausrufe wie „Alarmstufe Rot!“ zu hören waren. Für mein gemaltes antikommunistisches Plakat, auf dem Soldaten mit Gewehren sowie der Spruch „Vergiss nicht den 25. Juni“ zu sehen waren, erhielt ich einen Preis. Freundinnen von mir zeichneten Nordkorea als Teufel mit roten Hörnern. Als ich neun Jahre alt war, kam jeden Tag in den Nachrichten, dass Nordkorea ein Flugzeug gesprengt hat. Ich erinnere mich noch an die Geschichten von Arbeitern, die „in einem heißen Land Geld verdienen und danach wieder in ihre

---

<sup>13</sup> In qualitativen Studien ist ein allmächtiger und objektiver Forscher nicht mehr akzeptabel. „Der allmächtige Geschichte Erzähler ohne das Auftreten sollten auf die göttliche Rolle nicht versuchen, die allgemeines Wissen, das universell und unabhängig von der Zeit ist, öffentlich macht.“ Beim Schreiben müssen die Kultur, Gesellschaft, das Geschlecht, die Hierarchie und persönliche politische Position des Autors reflektiert werden. Es ist notwendig, sich in seiner Arbeit bzw. Publikation selbst offen zu legen. Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit ist eine Komposition, in der der Interpretationsverlauf zwischen Forscher und Forschungsgegenstand dargestellt wird. Der Forscher muss seine Vorurteile, Werte und Erfahrungen im Zusammenhang mit seinem Forschungsthema in seiner Arbeit beschreiben und damit seine Position klarmachen. Bei qualitativen Studien interpretiert der Forscher selbst den Forschungsgegenstand. Daher enthalten qualitative Studien die Sympathien sowie die subjektiv gewonnenen Erkenntnisse der Forscher. Menschen sind immer zumindest partiell voreingenommen. Basierend auf dieser Erkenntnis kenne ich meine eigenen Grenzen und bezeichne mich selbst als „ich“, um zu zeigen, von welchen persönlichen Einflüssen ich betroffen bin. Creswell, John W. (2016): *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*, hrsg. u. übers. Cho, H. et al. Seoul: Hakjisa, S. 253-257. Felias, Ronald J. (2014): *Writing into Position: Strategies for Composition and Evaluation*, chap. 40. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2014): *The Sage Handbook of Qualitative Research 4th Ed*, hrsg. u. übers. Choi, W. et al. Seoul: Academy Press, S. 957-967.

<sup>14</sup> Dong-A Ilbo (1986): *Stopp Dammbau am Geumgang Berg!* 30.10.1986. S. 1.

<sup>15</sup> Das Board of Audit and Inspection kündigte am 31.8.1993 an, dass die Behauptung einer Überschwemmung durch Nordkorea ein Szenarium von Chun Doo-hwans Regierung war, um die politische Lage zu destabilisieren. Ergebnis für Frieden Damms Prüfung, übertriebene Bedrohung von Nordkorea. In: *Daily Wirtschaft*, 1.9.1993. S. 2.

Heimat zurückkehren“, an trauernde Familien und Agentin Kim Hyun-hui, die bei ihrer Überlieferung nach Südkorea mit zugeklebten Mund aus dem Flugzeug stieg.<sup>16</sup> Im Jahr 1991 veröffentlichte sie ein Buch mit dem Titel „Jetzt will ich eine Frau sein“<sup>17</sup> und ich, 13 jährige, las das Buch. In dem Buch steht, wie sie in Nordkorea aufwuchs, welches Training sie ausgeübt hat, wie sie das Flugzeug gesprengt hat und mehr. Wegen dieses Buches und damaligen Actionfilmen wie *Yes, Madam* (1986)<sup>18</sup> war Nordkorea für mich ein komischer und zweifelhafter Ort.

Mein erster Kontakt mit dem Thema der nordkoreanischen Überläufer war für mich in der siebten Klasse meiner Schulzeit. Zu unserem Sicherheitsunterricht kam ein Mann und hielt einen Vortrag darüber, wie Nordkoreaner unter einer tyrannischen Regierung litten und wie viele Vorteile es durch eine Wiedervereinigung gäbe. Aber anstatt seinen Worten gleich zu vertrauen, bezweifelte ich sie und fragte mich, welche Schulung diese Person wohl erhalten hatte.

Seit 1998 lerne ich über Nordkorea, da ich ein Studium der North Korean Studies an der Universität anfang. Während des Krieges starben keine meiner Verwandten und ich hatte auch niemanden in Nordkorea zurückgelassen, daher hatte ich kein besonderes Gefühl in Bezug auf die Wiedervereinigung. Eher veranlasste mich meine Neugier zu Nordkorea dazu, North Korean Studies als Kernfach zu wählen. Während ich mich in der Universität mit der Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur Nordkoreas beschäftigte, konzentrierte sich mein Interesse vor Allem auf die Menschen, die im Norden lebten. In meinem Masterstudium erweiterte sich dieses Interesse darauf, wie das nordkoreanische Regime seine Bürger ausbildet, um sich ihre politische Unterstützung zu sichern und den wirtschaftlichen Aufbau von Nordkorea voranzutreiben.

Nordkoreaner werden in jeder Altersgruppe, in der Schule, an ihrem Arbeitsplatz kontinuierlich und auf mannigfaltige Weise von der nordkoreanischen Regierung durch politische Programme, Filme, Musik und durch andere Medien begleitet und überzeugt. In entsprechender Zeit wird Nordkoreanern und Nordkoreanerinnen beigebracht, in welcher politischen Position Nordkorea gerade im Weltgeschehen steht, warum das nordkoreanische Volk immer zusammenhalten sollte, welche Schritte der Einzelne für das Wohl Nordkoreas unternehmen kann, wie jeder für die wirtschaftliche Entwicklung eintreten kann, wer Nordkoreas Entwicklung hemmt und was für Maßnahmen die Regierung dagegen ergreift. Durch meine Masterarbeit<sup>19</sup> bin ich in der Lage zu sehen, auf welche Art und Weise die Bevölkerung der nordkoreanischen Regierung und ihrer politischen Linie ausgesetzt ist. Die blinden Anhänger der nordkoreanischen Führung kamen mir immer fremd vor, aber nun merke ich, dass der Grund für ihre bedingungslose Anhängerschaft in der Massenkultur und der Politik liegt. Niemand ist ausgeschlossen, stattdessen sind alle Teil eines großen Ganzen, das nationenweiten Zusammenhalt suggeriert. Durch Überwachung und Bestrafung allein kann dieses Verhalten nämlich nicht erklärt werden.

Während ich Nordkorea studierte, waren Nachrichten über die wirtschaftliche Not in Nordkorea an der Tagesordnung. Von 1993 bis 1997 betrug die durchschnittliche Zahl nordkoreanischer Geflüchteter am Anfang der Zeitspanne 10 Personen und am Ende 68. Im Jahr 1998 nahm die Zahl der Geflüchteten explosiv zu und stieg plötzlich auf 947 Menschen. Seit 2001 flüchteten pro

---

<sup>16</sup> Mit der Verhaftung von Kim Hyun-hui, wer Täter für Explosion des Flugzeuges KAL 858 ist, wird fast in alle Medien behandelt. Dafür Hinweis auf Park-Gang, Sung-ju (2006): A Study on the Public Handling and Impact of the KAL 858 Incident: A „Division-Power“ Perspektive. Masterarbeit. Seoul: University of North Korean Studies.

<sup>17</sup> Kim, Hyun-hui (1991): Jetzt will ich eine Frau sein. Seoul: Goryeowon.

<sup>18</sup> Yes, Madam, 皇家師姐 (1986, HK); R: Corey Yuen.

<sup>19</sup> Yoon, Bo-young (2005): A Study on the “Art Propaganda Squads” of Democratic People’s Republic of Korea: A Form of Mass Culture or Mass Mobilization. Masterarbeit. Seoul: Dongguk University.

Jahr etwa 1000 Menschen, seit 2006 überschritt die Zahl sogar 2.000.<sup>20</sup> Ein Foto von einer Frau mit dem magerem Körper, das die Armut in Nordkorea zeigte, ließ mich während meiner gesamten Studienzeit ein schlechtes Gewissen verspüren. Es war ein großer Widerspruch für mich, die unter Hunger und Armut leidenden Menschen im Norden zu studieren, während ich selbst beliebig viel essen und Spaß im Alltag haben konnte. Das Interesse an Menschen in Nordkorea führte zu einem Interesse an denjenigen Menschen, die wegen der Armut Nordkorea verließen und dann mit Schwierigkeiten in China kämpfen mussten.

Von August 2006 bis Oktober 2007 arbeitete ich als Aktivistin bei der NGO *Mercy cops* in Yanji in China, die das Leben von nordkoreanischen Flüchtlingen unterstützt. Die Sektion für Nordkorea bei *Mercy cops* bietet notwendige Unterstützung für nordkoreanische Flüchtlinge in China an, beispielsweise einen Zufluchtsort für sich illegal in China aufhaltende Nordkoreaner, Versorgung mit Nahrungsmitteln, medizinische Hilfe, Ausbildung für die Manufaktur, materielle Unterstützung, chinesischen Sprachunterricht, Kindergeld für nordkoreanischen Geflüchtete und Nachhilfe für Schüler, die nicht zur Schule gehen. Die Programme hatten zwar eine unterschiedliche Anzahl von Beteiligten, aber im vierten Quartal des Jahres 2006 unterstützte *Mercy Cops* insgesamt 1,533 Menschen. Ich arbeitete in der Abteilung für humanitäre Unterstützung. Die Abteilung bestand aus fünf Programmen: Shelter, Food, Job Training, Medical und Education. Zu meiner Arbeit gehörte auch, den Managern mithilfe von Statistiken umfassend über den Verlauf der fünf Programme zu berichten. Ich machte Geschäftsreisen nach Yanji, in die Region des Duman Flusses und in die Innere Mongolei, um den Zustand von nordkoreanischen Flüchtlinge in China besser kennenzulernen. Darüber hinaus nahm ich auch an Besuchen für die medizinische Betreuung von nordkoreanischen Kindern und Frauen (Untersuchungen auf Geschlechtskrankheiten bei Frauen und körperliche Untersuchungen für Kinder) teil. Für den Bericht von Missbrauchsfällen von Frauen und Misshandlungsfällen von Kindern besuchte ich lokale Treffen von nordkoreanischen Geflüchteten. Die Erfahrungen, die ich bei meiner Arbeit in China sammeln konnte, helfen mir dabei, die spezifischen Schwierigkeiten von nordkoreanischen Überläufern in Südkorea konkret zu verstehen. Das Bild von ihnen als Opfer von Hunger und Menschenhandel, von nordkoreanischen Frauen die sexuellerer Gewalt ausgesetzt sind, ist stark in der Gesellschaft verankert. Die Realität von nordkoreanischen Überläufern, die ich vor meinen eigenen Augen sah, ist karg, ein verborgenes und gefährliches Leben voller Unruhen. Durch meine Erfahrungen in China habe ich das alltägliche Leben von nordkoreanischen Geflüchteten beobachtet und begleitet und sie als Menschen wie ich verstehen können, die Tag für Tag leben.

Nach dem Abschluss meines Doktoranden-Programms arbeitete ich von Juli 2011 bis April 2014 beim *North Korean Youth Education Support Center* am Korean Educational Development Institute. Während sich die Arbeit in China um Unterstützung für das Überleben drehte, ging es bei dieser Beschäftigung um eine Studie unter nordkoreanischen Schülern, die Lösungen zu ihrer pädagogischen Unterstützung finden sollte. Um Konzepte für strukturierte Unterstützung zu erarbeiten, wurden Hindernisse für ihre legale und stabile Ansiedlung in Südkorea untersucht. Eine Antwort von einem Schüler der neunten Klasse, der bereits sechs Jahre in Südkorea lebte, ist die Hauptidee für meine Forschung. Auf die Frage „Was denken Sie, ist Anpassung?“ antwortete er „Sich einfach gut hier anzupassen. In der Schule habe ich gute Freunde und gegen mich wird nicht diskriminiert, ist es das nicht?“ Er fragt mich weiter, „Bin ich immer noch ein nordkoreanischer Schüler, obwohl ich schon sechs Jahre hier bin? Wie lange werde ich noch nordkoreanischer Flüchtling sein?“ Hier wird deutlich, wie sich das Problem des reinen Überlebens in China, zu facettenreichen Problemen im Alltagsleben ausweitet. Dabei kommen mir auch zwei meiner Kollegen in den Sinn, die aus Nordkorea stammen. Sie arbeiten normalerweise fleißig, aber manchmal stehen sie mit anderen auf schlechtem Fuß und sagen, dass sie diskriminiert werden. Ich studierte *North Korean Studies* und weiß viel über die Leben nordkoreanischer Geflüchteter in China, daher dachte ich, mein Verhalten solle sich von den anderen unterscheiden. Ich strengte mich an, mit ihnen enge menschliche Beziehungen zu pflegen. Ab und zu verstehe ich jedoch das seltsame Verhalten von ihnen einfach wegen meiner Herkunft, also Nordkorea, anstatt ihren

---

<sup>20</sup> Ende Dezember 2016 beträgt die Zahl von nordkoreanischen Überläufern in Südkorea 30,212. Das Vereinigungsministerium, URL: <http://unikorea.go.kr> [Zugriff am 2.2.2017]

Geschichten zuzuhören. Ich nehme das als meine Grenze an. Ich wollte wissen, ob die Probleme, die nordkoreanische Überläufer erleben, wirklich wegen des Unterschiedes zwischen Nord und Süd verursacht werden oder wegen der Diskriminierung von Südkoreanern, und auch von mir.

Für die Beantwortung meiner Frage verwende ich die Theorie des Grenzgängers (*Marginal Man Theory*) von Robert E. Park. In Parks Theorie geht es um die Verwirrung der eigenen Identität, die empfunden wird, wenn man in einem fremden bzw. feindlichen Land lebt. Ich glaube, mit dieser Theorie können die Verwirrung der Identität und die Verhaltensmuster nordkoreanischer Geflüchteter genauer erklärt werden. Sobald ich mein Arbeitsthema als Identität der nordkoreanischen Überläufer aus dem Aspekt der Marginal Man Theory festgelegt hatte, informierte ich mich weiter über Parks Theorie und führte daraufhin Interviews mit 15 nordkoreanischen Flüchtlingen. Zuerst erklärte ich den 15 Teilnehmern das Ziel der Studie und mein Problembewusstsein dafür. Lee Kyung-hwa, eine der Teilnehmerinnen, führte ihre Sorgen dazu aus: „Wir haben schon genügend Titel wie nordkoreanische Überläufer oder Flüchtlinge, und das finde ich schon diskriminierend. Jetzt sollen wir noch einen neuen Titel, Grenzgänger (*Marginal Man*) dazubekommen. Ich befürchte, dass daraus weitere Vorurteile entstehen.“ Diese Sorge kann ich einerseits gut verstehen. Trotzdem setze ich das Ziel der Forschung darauf, dass ich mich unter der Voraussetzung, eine mehrdimensionale Annäherung an nordkoreanische Flüchtlinge zu brauchen, der Verwirrung annähere, die jeder der zwei unterschiedlichen bzw. feindlichen Gesellschaften erfahren kann. Das Ziel war es, das Verständnis ‚normaler Personen‘ in unvermeidlichen Situationen zu beleuchten. Da nordkoreanische Geflüchtete aus einem Land kommen, das sich so sehr von Südkorea unterscheidet, ist es einfach, ihre Verhaltensmuster auf eine leichtfertige Interpretation der Dichotomie zurückzuführen. Jegliche Verhaltensweisen, die in Südkorea beobachtet werden, werden einfach durch Gründe wie frühere Hungersnot, Menschenhandel und sexuelle Gewalt erklärt. Meine Motivation für diese Studie ist es als aus Nordkorea stammende Person, dieses Denkmodell und seine Legitimation zu hinterfragen.

Von Februar bis August 2015 führte ich mit elf Frauen und vier Männern im Alter zwischen 26 und 71 Jahren, die mehr als 18 Jahre in Nordkorea, und mehr als 3 Jahre in Südkorea gelebt hatten, unstrukturierte ausführliche Interviews durch. Um die Geschichten möglichst verschiedener Personen zu hören und eine gleichmäßige Verteilung über Berufs- und Altersgruppen sicherzustellen, habe ich Menschen in unterschiedlichem Alter und verschiedenen Berufen aus meinem Bekanntenkreis sowie anderen Orten als Interviewpartner ausgewählt. Die Interviews wurden in einem ungestörten Raum gehalten, und jedes Mal nahm ich das Interview auf und schrieb später ein Protokoll. Ich organisierte Interviews zu der Identitätsfrage nordkoreanischer Geflüchteter in Südkorea, und ließ dabei einen Teil unstrukturiert, sodass die Teilnehmer ihre freien Gedanken zu Identität und Identitätsverwirrung gut mit mir teilen konnten. Da es oft einfacher ist, über persönliche Geschichten und Erlebnisse mit Fremden zu reden, setzten sich die Teilnehmer der Studie aus vier Menschen meines Bekanntenkreises und elf Menschen, die ich nicht kannte, zusammen. Verschiedene Teilnehmer erlaubten mir, nochmals zu überprüfen, ob ich während des Interviews Fragen vergessen hatte. Da der Dialog mit unstrukturierten Fragen in einer natürlichen Atmosphäre stattfand, konnte ich beobachten, wie Verhalten getrennt von Absichten übermittelt wurde, indem ich Informationen darüber sammelte, was die Teilnehmenden im jeweiligen Kontext taten oder dachten.

Außerdem war ich dazu in der Lage, mehr über das geteilte Problembewusstsein von Nordkoreanern und Nordkoreanerinnen in Südkorea zu erfahren, indem ich zusätzliche Interviews in Kleingruppen (mit Familienmitgliedern, Bekannten aus der Heimat, Freunde) durchführte. Zusätzlich zu den Interviews und informellen Gesprächen mit den Teilnehmenden überprüfte ich online und offline verfasste Dokumente der Teilnehmenden wie etwa Artikel, Anschreiben, Webseiten etc.

Das Hauptinteresse der Materialsammlung liegt darin, zu hören, welche Verwirrungen die nordkoreanischen Flüchtlinge zwischen Süden und Norden erfahren haben und wie die hinter ihrem Verhalten versteckten Absichten von Südkoreanern gebrochen und zurückreflektiert werden. Daher sind die Interviews nicht einfach in Fragen und Antworten gegliedert. Stattdessen verlaufen sie folgendermaßen: Der Inhalt der Studie wird mit dem Teilnehmenden geteilt, es wird

besprochen, welche Geschichte aus welchem Grund erzählt wird und dass die Anonymität der Geschichten gewährleistet ist.

Ich fragte die Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Studie kontinuierlich danach, eine kritische Sichtweise darauf zu behalten, wie ihre Erlebnisse bewusst in den Augen anderer Geflüchteter interpretiert werden könnten. Ich versuchte Distanz zu der Situation zu wahren und Perspektiven von außen zu bekommen, indem ich mich mit Kollegen besprach. Um die Ergebnisse der Interviews aufzuzeichnen und zu organisieren machte ich mir währenddessen Notizen und ging danach am Computer in mehr Detail. Durch den Prozess der Organisation der Daten in für Forscher interessante Kategorien mit Titeln und Untertiteln analysiere ich die Muster verborgener Bedeutungen von Werten, Verhalten, Glauben, Sprache und Haltungen der nordkoreanischen Flüchtlinge. Diese Muster kategorisiere ich. Dann sammle ich durch Analyse mehr Informationen zu auffallenden Mustern und entwickle das Thema ausführlicher.

**<Tabelle 1> Teilnehmende für aufgebautes Interview**

Ab- lauf	Niederlassung in SK	Name	Geschlecht	Ge- burts- jahr	Alt- -er	Flucht	Einrei- se	Vorheriger Wohnsitz in NK	Aufenthalts- ort	Interview
1	15 Jahre	Baek, Ju- hui	weiblich	1965	50	2000	2000	Nord- Hamgyöng	Seoul	2015.2
2	4 Jahre	Seon, Jung-hun	männlich	1964	51	2011	2011	Nord- Hamgyöng	Seoul	2015.2
3	11 Jahre	Park, Su- min	weiblich	1969	46	2003	2004	Nord- Hamgyöng	Seoul	2015.2
4	9 Jahre	Kim, Na- jung	weiblich	1977	38	2000	2006	Süd- Hamgyöng	Seoul	2015.6
5	9 Jahre	Son, Ye- won	weiblich	1977	38	1998	2002	Nord- Hamgyöng	Nord- Gyeong- sang	2015.6
6	16 Jahre	Choi, Jin- hee	weiblich	1959	56	1998	1999	Pjöngjang	Seoul	2015.6
7	5 Jahre	Kim Song- jin	männlich	1979	36	2007	2010	Nord- Hamgyöng	Seoul	2015.7
8	5 Jahre	Seo, Ji- yong	weiblich	1989	26	2009	2010	Nord- Hamgyöng	Seoul	2015.7
9	4 Jahre	Park, In- gyu	männlich	1943	72	2011	2011	Nord- Hamgyöng	Seoul	2015.8
10	6 Jahre	Lee, Seo- hyeon	weiblich	1986	29	2001	2009	Hwanghae- pukto	Seoul	2015.8
11	7 Jahre	Kim, Yong- hui	weiblich	1952	63	2001	2008	Hwanghae- pukto	Seoul	2015.8
12	7 Jahre	Cho, Won- hui	männlich	1944	71	2000	2008	Hwanghae- pukto	Seoul	2015.8
13	8 Jahre	Kim, Su- bin	weiblich	1986	29	2005	2007	Nord- Hamgyöng	Seoul	2015.8
14	9 Jahre	Lee, Min-ji	weiblich	1986	29	2003	2006	Nord- Hamgyöng	Frankreich	2015.8
15	11 Jahre	Lee, Hyeon-ju	weiblich	1974	41	1998	2004	Nord- Hamgyöng	Seoul	2015.8

### III. Bildung und gegenseitige Manifestationen

Der Unterricht zu Nordkorea in Südkorea hat mit der Änderung des Fachnamens von Antikommunistische Bildung zu Sicherheitsunterricht für die Wiedervereinigung zu Wiedervereinigungsunterricht einen fundamentalen Wandel vollzogen.<sup>21</sup> Im fünften Lehrcurriculum wurde das Fach Antikommunistische Bildung in Sicherheitsunterricht für die Wiedervereinigung umbenannt.<sup>22</sup> Im vierten Lehrcurriculum wurde allgemeine antikommunistische Bildung betont, aus dem fünften Curriculum wurden antikommunistische Bildung, das Thema des Koreakrieges, sowie Lesen in Koreanisch, Gesangs- und Musikunterricht entfernt. Stattdessen begann der Sicherheitsunterricht für die Wiedervereinigung. Im Jahr 1992 wurde der Sicherheitsunterricht für die Wiedervereinigung schließlich mit dem Basisabkommen von Süd- und Nordkorea zu aktivem Wiedervereinigungsunterricht umgewandelt. Der Lehrinhalt, dass Nordkorea der Verursacher des Koreakrieges war, wurde jedoch nicht geändert. Mit dem Schwerpunkt auf Wiedervereinigung wurde dem Sicherheitsunterricht lediglich eine untergeordnete Stellung zugewiesen.<sup>23</sup> Es folgt ein Vergleich der Lehrinhalte in Bezug auf Nordkorea zwischen den vierten und fünften Curricula im Schulfach Ethik in der Grundschule:

**<Tabelle 2> Inhalte in Bezug auf Nordkorea in den vierten und fünften Auflagen von Schulbüchern des Faches Ethik in Südkorea**

Schuljahr	Vierte Auflage	Fünfte Auflage	
Einteilung	Richtlinien für eine friedliche Wiedervereinigung	Richtlinien für Wiedervereinigung und Sicherheit	
1	(1) Mitleid mit der elenden Realität der Kinder in Nordkorea		
1	(2) Die Bedrohung der nordkoreanischen kommunistischen Partei		
2	(1) Mitleid mit Nordkoreanern, die unter Zwangsarbeit leiden		
2	(2) Vorsicht vor Spionen		
3	(1) Mitleid mit der elenden Realität der Nordkoreaner		(1) Unser Volk muss in Zukunft zusammenleben.
3	(2) Vorsicht vor Provokationen von der nordkoreanischen kommunistischen Partei		(3) Das Leben von Kindern in Südkorea und das Leben von Kindern in Nordkorea
3	(4) Stolz auf unser freies Leben.		(2) Invasion von Nordkorea am 25. Juni und Beispiele von Provokation
4	(1) Die Unterdrückung und Kontrolle der Nordkoreaner		(1) Das Leben von uns und das Leben von Nordkoreanern
4	(2) Vorsicht vor der Vorbereitung des Krieges durch die nordkoreanische kommunistische Partei		(3) Menschen, die sich um den Schutz der Nation bemühen
4	(4) Verluste durch die Teilung der koreanischen Halbinsel		(2) Gründe für die Wiedervereinigung

<sup>21</sup> Für die Änderung des Namens auf Wiedervereinigungsunterricht gibt es einen Hinweis in Heo, M. et al. (2011): *Unification Bildung: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Seoul: Korea Institute for National Unification.

<sup>22</sup> Der vierte Lehrplan wurde von Januar 1982 bis Juni 1987 genutzt, der fünfte Lehrplan von Juli 1987 bis September 1992. Hinweis auf National Curriculum Reference Information Center, das vom Bildungsministerium und Korea Institute of Curriculum und Evaluation betrieben wird. URL: <http://ncic.kice.re.kr> [Zugriff am 22.1.2017]

<sup>23</sup> Han, Man-gil (2011): Die Richtung und ein einheitliches System in der Vereinigungsbildung. In: *Unification Bildung: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Seoul: Korea Institute for National Unification, S. 6.



5	(1) Die Diktatur der nordkoreanischen kommunistischen Partei	(1) Schmerzen durch die Teilung der koreanischen Halbinsel
5	(2) Vorsicht vor der Brutalität der nordkoreanischen kommunistischen Partei	(3) Die Sicherheit von Südkorea und unser Leben
5	(4) Der Wunsch nach Freiheit der Nordkoreaner	(2) Eine friedliche Wiedervereinigung und eine Wieder-vereinigung durch Gewalt
6	(1) Kommunismus als ein System voller Widersprüche	(1) Die Überlegenheit unseres Systems und Probleme des nordkoreanischen kommunistischen Systems
6	(2) Auslöschung der Nationalkultur durch die nordkoreanische kommunistische Partei	(3) Haltungen zur Landesverteidigung
6	(4) Bemühungen um eine friedliche Wiedervereinigung	(2) Unsere Haltung zu einer friedlichen Wiedervereinigung

Quelle: National Curriculum Information Center, <http://ncic.kice.re.kr>

Nachdem das Bildungsministerium im Oktober 2015 die Verstaatlichung von Geschichtsschulbüchern angekündigt hatte, veröffentlichte es im November 2016 erste Muster von verstaatlichten Schulbüchern. Der Professor im Bereich Politikwissenschaften an der Chosun Universität, Kwang-seo Gi, analysierte dieses Muster in Bezug auf die Darstellung des Verhältnis zwischen Nord- und Südkorea und zog folgende Schlussfolgerung: Dass es ein „antikommunistisches politisches Lehrbuch“ ist.<sup>24</sup>

Wie beeinflusst die Rückkehr zu antikommunistischer Bildung von vor 1987 die Gefühle von Südkoreanern gegenüber Nordkoreanern? In der vierten Auflage des Lehrplans heißt es, man solle Mitleid mit Nordkoreanern haben und vor der nordkoreanischen kommunistischen Partei vorsichtig sein.<sup>25</sup> Die Ergebnisse dieses Unterrichts können von den Erfahrungen der nordkoreanischen Überläufer abgeleitet werden. Lassen Sie uns eine Verbindung zwischen dem Unterricht übereinander und den Meinungen übereinander herstellen und herausfinden, wie sich dieser Unterricht in den Alltagsleben nordkoreanischer Geflüchteter ausdrückt.

## 1. Mitleid und Rettung

In nordkoreanischen Ethik-Schulbüchern werden Südkorea und die südkoreanische Regierung als Handlanger der USA bezeichnet, und Südkoreaner werden als von der Regierung unterdrückt dargestellt. Arme Südkoreaner werden als Opfer des Kapitalismus hervorgehoben, die „in einer verdorbenen Welt leben, die nichts als Geld kennt und in der der Weg zu Bildung durch die USA versperrt ist“.<sup>26</sup> Kleine Kinder in Südkorea „laufen bei kaltem Wind statt mit Schultaschen, mit

<sup>24</sup> Gi, Kwang-seo (2016): Erzählstruktur von Nordkorea, Verhältnis von Süd- und Nordkorea und Vereinigung nach der Ära von Park Chung-hee. Seoul: Institut für Geschichte, Notkonferenz für Zeitgeschichte Erzählanalyse des Musters von verstaatlichtes Schulbuch der Geschichte – Schwerpunkt auf die Zeit von Park Chung-hees Regierung. 22.12.2016. S. 11-15.

<sup>25</sup> Die Inhalte der Schulbücher werden wieder von Chan-hwa Jungs Arbeit zitiert. Jung, Chang-hwa (1997): A Study on the Change of the Unification Education and Unification Policy: An Analysis of Moral Education Texts in the Elementary School. Masterarbeit. Seoul: Sookmyung Womens´ University.

<sup>26</sup> Titel: Ich möchte lernen. Im Süden ereignet es sich folgendermaßen. Es war der Morgen, an dem das Schulgeld abgegeben werden muss. Su-won kam zur Schule, obwohl er zu den letzten zwei Mahlzeiten gar nichts gegessen hatte. Als die Glocke klingelte, kam der Schuldirektor in das Klassenzimmer. Er sah Su-won und schrie. „Hey, hast du das Schulgeld mitgebracht?“ Su-won ließ den Kopf hängen. „Mein Vater ist krank, daher...“ „Komm nach vorne!“ Er ging kraftlos vor die Klasse. „Was für ein Kind du bist, wie ein Bettler! Geh raus!“ Der Schuldirektor schlug Su-wons Kopf mit dem Holzstab. Su-won war schwindlig. „Bitte haben Sie etwas Geduld.“, sagte er unter Tränen. „Kind, bring das Geld mit!“, sagte der Schuldirektor sagte und trieb Su-won aus dem Klassenzimmer. „Ich möchte lernen“ Su-won klopfte an der Klassentür und schrie, aber die Tür öffnete sich nicht wieder. „Warum kann ich nicht lernen?“, fragte Su-won sich selbst. Die verdorbene Welt, in der nur Geld wichtig ist. Su-won hasste die US-Imperialisten und ihre Schergen. (O. A. (1995): Koreanisch-Schulbuch der 1. Klasse an der Volksschule. Bildungs Buchverlag. S. 129-131.)

Schuhputzmaterialien durch die Straßen“. Die Kinder trugen Plakate um dem Hals: „Mein Vater ist gestorben und meine Mutter ist krank. Meine jüngeren Geschwister sind hungrig, aber es gibt nichts zu essen. Hab Mitleid mit uns und kauf meine Augen! Ich will leben! Ich will lernen!“<sup>27</sup>

In der vierten Auflage des Lehrcurriculums in Südkorea heißt es, dass Nordkoreaner unter harter Zwangsarbeit leiden und wie elend ihr Leben ist. In dem Kapitel „Die Menschen, die Freiheit fanden“ in der dritten Klasse der Grundschule im Schulfach Koreanisch wird über Nordkoreaner gesagt, dass sie kaum Essen oder Kleidung haben, dass sie keine Bildungsmöglichkeiten, keine Freizügigkeit und keine Religionsfreiheit haben, nicht frei sprechen, und noch nicht einmal frei spielen können. Im ersten Semester der sechsten Klasse wird Nordkorea in dem Kapitel "Lernen in Nordkorea" folgendermaßen vorgestellt: Ein Nordkoreaner erzählt: „Sobald Nordkoreaner ihre Arbeit schnell beenden, arbeiten sie weiter an ihrer Bildung. Aber bei Arbeit und Bildung müssen die Anweisungen der kommunistischen Partei befolgt werden, man kann also nicht einfach machen was man will.“ Außerdem wird das Leben der Nordkoreaner wie folgt beschrieben: Bauern werden in Nordkorea für ihre harte Arbeit nicht entsprechend bezahlt. Deswegen sind sie nicht motiviert, mehr anzubauen, weil es nicht in ihrer eigenen Verantwortung liegt. Daher verbessert sich die Ernährungssituation nicht. Im Vergleich zu Nordkorea ist Südkorea frei und muss stolz darauf sein. Ein Wunsch nach Wiedervereinigung wird ausgedrückt. In dem Kapitel „Unser Wunsch“ des Wintersemesters der dritten Klasse steht: „Sie schmieden einen Komplott, nach Südkorea einzufallen, sobald es eine Gelegenheit gibt. Wir müssen die kommunistische Partei besiegen und unser Land wiedervereinigen. Wir müssen die kommunistische Partei aus Nordkorea treiben und unseren nordkoreanischen Landsmännern und -frauen die Freiheit zurückgeben. (...) Um eine Wiedervereinigung zu erreichen, müssen wir etwas tun. Wir müssen die Wirtschaft in Südkorea verbessern und unseren antikommunistischen Geist stärken.“ Das Geschriebene bringt Mitleid mit Nordkoreanern, die unter Schwierigkeit leiden, hervor und stößt Gedanken an, sie vor der kommunistischen Partei retten zu müssen.

Als wir klein waren, lernten wir über den Koreakrieg, dass die US-Imperialisten und deren Handlanger Rhee Syngman aus Südkorea zuerst angegriffen hatten. (...) Es gibt einen Dokumentarfilm mit dem Titel "Befreiungskrieg des Vaterlands". Alle wissen, dass es in Nordkorea nur einen Kanal, den Chosun Central Kanal, im Fernsehen gibt. Wahrscheinlich läuft der Film dort jeden Sonntag im Fernsehen. (Kim, Na-jung, Selbstnotiz, 38 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 9 Jahre)

Die im Jahre 1977 in Nordkorea geborene Na-jung Kim lernte nach Ende des zweiten Weltkrieges über den Koreakrieg, dass er von den USA verursacht wurde, um die anti-Imperialisten und anti-Amerikaner, die gegen eine globale kommunistische Revolution waren, zu stürzen und so die Wirtschaftskrise zu überwinden. Als Na-jung Kim klein war, lernte sie jedes Wochenende durch ausführliche Fernsehdokumentarfilme, wie brutal die USA den Koreanern gegenüber im Korea Krieg waren. Nordkorea stellt die USA als Teufel dar, indem Nordkorea Poster zeigt, auf denen zu sehen ist, wie die USA Kinder von deren Mutter trennt. Ein weiteres Poster zeigt, dass die USA

---

<sup>27</sup> Titel: Unser Schulweg. Genossen! Wir haben einen guten Weg zur Schule, den wir morgens und abends laufen. Wenn jemand ins richtige Alter kommt, läuft er auf diesem Weg. Habt ihr schon einmal wirklich an diesen Weg gedacht? Auf der Welt gibt es viele Länder und auch viele Wege zur Schule. Aber alle Schulwege sind nicht gleich. In mein Vaterland laufen die Schüler am glücklichsten auf dem Weg zur Schule. Dort wo es Kinder gibt, gibt es in unserem Land auch eine Schule. Für drei Kinder auf einer Insel wird eine Schule gegründet und eine Brücke über den kleinen Fluss gebaut. Mit Glück fahren Schulzüge, Schulbusse, Schulautos und sogar Schulschiffe. Auf dem Weg zur Schule gibt es viel Liebe und Gnade. Andere Leute sagen, hier in meinem Land leben die Könige, und beneiden uns, es wäre gut, wenn ich in Nordkorea geboren wäre. Genossen! Aber wie ist auf dem Weg zur Schule im Süden? Sie können dort nicht auf diesem Weg laufen, obwohl sie es möchten. Sie laufen zwar, aber werden mangels Geldes abgewiesen. Anstatt von Schultaschen tragen sie Taschen zum Schuhputzen. Hier gibt es eine Geschichte. „Mein Vater ist wegen des Zusammenbrechens einer Höhle gestorben und meine Mutter ist krank. Mein jüngerer Bruder weint, weil er hungrig ist, aber wir haben kein Essen. Bitte hab Mitleid mit uns, kauf meine Augen! Ah, ich möchte leben und lernen.“ Ich kann nicht vergessen, wie ein Mädchen mit Plakat um den Hals herum auf der Straße lief. Genossen! Denkt daran! Wie glücklich ihr sein könnt, auf dem Weg zur Schule zu sein! Das ist unserem Führer, Kim Jung-Il, und seiner Liebe zu uns zu verdanken! Wir alle halten unseren Führen und unsere Wege zusammen. (O. A. (1997): Koreanisch-Schulbuch der 4. Klasse an der Volksschule. Bildung Buchverlag. S. 140-141.)

den Kindern statt Wasser Benzin zu trinken gibt und einen Raum mit einer Mutter und ihrem Kind, in den eine Handgranate geworfen wird. Außerdem wird den Bewohnern in Nordkorea vermittelt, dass Nordkorea für Unabhängigkeit und Freiheit gegen die USA kämpft und den Frieden und die Sicherheit der Welt schützt. Na-jung Kim lernte über Südkoreaner, dass sie unter den Vereinigten Staaten und Rhee Syngman leiden. Sie verkaufen Zeitungen, putzen Schuhe und verkaufen ihr Blut um das Schulgeld zu bezahlen, nur um dann vorm Krankenhaus zusammenzubrechen.

In den Schulbüchern gibt es folgendes Gedicht: Tut Tut mein jüngerer Bruder fährt mit dem Auto „Sieg“. Was hast du dabei?, frage ich ihn, er antwortet, Reis und Hilfsmittel um die armen südkoreanischen Kinder zu retten.<sup>28</sup> In unseren Herzen haben wir Mitleid mit den Menschen aus Südkorea . (...) die Herzen des nordkoreanischen Volkes sind wirklich rein. (Kim, Na-jung, Selbstnotiz, 38 Jahre alt, weiblich, Eingewöhnungszeit 9 Jahre)

Laut dem, was Na-jung Kim in Nordkorea gelernt hat, sind die Südkoreaner keine Feinde. Sie sind nur eine Kolonie der amerikanischen Plünderer und müssen unter einem von den USA aufgebauten Marionettenregime leiden. In Nordkorea lernt man über Südkorea: "Rhee Syngman verkaufte Besitz an ausländische Kapitalisten und subordinierte Kapitalisten, und dass die südkoreanische Regierung freie Investition von ausländischem Kapital laut Gesetz garantiert.“ Des Weiteren lernte Kim: „Die Industrien sind fast am Ende und die südkoreanischen Bewohner leiden unter harter Arbeit und Arbeitslosigkeit. Das Ackerland liegt brach, die Ausbeutung von Landbesitzern nimmt immer mehr zu, das Wasser steigt bis an die Decke und die Bewohner können sich nicht einmal ihren Haarschnitt aussuchen und leiden unter Hunger und Armut.“ Aus diesem Grund glauben die Nordkoreaner, sie müssten Landbesitzer, Kapitalisten, Pro-japanische und Pro-amerikanische Verräter und Rebellen niederschlagen und die Südkoreaner von imperialistischer und feudalistischer Unterdrückung und Ausbeutung befreien.<sup>29</sup>

In der Pfadfindergruppe, der sich alle Nordkoreaner im Alter von sieben bis 14 anschließen, lernte Kim auch „Je glücklicher wir sind, desto weniger dürfen wir die armen Südkoreaner nicht vergessen und wir müssen auch den Kampf gegen den Imperialismus der USA und Japan für die Freiheit und Befreiung der Südkoreaner mit allen Kräften unterstützen. Wir Pfadfinder müssen den Körper und Geist stärken, um bald den Tag kommen zu sehen, an dem wir mit südkoreanischen Kindern in einem vereinigt Land zusammen lernen und spielen können.“<sup>30</sup> Für Kim waren Südkoreaner Menschen, die gerettet werden müssen. Kim stellte sich die glückliche gemeinsame Zukunft mit den Südkoreanern nach der Wiedervereinigung vor. Für Kim sind Südkoreaner liebevolle Wesen. Geht man danach, was nordkoreanische Flüchtlinge im Hanawon lernen, sollten sie in Südkorea als „Vorausgegangene Wiedervereinigung“ freundlich aufgenommen werden. Dem ist jedoch nicht so. Ye-won Son, welche der Andong Provinz in Nord Gyeongsang zugeteilt wurde, wird von Bewohnern in Andong, die zum ersten Mal einen nordkoreanischen Flüchtling sehen, etwas anders als erwartet aufgenommen.

---

<sup>28</sup> Titel: Mein jüngerer Bruder. Tut Tut mein jüngerer Bruder fährt mit dem Auto „Sieg“. Was hast du dabei?, frage ich ihn, er antwortet, Reis und Hilfsmittel, um die armen südkoreanischen Kinder zu retten. Ich sage ihm, die Sonne geht unter, ruh dich erst aus. Aber er sagt, bis Abend muss er in Seoul sein, weil die Südkoreaner auf ihn warten. Tut Tut Mein jüngerer Bruder fährt mit dem Auto nach Süd- und Nordkoreaner. O. A. (1995): Schulbuch Koreanisch, 1. Klasse an der Volksschule. Pjöngjang: Bildung Buchverlag. S. 143-144.

<sup>29</sup> Kim, Il-sung (1960): Alle Macht für die Unabhängige Vereinigung des Vaterlandes und den Aufbau des Sozialismus in der Demokratischen Volksrepublik Korea. Pjöngjang: Arbeiterpartei vom Korea Verlag. S. 1-3.

<sup>30</sup> Kim, Il-sung (1971): Pfadfinder bereiten sich darauf vor Nachfolger zu werden, um den Kommunismus zu bauen. Pjöngjang: Zentrum des regulären Komitees vom Koreanischen Jugendbund in Japan. S. 15-17.

Ich war die erste Nordkoreanerin hier in Andong. Als ich in einem Lokal arbeitete, kamen ältere Südkoreanerinnen herein mit den Worten: "Hier gibt es eine Dame aus Nordkorea?" (...) Sie sind auch überrascht. Sie dachten, die Nordkoreaner sind Monster mit Hörnern. Aber eure Enkelin ist nicht anders. Es macht Spaß. Es kommen viele Besucher, um mich zu sehen. Aber ehrlich gesagt, ist das nicht unbedingt angenehm und schön. Manchmal fühle ich mich, als wäre ich ein Tier im Zoo. (Oral Transkript von Yeo-won Son, 38 Jahre alt, weiblich, Eingewöhnungszeit 13 Jahre)

Zuerst arbeitete Ye-won Son in einem Lokal. Viele kamen in das Lokal, um die Dame, die in dieser konservativen Gegend auftauchte, zu bestaunen. Sie versteht, warum die älteren südkoreanischen Männer kommen um sie zu sehen. Früher wurden Nordkoreaner auf antikommunistischen Postern als Koblode mit Hörnern dargestellt. Wegen dem Bild das Südkoreaner von Nordkoreanern haben, macht sie oft Scherze. „Suchen sie mein Horn? Ich ließ es zurück, als ich Nordkorea verließ.“ Aber sie kann nicht jedes Mal solch freundliche Späße machen. Sie ist kein Spektakel. Jedoch kann sie auch nicht jedes Mal jedem ihre Gefühle erklären. Sie versteht die Fragen die ihr gestellt werden nicht als unhöflich, sondern als Interesse an ihr. Sie ist zwar nur eine Person, aber viele Menschen fragen sie. „Stirbt man wirklich wegen des Hungers in Nordkorea?“ Wenn Son dies gefragt wird, antwortet sie, „Ja, man stirbt wirklich wegen des Hungers. Wenn ich wenigstens irgendeinen Brei zwei Mal am Tag hätte essen können, wäre ich nicht nach Südkorea gekommen, obwohl die Freiheit und Demokratie hier gut sind.“ Doch bleibt Nordkorea ihre Heimat. Wenn die Wirtschaftskrise in Nordkorea nicht so schlimm wäre, würde sie immer noch in Nordkorea leben. Dass sie alles was sie kannte zurück lies und ohne Pass, Visum oder Geld heimlich über die Grenze floh zeigt wie schwer es war zu überleben.

Sie sagt: "Die Leute kommen und sehen mich einmal, aber ich sehe innerhalb von ein, zwei Jahren so viele Menschen, dass mir ehrlich gesagt ihre Fragen allmählich auf die Nerven gehen.“ Immer wieder die gleichen und unangenehmen Fragen machen sie müde. Sie versucht möglichst ehrlich und freundlich zu antworten, aber wenn dieselbe Frage immer wieder gestellt wird, sagt sie „Ach, gehen Sie selber nach Nordkorea, wenn Sie so neugierig sind. Es ist ja nicht so, als veränderten sich meine Gefühle nie. Manchmal bin ich glücklich, manchmal deprimiert.“ Nachdem Son eine Frage gestellt bekommt, fühlt sie sich zunächst schlecht, und wenn ihr dann gesagt wird, dass dem wohl so sein kann, wird sie sauer. Weil sie weiß wie viele unangenehme Fragen ihr gestellt werden, wenn sie sagt, dass sie aus Nordkorea kommt, enthüllt sie ihre Herkunft meist nicht. Wenn sie gefragt wird, woher sie kommt, sagt sie meist sie käme aus der Gangwon Provinz oder Yanbian in China. Aber Bekannten oder Freunden muss sie ehrlich sagen, dass sie aus Nordkorea kommt.

Aus Erfahrung weiß Ye-won Son, wenn sie ihre Herkunft offenlegt, verändert sich ihr Verhältnis mit anderen Menschen zu dem eines Lehrers und Schülers. "Ab dem Moment entsteht eine Grenze, die ich absolut nicht überschreiten kann. Die Grenze eines Eingeborenen und eines Außenstehenden. Von dem Moment an, ab dem sie wissen woher ich komme, verfallen die Menschen in eine Art Selbstlob. Sie halten einen Vortrag darüber, dass sie Südkoreaner sind. „Weil du nichts über den Kapitalismus weißt, musst du unserem Beispiel folgen und fleißig von uns lernen. Wenn man hier in Südkorea für seinen Traum hart arbeitet, kann man ihn erreichen.“ Für Son fühlt sich dies an, als hielte man ihr einen narzisstischen Vortrag über die Südkoreanische Überlegenheit. Von Ratschlägen, mehr über Südkorea lernen zu müssen, bis zum Selbstlob von Südkorea, dass man in Südkorea sein Ziel erreichen kann, wenn man für seinen Traum hart arbeitet. So fühlt es sich an, als würden Südkoreaner die nordkoreanischen Flüchtlinge belehren. Nicht nur Son macht diese Erfahrung. In der Gesellschaft von nordkoreanischen Flüchtlingen erzählt man sich folgenden Scherz: „Jeder Südkoreaner möchte mich belehren, auch wenn er nur ein Grundschüler ist.“ Die nordkoreanischen Flüchtlinge entwickeln eine Abneigung gegen Südkoreaner, weil Südkoreaner sie immer als untergeordnet ansehen und unabhängig davon, wie lange sie schon in Südkorea leben, belehren möchten. Dies liegt nicht daran, dass nordkoreanische Flüchtlinge als Immigranten gesehen werden, die von der südkoreanischen Gesellschaft nichts verstehen. Nordkoreanische Flüchtlinge fühlen sich vor allem schlecht, weil unter den ganzen Belehrungen das Überlegenheitsgefühl Südkoreaner gegenüber Nordkorea steckt.

## 2. Die Grenze und Gründe für Zweifel

Vor dem Ausbruch des Krieges im Jahr 1950 sind Hunderttausend Nord- und Südkoreaner am 38. Breitengrad (Demarkationslinie) wegen des offenen bewaffneten Konflikts ums Leben gekommen<sup>31</sup>. Im Krieg sind etwa 5 Millionen Menschen, darunter Soldaten und Zivilisten verletzt worden oder gestorben.<sup>32 33</sup> Auch wenn Nord- und Südkoreaner nicht an das Experiment *Cave Park*<sup>34</sup> des Psychologen Muzafer Sherif, zitieren, erfahren sie den Schock und Schrecken von dog-eat-dog und den Hass gegeneinander. Nord- und Südkorea lehren auch, den Krieg einander hervorgebracht zu haben.

Bei Nordkorea ist der Koreakrieg „ein großer Befreiungskrieg für das Vaterland des koreanischen Volks.“ Es wird gelehrt, dass dieser Krieg ein „Kampf gegen den anti-US-Imperialismus der Vereinigten Staaten und Anti-kommunistischen Koalition der Welt und würdigen den Klassenkampf gegen die Feinde des Volkes“<sup>35</sup>. Der Krieg ist auch „gegen die Plünderer, die US Imperialisten, um die Unabhängigkeit und Freiheit vor der Invasion durch die Imperialisten zu schützen und noch dazu um die Sicherheit und den Frieden der Welt zu verteidigen.“<sup>36</sup> Die Nordkoreaner lernen auch, dass die US-Imperialisten 1950 Südkorea zu ihrer Militärbasis für den Angriff in Nordostasien machten und im Juni desgleichen Jahres sie uns unerwartet angriffen<sup>37</sup>. Südkoreaner lernen im Gegensatz dazu, dass „die nordkoreanischen Armee mit der Unterstützung der Sowjetunion und China ohne Kriegserklärung illegal Südkorea in der Morgendämmerung am 25. Juni 1950 angreifen.“<sup>38</sup>

Ich wollte nicht wieder zurück nach Nordkorea (...) Ich war verängstigt und in wenigen Tagen lernte ich eine neue Welt kennen (...) Als ich von Nordkorea nach China gekommen bin, wissen sie, was im Fernsehen lief? Koreakrieg. Absichtlich zeigte der Broker uns das. Er weiß, dass wir davon mangelnde Kenntnis haben. Sobald wir angekommen sind, zeigte er uns das. Sieh dir das mal an, ihr habt falsch gedacht, wollte er sagen. Ich war mir nicht sicher davon, aber da wusste ich es wenigstens genau, dass etwas nicht stimmte. (Transkripte von Lee Hyun-ju, 41 Jahre alt, weiblich,

---

<sup>31</sup> Cumings, Bruce (1986): *The Origins of the Korean War*, hrsg. u. übers. Kim, J. Seoul: Ilwolsa, S. 14.

<sup>32</sup> Das Bildungsministerium (2017): *Das richtige Schulbuch der Geschichte, Mittelschule Geschichte 2*. Seoul: Bildungsministerium, S. 135.

<sup>33</sup> 608,033 Soldaten von Süden, 801,111 Soldaten von Norden. O. A. (1996): *Korea Kriegs Schäden Compilations*. Seoul: Defense Military Institute. S. 33-34, 144. 990,968 südkoreanischen Zivilisten wurden getötet, massakriert, verletzt, verschleppt. O. A. (1955): *Republik Korea statistisches Jahrbuch*. Seoul: Ministerium des Innern Statistikbüros. S. 212-213. Die Anzahl der Toten von nordkoreanischen Zivilisten ist 1,9 Millionen, so wird durch einen Brief von Nordkorea an den UN-Sicherheitsrat (S-1999 Brief Nr 42), argumentiert, aber es ist fast unmöglich, die genaue Zahl zu errechnen. Kim, Tae-woo (2013): *Bombardierung*. Seoul: Changbi. S. 384-387.

<sup>34</sup> Sherif hat ein Experiment mit weißen Kinder in Oklahoma gemacht, die dort geboren wurden und ähnlich erzogen wurden. Ihm zufolge entstehen die Konflikte zwischen den Gruppen nicht wegen des Unterschieds zueinander, sondern wegen des Verhältnisses. Wenn die gesamte Gruppe geteilt wird und es gibt nur begrenzte Ressourcen, dann gibt es Konkurrenz zwischen beiden Gruppen. Je mehr sie sich in diesem Verhältnis treffen, desto mehr Hass fühlen sie zueinander. Noch dazu produzieren sie auch mehr Vorurteile gegeneinander. Muzafer Sherif et al. (2012): *The Robbers Cave Experiment: Intergroup Conflict and Cooperation*, hrsg. u. übers. Jung, Tae-youn. Seoul: Ecolivre. S.18.

<sup>35</sup> Kim, Il-sung (1968): *Die DVRK ist der Wert von Freiheit und Unabhängigkeit unseres Volks und die Waffe für den Aufbau von Sozialismus und Kommunismus*. Pjöngjang: Chosun Arbeitspartei-Verlag. S. 18.

<sup>36</sup> O. A. (1970): *Texte von Kim Il-sung Vol. 1*. In: Chosun Arbeiterpartei Zentralkomitee, Institut für Parteigeschichte. Pjöngjang: Volksverlag. S. 337.

<sup>37</sup> Kim, Il-sung (1968): *In Bezug auf Arbeit der Volksregime, unsere Revolution und Aufbau*. Pjöngjang: Chosun Arbeitspartei-Verlag. S. 14-15.

<sup>38</sup> O. A. (2017): *Die richtige Geschichte Schulbücher, Geschichte 2 in der Mittelschule*. In: Ministry of Education. Seoul: Ministry of Education. S. 134. URL: [www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr) [Zugriff am 2.2.2017]

Ansiedlungszeit 11 Jahre)

Hyun-joo Lee, die im Jahr 1998 floh, ging nach China, weil sie glaubte, dass man wieder zurückkommen kann, nachdem man in China viel Geld verdient hat. Aber sie lernte in China mehr über die Wirtschaft und in einem Dokumentarfilm über den Koreakrieg, das „etwas nicht stimmt.“ In Bezug auf den Koreakrieg stimmt das bisher Erlernte mit den Tatsachen aus dem Film nicht überein. Wer den Krieg verursacht hat, ist die Grundlage der nordkoreanischen Bildung. Die Wirtschaftskrise in Nordkorea entsteht wegen der wirtschaftlichen Blockade der USA und die Vereinigten Staaten sind Feinde, die Südkorea zu ihrer Kolonie gemacht haben. Daher muss man diese Wirtschaftskrise dulden und sich nach dem Befehl des Führers zusammenschließen. Dies ist Allgemeinwissen in Nordkorea. Aber wenn das falsch ist, wird die Grundlage der nordkoreanischen Bildung erschüttert. Das weiß schon der chinesische Broker, der ihr den Dokumentar Film gezeigt hat. Er berät sie, nicht zurück nach Nordkorea zu gehen, sondern hier zu bleiben.

Was uns am meisten verletzt hat, ist die folgende Aussage: Ihr Großvater verursachte den Krieg, oder? Ihr müsst hier in Südkorea mit Schulgefühlen leben. (...) ihr habt früher unser Vorfäter getötet. (...) Ihr solltet dankbar sein, hier angenommen zu werden. Wegen der Schuld eurer Eltern müsst ihr demütig leben. (Oral Transkripte von Na-jung Kim, 38 Jahre alt, weiblich, Niederlassungszeitraum 9 Jahre)

Das Problem für Na-jung Kim ist der Vorwurf der Südkoreaner als nordkoreanische Geflüchtete für die Invasion verantwortlich zu sein und sich hierfür zu entschuldigen. Für Kim sind ihre Vorfahren beim Krieg ein Volk ohne Macht. Die Tatsachen über die Ursachen des Koreakriegs erfuhr sie erst in Südkorea. Aber die Struktur ist schon vorgegeben. Ihr Großvater verursachte den Krieg und er hat südkoreanische Vorfahren getötet, daher müsse sie dankbar sein, in Südkorea angenommen zu werden und sich für die Schuld ihrer Vorfahren entschuldigen. In dieser Struktur ist der Mensch aus Nordkorea an sich bereits ein Verbrecher.

Ich ging mal zu Yanggu in der Provinz Gangwon um einen Vortrag zu halten. (...). "Wer weißt es! Vielleicht spricht die Hündin wie ein Kommunist!" sagte dabei einer. Er hat mich eine Hündin genannt. Aber ich verstehe, wie er sich fühlt, weil er direkt über die Vergangenheit sprach, obwohl ich den Gangwon-Dialekt nicht richtig verstehen kann. Trotzdem verstehe ich, was er sagen wollte. (Orale Transkripte von Ju-hui Baek, 50 Jahre alt, weiblich, Niederlassungszeitraum 15 Jahre)

Ju-hui Baek war Lehrerin in Nordkorea. Nachdem sie im Jahr 2000 nach Südkorea gekommen war, hielt sie einen Vortrag über Sicherheit in Bezug zu Nordkorea. Sie erfuhr großen Widerspruch bei ihrem Vortrag in Yanggu, Provinz Gangwon. Ein alter Mann verlor seine Eltern beim Korea Krieg. „Er hat gesehen wie seine Eltern mitgenommen und getötet wurden, so schrie er mich an.“ Für ihn, der unmittelbar gesehen hat, wie seine Eltern beim Krieg getötet werden, ist Baek nur die Rote aus Nordkorea, das Land des Feindes. Sie wird der Spionage verdächtig, obwohl sie eine nordkoreanische Geflüchtete ist und eine Vortrag über die Sicherheit hält. „Herr, ich komme doch hier, weil man hier besser leben kann. Es ist egal, ob Sie die Nordkoreaner hassen, aber bitte hassen Sie nicht die nordkoreanischen Flüchtlinge.“ Darum bittet sie. Ich verstehe das“, sagte Baek daraufhin. Sie versteht seine Zweifel, weil er selbst den Tod bzw. das Schlachten seiner Eltern gesehen hat. Die Tragödie des Koreakriegs, die Familie verloren zu haben, teilen alle Koreaner und sie verspüren Schmerzen. Aber der Krieg wurde nicht von Baek verursacht.

Es gab ein komischer Mann. Er stellte immer irgendeine seltsame Frage über Nordkorea, er war Mitarbeiter. Als sicher Yeonpyeong Vorfall ereignete, sagte er, wir müssen nach Nordkorea gehen. Gehen sei einfach nach Nordkorea, so sagte er. (...) Eine Freundin von mir wurde von dieser Aussage so verletzt (...) sie studiert wieder in Südkorea, obwohl sie schon in Nordkorea ihr Studium abgeschlossen hat. (Orale Transkript von Seo, Ji-young, 26 Jahre alt, Ansiedlungszeit 5 Jahre)

Im Schulbuch für Koreanisch der dritten Klasse im Sommersemester in der Grundschule in Südkorea wird über Nordkorea Folgendes erklärt: „Sie schicken die bewaffneten Partisanen und Spione nach Südkorea. Die nordkoreanische kommunistische Partei beneidet die Entwicklung Südkoreas und stört uns durch die bewaffneten Partisanen und Spione, damit wir nicht glücklich

leben.“ Die südkoreanischen Bewohner lernen das und denken daher, dass Nordkorea angezweifelt und überwacht werden muss.<sup>39</sup>

Nach der Teilung erfuhren Süd- und Nordkorea große und kleine Konflikte und Zusammenstöße. Das Verhältnis zwischen Süd- und Nordkorea ist verbunden mit der Unruhe im Leben von nordkoreanischen Flüchtlingen in Südkorea, die ihre Herkunft preisgeben. Eine Freundin von Ji-young Seo arbeitet fleißig fünf Jahre lang in Südkorea. Seo findet, ihre Freundin „sieht wie eine Südkoreanerin“ aus, ist „klug“ und „gewöhnt sich gut an die Arbeit ohne Probleme.“ Aber ihr Alltag bei der Arbeit wird wegen einer kontinuierlichen Frage erschüttert. Wenn ein Kollege die Nachrichten über Nordkorea schaut, fragt er immer „Wieso ist Nordkorea so?“ Beim Yeonpyeong-Vorfall sagt er sie solle „zurück nach Nordkorea.“ Selbstverständlich kann man die Absicht und den Inhalt der Aussage nicht bestätigen, weil das auf ihrer einseitigen Erinnerung basiert. Aber die Freundin von Seo begründet die Unterbrechung ihrer Karriere mit der kontinuierlichen Frage zu Nordkorea von einem Kollegen und er die Schuld Nordkoreas mit ihr verbindet. Dann kündigt sie ihre Arbeit. Um ihr Bewusstsein zu verbessern studiert sie wieder in Südkorea, obwohl sie schon in Nordkorea einen Abschluss gemacht hat. Sie interpretiert, sie muss wieder studieren, wenn sie wie Südkoreaner in Südkorea arbeiten bzw. leben möchte. Die Bildung in Nordkorea wird zur Untätigkeit herabgestuft.

Bevor ich es wusste, war ich eher glücklich. Ich konnte einfach leben, daher war ich so glücklich, aber als ich lernte, also über den Korea Krieg, war ich verwirrt. Wer bin ich? Mir kam alles chaotisch vor. Ich bin weder völlig Nordkoreanerin, noch völlig Südkoreanerin. Wer bin ich bloß? Daran denke ich immer. (Oral Transkript von Son, Ye-won, 38 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 13 Jahre)

Ye-won Son kam im Jahr 2002 nach Südkorea und fing das Studium im Jahr 2010 an. Im wissenschaftlichen Seminar sowie in Kursen im Kernfach und in einem Bildungskurs werden Süd- und Nordkorea thematisiert. Sie begegnet Nordkorea an verschiedenen Stellen. "Die größte Verwirrung beginnt zunächst beim Koreakrieg. Wir haben in Nordkorea so ausführlich gelernt, dass die US-Imperialisten und deren Schergen um 4 Uhr bei uns eingebrochen sind. Seitdem wir die Schrift, Hangeul, lernen, lernen wir auch das und ich glaubte daran die letzten 20 Jahre. Aber als ich nach Südkorea kam, war all das falsch. Nicht Südkorea hatte attackiert, sondern Nordkorea. Es war für mich ein Prozess dies anzunehmen, meine bisherige Weltanschauung zu verneinen, die ich durch elf Jahre Ausbildung in Nordkorea bekommen habe und bei der Arbeit mit der eigenen Philosophie gebildet habe.“ sagt sie. Wenn sie daran denkt, dass Südkorea Nordkorea missversteht, wird sie im Herzen traurig und wird böse auf Südkorea, wenn sie auf der nordkoreanischen Seite steht. Aber wenn das Wissen, das in Nordkorea gelernt wird durch die Daten der südkoreanischen Wissenschaftlern widerlegt wird, ist sie verwirrt, weil ihr bisheriges Wissen zerstört wird. Daher sagt sie: "Ich bin eher glücklich, bevor ich erfahre nichts zu wissen." Das Allgemeinwissen und die Wahrheit, die sie bisher zu wissen glaubt, werden abgelehnt und die Tatsachen, die als neue Wahrheit gelten, können auch nur Bruchstücke sein, weil diese auch einseitig aus der Perspektive von Südkorea heraus entstehen. Die Tatsache den beiden Perspektiven nicht einfach glauben zu können verbindet sich mit dem vagen Gefühl, das sie die auf der nordkoreanischen Seite nicht sehen kann und die Geschichte von Südkorea nicht glauben kann. Deshalb ist sie verwirrt.

Vor mir sagt jemand absichtlich: "Die Arbeitsplätze sind verschwunden und viel Geld wird von der Regierung ausgegeben, Ich bezahle viel Steuern." (...) Ich bin allein. (Die nordkoreanischen Flüchtlinge) sind auf sich allein gestellt, aber sie sagen so. (...) Wenn im Fernsehen etwas über Kim Jong-Un läuft, huh? Wenn irgendwelche Nachrichten über den Vorfall von Cheonan oder den Vorfall von Yeonpyeong laufen, gucken die anderen Kollegen mein Gesicht an, wenn ich zur Arbeit gehe.

---

<sup>39</sup> Im Sommersemester der sechsten Klasse in der Grundschule, im Kapitel zu Friedlicher Vereinigung, Unterkapitel Süd- und Nordkorea Rotes Kreuz Gespräch: Begrüßt Nordkorea auch die Vereinigung? (...) Aber man weiß doch schon, dass Nordkorea die Vereinigung nicht als friedliche Vereinigung versteht, sondern die Vereinigung durch Macht meint, weil Nordkorea scheinbar die Vereinigung begrüßt, aber hinterrücks bereitet sich Nordkorea immer auf den Krieg vor wie die bewaffneten Partisanen nach Süden zu schicken und unterirdische Tunnel fortzusetzen?

Alle gucken mich an, weil ich aus Nordkorea komme und Nordkorea so böse ist. Also schauen sie mich an und sagen öffentlich so, „Je mehr nordkoreanische Flüchtlinge es gibt, desto mehr Steuer bezahlen wir und weniger Arbeitsplätze gibt es. Es ist nicht so gut, dass immer mehr Leute aus Nordkorea zu uns hierherkommen.“ (...) Ich verhalte mich so, als würde ich nichts hören, weil ich jetzt hier leben werde. (Oral Transkripte von Kim, Young-hui, 63 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 7 Jahre)

Young-hui Kim arbeitet in Unterkünften, Restaurants und Supermärkten seit 2008, das Jahr in dem nach Südkorea kam. Bei einer ihrer Arbeitsstellen gibt es fünf Putzfrauen im Supermarkt. Wenn ein militärischer Konflikt zwischen Süden und Norden oder irgendwas über Nordkorea in den Nachrichten läuft, gucken ihre fünf Kolleginnen sie an. Sie sagen „meine sechs Verwandte wurden beim Koreakrieg getötet. Meine sind vier.“ Diese Gespräche verbinden sich immer mit Sätzen wie „Wir müssen die nordkoreanischen Flüchtlinge nicht mehr aufnehmen.“, „Es gibt weniger Arbeitsstellen und Steuer wird zu hoch.“ Ihre Gespräche über ihre Verwandten, die im Koreakrieg gestorben sind, und die Steuer, die sie bezahlten, mit der die nordkoreanischen Flüchtlinge unterstützt werden, laufen im Hintergrund ab, aber vor Kims Gesicht. Die Kolleginnen sagen, dass es weniger Arbeitsplätze wegen der nordkoreanischen Überläufer gibt. Die Putzarbeit im Supermarkt bringt zwar nicht so viel Gehalt ein, aber bei dieser Arbeit kann man jederzeit von Leuten aus der gleichen Generation wie die 63-jährige Kim ersetzt werden. Kim glaubt, dass die Kolleginnen bei der Arbeit mit nordkoreanischen Flüchtlingen Konkurrenz verspüren. Den Raum für Putzen zu teilen ist weder klar noch richtig. Aber es ist schwer dagegen Einspruch zu erheben, obwohl Kim mehr Räume als andere zum Putzen zugeteilt bekommt. Als nordkoreanische Geflüchtete gilt sie in der Gesellschaft als Schwache und es gibt viele andere Südkoreanerinnen, die arbeiten wollen. In dieser Situation entsteht oft Unruhe zwischen Süden und Norden. Wenn die Nachrichten über Nordkorea im Fernsehen laufen und Themen wie der Vorfall Yeonpyeong und Vorfall Cheonan wiederholt behandelt werden, fühlt Kim sich so, als gucke sie jeder auf einmal an und redet: „Je mehr nordkoreanische Flüchtlinge es gibt, desto mehr bezahlen wir an Steuer und die Arbeitsplätze werden weniger.“ Wenn sie solche Aussagen hört, wird sie verletzt, obwohl sie das zu verstehen versucht. „Ich will das nicht hören, obwohl sie die Wahrheit sagen.“ Daher tut sie so, als würde sie nichts hören. Sie lebt wie andere nordkoreanische Flüchtlinge, die allein zwischen den Südkoreanern (der Mehrheit) leben und ihr Geld verdienen müssen. In ihrem Arbeitsalltag ist für Kim der Koreakrieg noch nicht beendet.

### **3. Auf welcher Seite wirst du stehen?**

Im kleinen Kapitel „Unser Wunsch“ im Ethik Schulbuch der dritten Klasse im Wintersemester in der Grundschule in Südkorea steht, dass die kommunistische Partei in Nordkorea als Feind zu betrachten und gleich Nordkorea ein Gegner der Vereinigung ist. „Sie schmieden einen Komplott, nach Südkorea einzufallen, wenn es irgendeine Gelegenheit gibt. Wir müssen ein Komplott der kommunistischen Partei entdecken und die Vereinigung machen. Wir müssen auch die kommunistische Partei aus Nordkorea vertreiben und den Nordkoreanern die Freiheit geben. (...) Um die Länder zu vereinen müssen wir Folgendes tun: Die Wirtschaft in Südkorea verbessern und den antikommunistischen Geist stärken.“ Der Kern der antikommunistischen Bildung ist den Korea Krieg für einen nicht beendeten Krieg zu halten und das Ziel zu setzen, dass Vereinigung durch Macht erreicht werden muss. Für die nordkoreanischen Flüchtlinge gibt es keinen Waffenstillstand, weil Südkoreaner es so gelernt haben.

„Wenn sich ein Krieg wie am 25. Juni 1950 ereignet, auf welcher Seite wirst du stehen?“ fragte mich jemand, dann bin ich verwirrt. „Ah wirklich, auf welcher Seite werde ich stehen?“ (...) Ich bekomme diese Frage öfters gestellt. Jetzt gewöhne ich mich mehr an hier als Nordkorea und es gibt keine großen Probleme mehr für mich, aber, wenn ich solche Frage bekomme, bin ich verwirrt. (...) Meine Familie ist noch im Norden. (...) Folglich muss ich auf meine Familie schießen, aber möchte ich mir das nicht vorstellen. Ich habe keinen Mut, meine Familie zu erschießen, obwohl ich der Republik Korea sehr dankbar bin. (Oral Transkript von Son, Ye-won, 38 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 13 Jahre)

Ye-won Son, 1977 in Nordkorea geboren, floh von Nordkorea, als sie 21 Jahre alt war. Sie fühlte sich verwirrt, nachdem sie erfahren hatte, dass Nordkorea den Koreakrieg Nordkorea verursacht hat. „Die größte Verwirrung beginnt zunächst beim Koreakrieg. Wir haben in Nordkorea so



ausführlich gelernt, dass die US-Imperialisten und deren Schergen um 4 Uhr bei uns eingefallen sind. Seit wir die Schrift, Hangeul, lernen, lernen wir auch das und ich glaube so letzte 20 jahrelang. Aber als ich nach Südkorea kam, war das falsch, nicht Südkorea hatte angegriffen, sondern Nordkorea. Das ist die Wahrheit“ Für sie ist die Frage, wer den Krieg verursacht hat, ein Prozess, ihre bisherige Weltanschauung und Anschauung der Geschichte als Allgemeinwissen zu verneinen. Wenn Südkoreaner fragen, auf welcher Seite sie bei einem Krieg stehen würde, ist Son verwirrt. Sie kann auf diese Frage hin nicht lügen und nicht antworten. Obwohl sie Südkorea dankbar ist, kann sie nicht Nordkorea erschießen, wo ihre Familie und Freunde leben. Son interpretiert diese Frage als eine Frage danach, ob sie ihre Familie, Heimat und Freundinnen erschießen würde.

Wenn mir jemand eine Waffe gibt und befiehlt, kann ich dann schießen? (...) Ich kann das nicht. (...) Nicht zu leugnen, dass ich Südkoreanerin bin, aber ich kann ja nichts tun, wo ich doch an mein Mutterland denke. (...) Alle sagen, dass die Erinnerung an die Kindheit meistens schön ist. Mir scheint die Erinnerung auch schön, obwohl ich in Nordkorea nicht genug zu essen hatte und hungerte. (...) Wenn ich an Nordkorea denke, habe ich nur schöne, wertvolle Erinnerungen. (...) Für mich ist Nordkorea ein schöner Ort. Meine Heimat. Solche Erinnerungen. Die Menschen, die dort leben. Da ist mein Vaterland. (Orale Transkript von Lee, Seo-hyun, 29 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 6 Jahre)

Seo-hyun Lee wurde 1986 in Nordkorea geboren. Sie floh von Nordkorea mit ihrer älteren Schwester im Jahr 2001 und 2009 kam sie in Südkorea an. An der Universität, wo sie immatrikuliert ist, besucht sie eine Vorlesung, die vom Leiter des Vereins für nordkoreanischen Flüchtlinge unterstützt wird, der aus dem Norden kommt und in der südkoreanischen Armee am Krieg teilgenommen hat. Was bei ihr auffallend ist, ist die Erfahrung des Redners. „Er hat das Gewehr auf Nordkoreaner, also meine Landesmänner, gerichtet.“ Sie reflektiert die Erfahrung des Redners mit ihrer Situation. „Wenn der Krieg passiert, könnte ich auch das Gewehr auf Nordkoreaner richten?“ Diese Vorstellung für sie ist sehr realistisch. Nordkorea ist für sie ihre Heimat, obwohl sie daran hungrige und schwierige Erinnerungen hat. Sie versucht unpersönlich zu denken, erinnert sich an das Schönste, aber trotzdem ist Nordkorea für sie ihre Heimat, Ort ihrer Landesmänner und Geburtsort. „Wenn ich in Südkorea lebe, glaube ich nicht, dass ich noch Nordkoreanerin bin. Ich bin natürlich dankbar für Südkorea. Ich muss auch einmal dafür zurückzahlen, denke ich auch. Ich muss etwas machen.“ Südkorea ist für sie ein dankbarer Ort und sie möchte sich dafür bedanken und eine Rolle in der Zukunft spielen wie sie diese von Südkorea zugeteilt bekommen hat. Sie findet nicht, dass sie noch Nordkoreanerin ist, wenn sie schon von Südkorea so viel Hilfe bekommen hat. Aber sie kann Nordkoreaner nicht erschießen.

Leute sagen, ihr könnt irgendwann abtrünnig werden, weil ihr schon Nordkorea verraten habt. Dann fragen sie mich auch, wem ich mich anschließe, wenn der Krieg ausbricht. Das ist die grausame Frage. (...) Ich kann nicht antworten (...) Was soll ich machen? Wenn der Krieg ausbricht, was soll ich machen? Kann ich auf meine Eltern schießen? Ich kann das nicht machen, obwohl ich von den anderen erschlagen werde. Aber jemand fragt mich, ob ich auf meine Brüder schießen kann. (...) Ist diese Aussage gleich zu setzen mit Zwang zu schießen? Du bist jetzt Südkoreaner, dann musst du Nordkorea als Feind betrachten. Lösche deine alten Erinnerungen. (...) Wo ich Jahrzehnte lang gelebt habe. Das ist nicht miserabel? Nicht grausam? (...) Wenn ich hier solche Aussagen höre, dann fühle ich es war vergebens, es zu versuchen mich an das Land hier zu gewöhnen. (...) Ich kann das doch nicht entscheiden, Dort bin ich bloß geboren. (...) Wenn ich sowas höre, merke ich, dass ich nicht hierhergehöre und nirgendwo werde ich als Südkoreanerin angenommen. Solch traurige Gedanken. (Oral Transkript von Kim, Na-jung, 38 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 9 Jahre)

Na-jung Kim musste von Südkoreanern hören, dass sie irgendwann abtrünnig sein kann, weil sie schon Nordkorea verraten hat. Es wird festgestellt, dass sie jederzeit abtrünnig sein kann und schon abtrünnig ist. Wenn der Krieg ausbricht, „wen erschießt du?“ Diese Frage wird als Aufforderung zu erschießen, anstatt als reine Frage interpretiert. Zwischen Feind und unsere Truppen, auf welcher Seite stehst du? Nicht nur sie wurde diese Frage gestellt. Ihre Mutter und anderen nordkoreanischen Flüchtlinge werden häufig danach gefragt. „Wen erschießt du?“ interpretiert sie als „Du bist jetzt Südkoreanerin und Nordkorea ist für dich unbedingt der Feind. Vergiss nun das Leben in Nordkorea.“ Daher fühlt sie sich mit dieser Aussage so grausam.

Nordkorea, wird als Gegenstand dargestellt, den sie erschießen muss. „Kann ich meine Eltern erschießen? Kann ich meine Geschwister erschießen? Glauben Sie das wirklich?“ Für sie ist Nordkorea kein unsichtbarer Ort, sondern der Ort, wo ihre Geschwister leben. Daher kann sie nicht antworten, wenn sie solch grausame Fragen gestellt bekommt. „Was soll ich machen? Wenn der Krieg ausbricht, was soll ich machen? Kann ich auf meine Eltern schießen? Ich kann das nicht machen, obwohl ich von den anderen erschlagen werde.“ Sie hat keine andere Wahl und wenn sie solche Fragen gestellt bekommt, verschwinden die Erinnerungen daran, dass sie sich 9 Jahre lang erfolgreich bemüht hat in Südkorea anzukommen und fühlt sich als ob sie wieder eine vor der Immigration stehende nordkoreanische Geflüchtete wird. Als ob kein Bewohner in Südkorea sie anerkennt. Wenn sie eine nordkoreanische Abtrünnige und potenziell südkoreanische Abtrünnige genannt wird, verliert sie ihr Zugehörigkeitsgefühl und innere Stabilität.

#### 4. Der Ursprung der Nord- und Südkoreaner?

Dann ist es so, dass die Bewohner der Nord- und Südkorea beim Krieg genau geteilt werden? Hat der Ursprung der Bewohnung aller Koreaner eine lange Geschichte? Ji-young Seo glaubt, dass unsere Truppe und die Feinde auch nicht klar voneinander getrennt sind, von denen Nord- und Südkorea jeweils sprechen. Ihr Großvater wurde in Südkorea geboren. Als er Student war, wurde er des Kriegs wegen als Funker zum Militärdienst eingezogen und gegen seinen Willen lebte er weiter im Norden. Für beide sind der Süden und Norden nicht zwei geteilte Länder. Es ist auch kein Land, das sie ausgewählt haben.<sup>40</sup> Seo-hyun Lees Großvater wurde auch in Gimcheon, Provinz Nord-Gyeongsang geboren. Sein ältester Sohn und die älteste Tochter wurden auch in Südkorea geboren. Nachdem die Familie im Jahr 1930 nach China gezogen ist, ist Lees Vater in China geboren. Die Kinder des Großvaters leben geteilt in China und in Nordkorea. Lees Vater floh mit seiner Familie vor der Wirtschaftskrise in Nordkorea nach China, wo seine Geschwister schon leben. Lee kam nach Südkorea, wo ihr Vater und ihre Geschwister geboren wurden. Für sie ist Südkorea kein Feind, sondern die Heimat ihres Vaters.<sup>41</sup>

Su-min Parks Vater war Gefangener der Armee. Beim Krieg wurde er ein Gefangener, lebte in Nordkorea und bekam auch ein Kind. Su-min Park flieht von Nordkorea im Jahr 2003 und kommt im Jahr 2004 in Südkorea an. Sie bringt die Leiche ihres Vaters eingäschert nach Südkorea und begräbt sie im *National Cemetery* in Daejeon. Für sie ist Südkorea ein Land, das ihren Vater am Krieg teilnehmen ließ und zum Gefangenen machte. Das Kind des Gefangenen der Armee soll in einem abgelegenen Ort, in der Provinz Nord Hamgyeong in Nordkorea leben.<sup>42</sup> Für In-gyu Park ist Südkorea ein Land, wo sein älterer Bruder lebt. Beim Krieg zog der ältere Bruder nach Südkorea und aus diesem Grund soll er von Haeju, in der Provinz Süd-Hwanghae nach Hyesan, Provinz Nord Hamgyeong, den abgelegene Ort migrieren. In-gyu Park wird wegen seines älteren Bruders der antirevolutionistischen Klasse zugeordnet und kann nicht zum Militärdienst eingezogen werden. Zwar wurde es leichter für die Menschen, die nach Musan, Hyesan, Provinz Nord Hamgyeong und Provinz Jagang migriert, nach China zu fliehen, aber für In-gyu Park, der in den 1960er Jahren einwandert, ist das Leben dort schwierig. Südkorea ist für ihn der Grund, weshalb

---

<sup>40</sup> Mein Großvater ist Südkoreaner. Er studierte in Südkorea. Beim Krieg zog er nach Norden. Nicht aus eigenem Willen, sondern wegen des Militärdiensts ging er in den Norden. Er ist Südkoreaner, oder? Also kann ich sagen, dass er Südkoreaner ist oder nicht? (Oral Transkript von Ji-young Seo, 29 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 5 Jahre.)

<sup>41</sup> Der Vater von meinem Vater kommt aus Gimcheon (Südkorea). Es gibt viele fruchtbare Erde in Mandschurei, hört er und im Jahr 1930 zieht nach Mandschurei. (...) Mein Vater wurde da in China geboren. Er hat auch ältere Schwester und älterer Bruder und sie wurden alle in Südkorea geboren. (...) Die Hälfte von seinem Geschwister lebt in China, andere Hälfte davon lebt in Nordkorea. (Oral Transkript von Seo-hyun Lee, 29 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 6 Jahre.)

<sup>42</sup> Mein Vater ist der Gefangene des Militärs. Beim Krieg wird er der Gefangene und stirbt in Nordkorea. Im Jahr 2004 brachte ich die Leiche von meinem Vater hierher mit und begrub ihn im *National Cemetery* in Daejeon. (Oral Transkript von Su-min Park, 46 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 11 Jahre.)

er seine Heimat in einer Wirtschaftskrise verlässt und an den Ort geht, wo sein älterer Bruder lebt.<sup>43</sup>

Die Heimat der Großväter bzw. Väter von Ji-young Seo, Seo-hyun Lee, Su-min Park und In-gyu Park liegt im Süden. Sie verlassen ihre Heimat wegen Koreakriegs und leben in Nordkorea, anstatt selbst einen Ort auszuwählen. Der Großvater von Ji-young Seo wird während des Studiums als Funker zum Militärdienst eingezogen und der Großvater von Seo-hyun Lee zieht während der japanischen Kolonialzeit mit seiner Familie in die Mandschurei, obwohl er in Gimcheon, Provinz Nord Gyeongsang geboren ist. Die Geschwister des Vaters von Lee sind auf China, Süd- und Nordkorea verstreut. Der Vater von Su-min Park ist ein Gefangener des Militärs. Der ältere Bruder von In-gyu Park zieht während des Kriegs nach Südkorea, daher wird Park in Nordkorea dem Anti-Revolutionismus zugeordnet. Aber der Bruder hilft Park, sich in Südkorea anzusiedeln. Ji-young Seo fragt in dieser Situation: „Nun was muss ich sagen, zu welchem Land hat mein Großvater gehört?“

Auf Grund ihrer Konditionierung kennen Bewohner in Süd- und Nordkoreaner keine Wurzeln und könne diese auch nicht finden. Die Süd- und Nordkoreaner sind nur nach dem Chaos des Koreakriegs geteilt, der die Migration innerhalb Koreas verursacht hat. Also d.h. die nordkoreanischen Flüchtlinge leben in Nordkorea je nach ihren Umständen. Dies zeigt, dass unsere Vorstellung, die Bewohner im Süden und Norden einfach zu teilen, auf der Idee einer kurzen Geschichte basiert. Da sich die Trennung von Süd- und Nordkoreaner in der eigenen Generation und der Elterngeneration zeitlich überlappt, ist es selbstverständlich, dass die nordkoreanischen Flüchtlinge in Südkorea wie nordkoreanische Überläufer behandelt werden, als Verbrecher gelten und sich entschuldigen sollen.

"Wenn der Krieg wieder ausbricht" würden Sie auf welche Seite „stehen und schießen?“ Diese Frage kann zwar für Südkoreaner nur eine Redensart oder Darstellung des Hass gegen Nordkorea sein, aber für die ehemaligen Nordkoreaner ist eine Bestätigung der Aufforderung tatsächlich auf Familie, Verwandte und andere Landsmänner zu schießen. Sie werden schon vom NIS (National Intelligence Service) und Bildungsministerium während der Prüfung und Ausbildung aufgefordert, sich gegen ihre Ideologie zu wenden. Die Nordkoreanischen Geflüchteten fühlen aber, dass die Frage nicht nur eine Idee fordert, sondern ein bestimmtes Verhalten abverlangt. In der Situation, auf seine eigene Familie schießen zu müssen, fühlt man sich entsetzlich und miserabel: „Was soll ich machen? Wenn der Krieg passiert, was soll ich dann machen? Ich kann nicht jemanden erschießen, obwohl ich von anderem erschlagen werde.“ Aus diesem Grund fühlen sie sich so grauenhaft, wenn sie solche Frage bekommen und denken grausam über Südkoreaner, die solche Frage stellen. Vor der grausamen Frage fühlen sie sich nur miserabel, sie haben keine andere Wahl. Das kontinuierlich wiederholte Problem zwischen Süden und Norden bringt Unruhe in ihren Alltag. Der Koreakrieg, der in Nordkorea beendet war, ist nur wieder Teil Ihres Lebens, nachdem sie nach Südkorea gekommen sind.

Wenn man ein Held werden möchte, muss man einen anderen zum Feind machen. Also ein Opferlamm. Er wäre netter als Kim Il-sung. (...) Ich war traurig. (...) Nach einem Wort von Politikern muss man sterben ohne zu wissen, ob es sich lohnt oder nicht. (...) Hat er schon mal jemandem erschossen? Vielleicht wird er bei der Flucht wegen der Schießerei sterben, Warum er eine Waffe hält und wieso er auf unsere eigenen Leute schießt? (Oral Transkript von Kim, Na-jung, 38 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 9 Jahre)

Na-jung Kim kommt 2000 nach Südkorea und fängt das Studium im Jahr 2010 an. Sie begegnet dem Verhältnis und der Geschichte zwischen Süden und Norden im Unterricht und in wissenschaftlichen Artikeln häufig. Ihrer Meinung nach sind der Präsident im Süden und der

---

<sup>43</sup> Was am hilfreichsten war (um in den Süden zu kommen) war mein älterer Bruder, der in der Kriegszeit nach Südkorea gezogen ist. Ich habe ihn im Jahr 2000 gefunden. Daher stehe ich mit dem Bruder seit mehr als zehn Jahren in Verbindung. (Oral Transkript von In-gyu Park, 72 Jahre alt, männlich, Ansiedlungszeit 4 Jahre.)

Führer im Norden ähnlich. Sie sagt, "Die arme Bevölkerung. Wenn die Politiker etwas sagen, müssen die Bewohner das machen. Sie denken das ist patriotisch. Der 15jährige geht zum Krieg mit Gewehr, obwohl er kleiner als ein Gewehr ist. Sie müssen selber den Weg zum Leben finden.", „Rhee Syngman lässt die Brücke sprengen, nachdem er über die Brücke hinübergewandert war. Dann gibt er die Verantwortung dafür einem Soldaten und der Soldat wurde erschossen, nicht Rhee.“, „Wenn man sich die Geschichte ansieht, beseitigte Kim Il-sung alle seine Gegner. Wir nehmen ihn als großen Führer wahr“, „Pak Hyun-yong wurde von seinen Kameraden nach der Unabhängigkeit Koreas getötet, obwohl er während der japanischen Kolonialzeit noch im Gefängnis lebte. Nur wegen einer unterschiedlichen Ideologie wurde er fälschlicherweise als Spion beschuldigt und schließlich getötet.“ Na-jung Kim interpretiert den Krieg als Machtkampf zwischen einigen Politikern. Die Politiker, die beim Machtkampf geopfert werden, werden netter als Gegner getötet, weil sie anders als die Feinde nicht hinter dem Rücken gemacht haben. Die Bürger werden auch wegen der Habgier der Politiker geopfert, meint sie. Die Frage, ob die Bürger, die am Krieg teilnehmen überhaupt wissen, wofür sie sterben, lässt sie über andere Gegensätze denken. Nicht nur das Verhältnis von Südkorea und Nordkorea, sondern die arme Bevölkerung und der Staatsmann, der wegen seiner Macht andere opfert.

Wie beängstigend die Armee ist. (...) Er ist kleiner Soldat und kommt aus Jeolla Provinz. (Großmutter kocht Reis und kümmert sich um das Baby, dann sagt er, ah er habe auch eine kleine Schwester wie dieses Baby und er streichelt die Haare des Babys. (...) Der USA Soldat kommt (...) Ein Soldat wäre ungefähr 18 Jahre alt und sagt, er habe auch zu Hause eine kleine Schwester wie dieses Baby und er mag meine Mutter sehr. (...) Er geht so schnell raus, isst fast nichts, weil die chinesischen Soldaten kommen. (...) Ich bin so traurig (...) wir sind alle gleiche Bürger. (...) Bei mir sind beide Großväter in der Volksarmee gestoben (...) Ich möchte sie fragen, ob sie mit eigenem Will kämpften oder nicht. (Oral Transkripte von Yeo-won Son, 38 Jahre alt, weiblich, Ansiedlungszeit 13 Jahre)

Yeo-won Son hält auch den Soldaten im Krieg nicht für einen Feind. Nach der Geschichte ihrer Großmutter hat sie viel Angst vor den Soldaten aus dem Süden und der Vereinten Nationen während der Kriegszeit. Am Tag besetzen die Soldaten aus dem Norden das Dorf, in der Nacht besetzen die Soldaten aus dem Süden das Dorf. Die Soldaten aus den USA und Südkorea, die tatsächlich ins Haus reinkommen, sind jedoch zu jung. Wenn eine Frau mit ihrer einjährigen Tochter das Essen kocht, wozu sie die Soldaten aufgefordert haben, werden sie normale Personen, die das Baby streicheln und an die kleine Schwester zu Hause zu denken. Yeo-won Son fühlt sich traurig von dieser Geschichte, die ihre Großmutter sie erzählt hat, weil die Soldaten wegen der chinesischen Soldaten ohne Essen einfach weggelaufen sind. Weil sie denkt, dass ihr zwei gestorbenen Großväter, die UNO-Soldaten und die Soldaten aus dem Süden alle normale Bürger sind, unabhängig von ihrem eigenen Willen im Krieg kämpfen zu müssen.

#### **IV. Fazit**

Verständnis für das Leben der nordkoreanischen Überläufer in Südkorea kann durch ein Treffen mit einer Person aus dem Nordkorea gebildet werden. Die Vereinigungsbildung in Südkorea, die einerseits gegen das nordkoreanische System schützen soll, andererseits Mitleid mit den Nordkoreanern hat und gleichzeitig Vereinigung zum Ziel hat, zeigt sich, wie schwierig es ist und wie widersprüchlich die Ziele sind. Nun würde ich gern die Diskussion über den Koreakrieg auf der koreanischen Halbinsel beenden. Wir müssen kritischer reflektieren über die persönliche und kollektive Bedeutung der Schmerzen des Koreakriegs und die Realität, die Süd- und Nordkorea so darstellt, dass sie einander gegenseitig als politisches Werkzeug nutzt.

Die Vereinigungsbildung in Südkorea geht davon aus, dass Vereinigung einen Zustand der ethnischen und politischen Gemeinschaft auf der Grundlage der liberalen Demokratie und der Marktwirtschaft bedeutet, anstatt dass die beiden koreanischen Staaten einfach zusammen eine Einheit bilden. Dafür braucht man eine klare Einschätzung der Sicherheitslage und eine richtige Anschauung zu Nordkorea. Noch dazu wird Bürgern, die der Vereinigung negativ gegenüberstehen, gelehrt, dass die verschiedenen Schmerzen und Gefahren, die von der langen Teilung kommen, abgelöst werden von einer Vielzahl von Vorteilen sowohl auf nationale Ebene als auch individuellen Ebene, wenn die Vereinigung eintritt. Durch diese Vereinigungserziehung kann

man sicher denken, dass die Vereinigung ein besseres Leben als in der jetzigen Situation gewährleisten kann.<sup>44</sup> Diese Bildung für Nordkorea passiert in der Schulzeit in Schulfächern wie Ethik, Soziologie und Koreanisch und da wird erklärt, dass der Grund der Teilung „die überraschende Invasion“ Nordkoreas am 25. Juni 1950 ist. Wenn die Vereinigung passiert, wird das Leid der getrennten Familien beseitigt, man genießt ein besseres Leben als heute und schafft neues Wachstum auf der koreanischen Halbinsel. Das ist der Kern der Erziehung Bildung, die die Grenze zu Nordkorea betont, das den Krieg verursacht hat, sowie „die arme Realität“ von Nordkorea, die mit der aktuellen Lage Nordkoreas erläutert wird.

Mitleid enthält zwar etwas Freundliches, ist aber von dem Gefühl der Abscheu begleitet. Die Menschen wollen immer vom schlechten Zustand zu einem guten Zustand, von der Niederlage zum Sieg und von niedrig zu höheren Status hinaufgehen. Wenn man die echte Position in der Gesellschaft mit der eigenen Vorstellung nicht übereinstimmt und wenn man seine eigene Position nicht entsprechend anpasst, fühlt man Minderwertigkeit, Unsicherheit und Hilflosigkeit.<sup>45</sup> Daher bemühen sich die nordkoreanischen Flüchtlinge in Südkorea auf ihre eigene Weise eine höhere bzw. bessere Position zu erlangen.

Die Bemühung sich weiterzubilden oder einer Beschäftigung nachzugehen um eine eigene Wohnung zu haben anstatt einer Sozialwohnung ist ein Weg, um vor dem herablassenden Blick der Südkoreaner zu fliehen. Aber auch nachdem das Ziel erreicht wurde, sie mit ihrer Position sicher sein können, erfahren sie immer wieder, dass sie nur als Menschen aus dem Norden gesehen und bewertet werden. Die Position, die sie bereits erreicht haben, wird nicht in angemessener Weise in südkoreanischen Gesellschaft angenommen.

Es ist eine Beleidigung und Scham für nordkoreanische Flüchtlinge, unabhängig von ihrer Position als nordkoreanische Überläufer in der südkoreanischen Gesellschaft einfach Mitleid zu bekommen, nur wegen ihrer Verbindung zu dem Norden. Die Bürger aus dem Süden halten ihre Position für überlegene gegenüber nordkoreanischen Flüchtlingen und fühlen einfach nur Mitleid mit nordkoreanischen Flüchtlinge. Welche Bedeutung hat die Vereinigungsbildung, Mitleid zum Gegenstand hat und in der es nur um den Nutzen der Individuen geht? Kann man sagen, das ist geradezu eine Indoktrination ist und keine Ausbildung?

Auch wenn ihnen nicht die Frage gestellt wird, wer den Korea Krieg verursacht hat, leben sie durch den Koreakrieg doch mit dem Joch des Feindes Nordkoreas. Das geschichtliche Wissen, das sie zu Nordkorea gelernt haben, dass Südkorea erst Nordkorea attackiert hat, wird in Südkorea korrigiert, weil es falsch ist. Noch dazu ändert sich das Schuldgefühl, den Führer verraten zu haben, der sie vor der Invasion Japans und USA das Leben gerettet hatte, zu dem Gefühl der Abtrünnigkeit gegenüber Nordkorea.

Es ist gar keine gute Erfahrung zu bemerken, dass man von jemanden, der jemanden sein Leben lang total dominiert hat, verraten und ausgenutzt wird. Es ist auch nicht gut, bevor man richtige Kenntnisse über die Geschichte hat, dass jemand kommt, der schon festgestellt hat, dass sich die nordkoreanischen Flüchtlinge entschuldigen müssen, und er sie fragt sie, auf welcher Seite sie stehen werden. Sie verstehen diese Frage so, dass ihre Landsleute als Feinde gehalten werden. Aber obwohl Nordkorea den Krieg verursacht hat und der Führer ein Lügner ist, können sie ihre Landsleute oder Verwandte nicht zum Feind nehmen, dies tut ihnen weh. Seo-hyun Lee erklärt die Vagheit in Bezug auf ihre Position: „Während ich in Südkorea lebe und alle Möglichkeiten, die ich erhalte, nutze, glaube ich nicht, dass ich noch Nordkoreanerin bin. Ich bin natürlich Südkorea dankbar.“ Aufgrund der erhaltenen Möglichkeiten in Südkorea fühlen sie ein Schuldgefühl wie auch gegenüber Nordkorea, das sie vor der Invasion Japans und den USA gerettet hat. Auch fühlen sie sich zerrissen. Sie können nicht auf der südkoreanischen Seite stehen, obwohl sie Hilfe von Südkorea bekommen. Sie können weder die Position Südkoreas noch Nordkoreas wählen. Das

---

<sup>44</sup> Bildungsministerium: 2016 Richtlinie Buch für Vereinigungsbildung. Seoul: Bildungsministerium. 2016.

<sup>45</sup> Adler, Alfred W. (2009): Menschenkenntnis. hrsg. u. übers. von Ra, Young-kyu. Seoul: Ilbit. S. 26-28.

bringt sie in eine schwierige Situation. In der Tat gibt es keinen Raum ihre eigene Position öffentlich zu erklären. Sobald sie als fähige Gegner in der Konkurrenz der Arbeitswelt betrachtet werden, wird ihre Herkunft als Schwäche genutzt. Wenn es Probleme zwischen dem Norden und den Süden gibt, erwähnen die Gegner es, wie Nordkorea Südkorea schadet. Die Gegner reden auch über die Steuer, die den nordkoreanischen Flüchtlingen gegeben wird und unterscheiden zwischen Zahler und Empfänger der Steuer.

Aber die nordkoreanischen Flüchtlinge hinterfragen selbst ihre eigene Position, also die Bedeutung der Menschen aus Nordkorea. "Mein Großvater ist Südkoreaner.", "Mein Großvater kommt aus Gimcheon, Provinz Nord-Gyeongsang (Südkorea)", "Mein Vater ist Gefangene des Militärs", "Während des Kriegs ging mein älterer Bruder nach Südkorea" Wie dies zeigt beschränken sich ihre Positionen nicht unbedingt auf Nordkorea. Ihre Großväter, Väter, Brüder leben nicht in dem jetzigen geteilten System, nur durch die Teilung wird ihre Positionen festgestellt. In dieser Situation sie zur Verantwortung des Kriegs zu befragen ist falsch. Sie sind keine Beteiligte bzw. Täter des Kriegs und denken selbst, dass sie keine Täter oder Verbrecher sind. Wenn die Familie der Opfer sich beklagen, verstehen sie dies nur als menschlich, nehmen nicht eine Schuld an. Natürlich kann jeder nicht so flexibel reagieren, wenn jemand sie zur Verantwortung des Kriegs fragt. Der Schuld Nordkoreas zu glauben ist für sie nicht einfach, weil sie schon in Nordkorea von den Lügen Südkoreas erfahren haben und was Südkorea falsch gemacht hat. Wie jede Wahrheit die in einem Spiegel gesehen wird falsch sein kann, kann auch die Wahrheit bei diesem Spiegel falsch sein.

Die nordkoreanischen Überläufer umgehen die Frage, um nicht zwischen den zwei gezwungenen Antworten eingeschlossen zu sein. Die horizontale Frage, auf welcher Seite zwischen Süden und Norden sie stehen werden, tauschen sie gegen die senkrechte Frage zwischen Führer und Volk. Sie fragen sich wieder, ob die nordkoreanischen Soldaten mit eigenem Wille kämpfen oder nicht, wissen sie überhaupt etwas darüber? Sie spiegeln sich an ihre Stelle des damaligen Volks wieder und haben deshalb Wehmut. Kritik für Verursachen des Kriegs sollte an den Präsidenten bzw. Führer von Süd- und Nordkorea ausgeübt werden, nicht an den Bewohnern, also den Opfern. Der Präsident bzw. Führer verrät die Kollegen und zwingt die machtlosen Bewohner am Krieg teilzunehmen, um Helden zu werden. Ihre Großväter, die süd- und nordkoreanischen Soldaten und die US-Soldaten sind alle unschuldigen Opfer. Bzgl. Täter und Opfer unterscheidet sich Südkorea nicht von Nordkorea. Es gibt lediglich die Führer und unschuldige Bewohner. Die nordkoreanischen Flüchtlinge sind auch keine Verbrecher.

Die Ausbildung, die damit beginnt, wer den Koreakrieg verursacht hat, entfernt uns eher von der Möglichkeit, dass wir über die Vergangenheit reflektieren können. Darüber hinaus kann es nur Aufklärung sein, die lehrt, welches Gefühl Süd- und Nordkorea voneinander haben müssen und dass der Traum von der Zukunft zusammen zu leben erzwungen wird. In Nordkorea werden Kim Il-sung, Kim Jong-il und Kim Jong-un vergöttert und als Absolutheit und Unfehlbarkeit gesehen. Wenn man die Ursache des Koreakriegs ohne Gedanken an die Geschichte und Opfer einfach Nordkorea zuschreibt und sich auf den Nutzen der Vereinigung konzentriert, kann man fragen, wie sich die Bildung in Nordkorea mit diejenigen in Südkorea unterscheidet. Warum werden die Nordkoreaner als Gegenstand für Mitleid betrachtet und der Glaube an die Vereinigung gelehrt?

# 서로를 교육받은 사람들의 만남

## 우리는 어떻게 통일을 교육받았는가<sup>1</sup>

윤보영 (동국대학교 북한학과 시간강사)

### I. 통일교육에 대해 다시 생각하기

아동은 사회의 규준과 표준을 내면화 한다.<sup>2</sup> 남한과 북한은 분단이후 꾸준히 서로를 어떻게 바라볼 것인지 교육해왔다. 남한은 북한을 경계와 협력의 대상이라는 이중적 존재로 교육하고 있으며, 북한은 남한을 승냥이로 형상화 된 미국의 압제에서 구원해야 할 대상으로 교육하고 있다. “남한”과 “북한”이라는 교과는 없지만 국어, 도덕, 역사와 같은 여러 교과목 속에 녹아들어가 서로에 대한 교육은 지식과 옳고 그름의 도덕으로 혼재되어 남북한 주민은 아동의 시기에 이미 서로에 대한 관념을 내면화 한다.

남한의 교육부는 2015년 10월 중고등학교 한국사 교과서를 국정화 하겠다는 방침을 확정했다. 교육부는 “올바른 역사교과서”라는 제목으로 그동안의 검정교과서에서 “잘못”교육되었던 부분을 수정하겠다고 설명한다. 이 중 북한에 대한 부분은 대한민국이 대한민국 임시정부의 법통을 계승한 한반도 유일의 합법 정부이며, 한국전쟁을 일으킨 것은 북한이라는 점을 분명하게 밝히겠다는 각오이다. 북한의 정부는 정통성이 없는 비합법 정부이고 6.25 전범자들이라는 전제에서 자세히 다루겠다는 내용은 북한의 핵 개발, 군사 도발, 인권 문제이다. 실제 교육부에서 2017년 1월 31일 공개한 국정교과서 최종본은 한국전쟁에 대해 “북한의 불법 남침으로 전쟁이 시작되었다”라고 명시되어 있을 뿐 3 1950년에 발발한 한국전쟁 전부터 남북한은 이미 38선 전역에서 일어났던 공공연한 무력충돌로 10만 명의 인명이 희생 4되었다는 내용은 설명되지 않는다.

통일부는 “북한의 올바른 변화를 통한 북한 비핵화 및 평화통일 기반 구축”을 2017년 업무계획으로 발표했으며 이 안에는 학교통일교육에 대한 계획도 포함되어 있다.<sup>5</sup> 통일부는 북한을 어떻게 볼 것인가에 대해 다음과 같이 정리했다. “올바른 북한관이란 북한 실상을 있는 그대로 이해하면서 북한을 장차 민족공동체로 통합하기 위한 상대이면서 동시에 우리 안보를 위협하는 경계의 대상으로서 인식하는 관점을 말한다. 북한주민은 통일미래의 민족공동체를 함께 만들어 나갈 상대이지만, 북한체제는 대량 살상무기 개발과 1인 독재체제를 유지하면서 우리 안보를 위협해왔다는 사실을 정확히 인식해야 한다는 것”이다.<sup>6</sup> 즉 남한은 협력해야 할 북한주민과 경계해야 할 북한체제로 분리하여 통일을 교육한다.

사람과 그가 온 곳을 나누어서 생각할 수 있는가? 남한은 북한에서 온 북한이탈주민에게 ‘먼저 온 통일’의 의미를 부여하고 ‘건전한 민주시민’ 교육을 한다.<sup>7</sup> 통일부 하나원 수료 이후에 그들은 통일부

<sup>1</sup> 이 글은 윤보영의 박사학위논문 “북한이탈주민의 탈경계적 실천에 대한 연구”(동국대학교, 2016)의 연장선이며, 미완성 원고입니다.

<sup>2</sup> Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981) 김민남, 김봉소, 진미숙 역, 『도덕발달의 철학』(서울: 교육과학사, 2000), 45.

<sup>3</sup> 교육부, “올바른 역사교과서”, <http://www.moe.go.kr/history/sub0105.jsp#null> (검색일: 2017년 2월 2일)

<sup>4</sup> Bruce Cumings, *The origins of the Korean War* (New Jersey: Princeton University Press, 1989), 김자동 역, 『한국전쟁의 기원』(서울: 일월서각, 1986), 14.

<sup>5</sup> 통일부, “2017년 업무계획”, <http://unikorea.go.kr/2017plan/report.html>(검색일: 2017년 1월 18일)

<sup>6</sup> 통일부, 『2016 통일교육지침서』(서울: 통일부, 2016), 7.

<sup>7</sup> “북한이탈주민은 ‘먼저 온 미래’, 즉 ‘먼저 온 통일’이다. 그러므로 북한이탈주민들과 함께 사는 것은 ‘통일 연습’이자 통일의 역량을

북한이탈주민지원재단(남북하나재단)으로부터 ‘착한(着韓)자립’을 지원받는다.<sup>8</sup> 남한은 북한이탈주민을 ‘통일을 대비하는 상호교류와 사회통합의 연습장’, ‘통일을 대비하는 소중한 인적자원’이라고 설명<sup>9</sup>하고 ‘통일의 시금석’, ‘북한을 변화시키고, 소통하는 연결고리’로 ‘통일을 실질적으로 준비하는데 활용할 수 있는 귀한 자원’으로 역할함과 동시에 착하게 정착할 것을 요구한다.<sup>10</sup> 사람을 “연습장”이라는 이름의 견본(sample)로 대한다는 것에 본 연구자는 반대한다. 그럼에도 불구하고 우리는 경계하면서 동시에 협력해야 할 대상으로 교육받은 북한주민과 함께 산다는 것이 무엇인지 북한이탈주민의 남한에서의 삶을 통해 가늠할 수 있다.

본 연구자는 로버트 파크의 경계인 개념을 적용하여 북한이탈주민의 남한에서의 삶을 고찰한 바 있다.<sup>11</sup> 북한이탈주민은 남한에서 남한사람과의 결혼, 안정된 직장, 임대주택이 아닌 자신이 돈을 모아 산 집, 자랑스러운 졸업장과 같은 크고 작은 성취를 통해 남한사회의 일원으로 수용 혹은 안정된 삶으로 통과하는 과정을 거치다가도 ‘북한에서 왔다는 것’이 문제가 되는 순간 일상의 흔들림을 겪는다.<sup>12</sup> 북한이탈주민에게 남한에서 산다는 것은 남한사회에 단순히 적응하거나 수용되는 것이 아닌, 북한에서의 삶과 남한에서의 삶이 일상에서 지속적으로 만나게 되는 경험의 연속이다. 서로를 어떻게 볼 것인지 교육받은 남북한 주민의 만남은 이미 사람과 사람의 만남이 아니라 “어디에서 온”사람에 대한 렌즈가 덧씌워진 만남이다. 이 안경은 상대방과의 관계에 따라 예를 들어 이주민에 대해 관대해야 한다거나 먼저 온 통일을 잘 대해주어야 한다는 목적의식으로 감정적 거리감이 좁혀졌다가도 그와의 개인적 충돌이 있을 때는 문제의 시점을 그가 온 곳 북한이라는 한국전쟁을 일으킨 곳에서 온 사람에 대한 의심과 경계, 공산주의 독재체제에서 성장한 사람이기 때문에 개인적 충돌의 사유를 찾아들어가게 하는 역할로 작용한다. 북한이탈주민이 교육받은 남한, 남한주민이 교육받은 북한은 북한이탈주민의 일상에서 끊임없이 충돌하는 것이다.

자신이 남과 북이라는 둘 사이에 구속된 존재가 아님을 성찰한 북한이탈주민은 남한과 북한이 자신에게 부여한 역할이라는 속박에서 벗어나 어디에 소속되지 않아도 자기 자신 스스로 온전한 존재임을 자각하기도 한다. 북한과 남한에서 사회화와 재사회화 경험을 축적하며 남과 북 사이에서 혼란을 겪다가도 자신만의 규범을 새로 만들며 경계를 넘나드는 것이다. 남과 북 경계 사이에서 탈경계의 공간으로 자신의 위치를 전환시키며 소속되지 않아도 오롯이 온전한 사람, 외롭지만 자유롭게 된다. 경계와 탈경계를 나누는 결정적 단초는 두 문화가 자신에게 강요하는 규범을 벗어나 자신만의 기준으로 세상을 바라본다는 점에 있다. 그러나 개인 북한이탈주민의 이러한 시도는 남한에 거주하면서 역시 남한과 북한이라는 경계 안에 구획된

---

키우는 것이다. 이들의 성공적인 정착이야말로 한반도 통일을 앞당기는 길이다. ... 정부는 북한이탈주민의 성공적인 국내 정착이 우리의 통일외지와 능력을 보여주는 시금석이라는 판단 아래 북한이탈주민이 건전한 민주시민으로 우리 사회에 적응할 수 있도록 자립기반 조성 및 자활능력배양에 주안점을 두고 단계적인 정착지원체계를 구축하고 있다.”『통일문제 이해 2014』(서울: 통일부, 2014), 216-217.

<sup>8</sup> "착한(着韓)이란 '대한민국에 잘 정착한'이란 뜻으로 북한이탈주민이 향후 통일과정에서 선한 영향력을 끼칠 수 있을 것이라는 비전을 담고 있습니다." 남북하나재단 홈페이지, [www.koreahana.or.kr](http://www.koreahana.or.kr) (검색일: 2016. 1. 11)

<sup>9</sup> 통일문제이해 2016』(서울: 통일부 통일교육원, 2016), 279-280.

<sup>10</sup> [인터뷰] 정옥임 북한이탈주민지원재단 이사장 “탈북민들 강한 DNA 가져... '통일 징검다리' 역할 위해 자립 복돋아야.”『데일리한국』2015년 4월 7일

<sup>11</sup> 윤보영, “북한이탈주민의 탈경계적 실천에 대한 연구,”(박사학위논문, 동국대학교, 2016)

<sup>12</sup> 남한에 정착한 10년 동안 부모님이라는 안정적인 가족의 울타리, 직장, 남한남자와의 결혼, 자녀출산, 대학교 진학, 과수석이라는 성적의 성취, 성적장학금, 외부장학금 등 열심히 삶을 꾸리며 그 안에서 크고 작은 성공을 경험한 북한이탈주민이 공군 에어쇼 참관을 신청했다가 참석을 거부당하고 끝내 이 일을 계기로 이혼에 이른 사례를 통해 북한이탈주민이 남한에서 지낸 기간이 길고 차근차근 작고 큰 성공과 기쁨의 경험이 쌓이면 그가 ‘자신이 온 곳’ 북한에서 벗어날 수 있다는 결론이 얼마나 위태로운 것인지 지적한 바 있다. 윤보영, 243-248.



남한주민에게 방해받는다.<sup>13</sup> 그리고 그 방해의 기저에 있는 감정은 “전쟁을 일으킨, 다시 일으키려고 하는, 우리를 항시적으로 위협하고 있는”북한에서 온 사람에 대한 두려움과 혐오가 있다.

한국전쟁 이후 태어난 사람은 직접적인 전쟁을 경험하지 못했지만 그것을 잊지 말 것과 동시에 통일과 민족에 대한 향수를 우리의 소원으로 교육받고 감정적으로 호소 받는다. 우리는 상상 속에서 분단을 슬픔으로, 통일을 언젠가는 도래할 소원으로 형상화 한다. 통일이 왜 되어야 하는지에 대한 질의는 학계에서 제안되지만<sup>14</sup> 이런 시도는 통일을 원하는가, 원하지 않는가의 피아 혹은 정체성을 가르치는 옳고 그름의 영역에서 질식당하곤 한다. 남한주민의 북한에 대한 이중적 시선은 구조적이다. 다시 말해 그가 어떤 신념을 갖던지 이미 아동기에 내면화된 북한에 대한 이중적 시선은 그 사람의 내면에서 어느 부분이 부풀어 오르는 지에 따라 울동할 뿐 기본 속성은 같다. 그러나 감정적으로 고취당하는 민족의식과 병행되는 북한이 언젠가 우리를 침략할지 모른다는 경계의식은 통일에 도움이 되는가? 실제 통일이 되었을 때 남북한 주민이 어떻게 살아갈 것인지에 대한 ‘마음’을 준비할 수 있을까? 그들을 정말 어떻게 볼 것인지에 대한 논의는 아직 정립된 것이 아니며 본격적으로 시작되어야 할 영역이다. 그리고 이것은 북한이탈주민만이 아닌 남한주민 우리의 재사회화가 필요하다는 사실을 말해준다. 이 지점에 대한 성찰 없이 세워진 통일교육은 선명하지 않은 편견에의 교육과 같으며 때문에 통합을 목표로 한 통일교육은 이미 허무하다.

이에 본 연구자는 북한에서 교육받은 북한이탈주민의 남한에서 겪는 삶을 경험적으로 설명함으로써 우리가 과거에 그리고 “올바른”국정교과서로 받게 될 교육이 남북한 주민 우리가 통일미래의 민족공동체를 함께 만들어 나가야 한다는 목적에서 벌어지는 간격을 고찰하고자 한다.

## II. 연구방법

북한에 대한 나<sup>15</sup>의 첫 기억은 초등학교 1학년 때이다. 1986년 남한정부는 북한이 금강산댐을 만들어서 남한을 수몰시킬 계획이라고 발표했다. 이규호 건설부 장관은 성명을 통해 댐의 규모가 높이 200m 이상이고

---

<sup>13</sup> 윤보영, “경계/탈경계의 단계별 유형화를 위한 시도: 자율적 삶을 추구하는 북한이탈주민에 대한 사례연구,” 『북한연구학회보 20-2』(서울: 북한연구학회, 2017), 63-92.

<sup>14</sup> 박순성은 ‘남북한의 통일은 왜, 어떻게, 누구에 의해 이루어지는가’의 질문을 검토하며 ‘우리는 하나의 민족이다’는 구호의 영역에서 나아가 한반도 분단의 구체적 모순으로부터 통일의 이유를 찾을 것을 제안한 바 있다. 나아가 분단극복의 문제를 남북한 사이의 경계선뿐만 아니라 동북아 여러 나라의 국경선도 밀폐성이 덜해지는 과정으로 이해하고 남북한 주민과 동북아 나아가 세계시민의 연대로 시선을 확장할 것을 설득한다. 박순성, “한반도 통일과 민족, 국민국가, 시민사회,” 『북한연구학회보』 14-2(북한연구학회, 2010): 77-104.

<sup>15</sup> 질적연구에서 더 이상 전지적이고 거리감 있는 질적 연구자는 용인되지 않는다. “모습이 없는 전지전능한 이야기꾼이 보편적이고 시간의 제약을 받지 않는 일반적인 지식을 공언하는 신의 역할을 하려고 해서는 안 된다.” 글쓰기에는 글을 쓰는 사람의 문화, 사회, 젠더, 계층 그리고 개인의 정치적 입장이 반영될 수밖에 없다. 질적연구자는 이러한 해석을 수용하고 자신의 저작물에서 자신을 공개할 필요가 있다. 게다가 글쓰기는 연구자와 연구대상간의 해석적 과정이 표현되는 공동의 구성물이다. 연구자는 글 속에 자신이 이 연구에 가져온 편견, 가치 그리고 경험이 어떤 것인지를 기술함으로써 자신의 ‘위치’를 명료하게 해야 한다. 질적연구에서 연구대상을 바라보는 것은 바로 연구자 자신이다. 해석에는 연구자 자신이 관찰한 대상에 대한 공감과 기록(record) 그를 통한 깨달음(realization)이 담길 수밖에 없다. 그리고 사람은 그 정도가 어떻든지 부분적이고 편파적이다. 이런 인식을 바탕으로 나는 나의 한계를 인식하고, 자신이 어떤 영향을 받고 있는지를 혹은 감추고 있는지를 드러내기 위해 “나”라고 자신을 표기한다. John W. Creswell, *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* 3rd Ed., (CA: Sage, 2013), 조흥식 등 역, (서울: 학지사, 2015), 253-257. Ronald J. Pelias, “Writing into Position: Strategies for Composition and Evaluation,” chap. 40. in *The Sage Handbook of Qualitative Research 4th Ed.* and ed. Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (CA: Sage, 2011), 최옥 등 역, (서울: 아카데미프레스, 2014), 957-967.

최대 저수량이 200 억 톤 이상이며 댐 붕괴시 수도권 일대를 포함한 전 지역에 가공할 수마가 덮친다고 했다.<sup>16</sup> TV에서는 모형으로 만든 서울에 물을 부으며 63 빌딩의 절반이 물에 잠긴다고 했다. 학교에서는 “평화의 댐”을 만들기 위해 모금을 했다.<sup>17</sup> 금강산댐이 얼마나 과장된 남한정부용 시나리오였는지 1993년 감사원 감사결과를 통해 나왔지만, 이미 9년이나 지난 후였기 때문에 나는 북한을 두려운 존재로 각인하게 되었다. 초등학교 시절 사이렌 소리와 함께 아이들과 책상 밑에 들어가 쪼그리고 앉아 “공습경보! 공습경보!”라는 방송을 들으며 대피하는 민방위 훈련을 받고, 총을 든 군인과 함께 “상기하자 6.25”라는 표어를 넣어서 그린 반공포스터로 상을 받았다. 친구들은 뽕이 난 붉은악마로 북한을 그리곤 했다. 아홉 살 때는 북한이 우리 비행기를 폭파했다는 뉴스가 매일 나왔다. “더운 나라에서 힘들게 돈을 벌어서 한국으로 오던 중”이었다는 사람들의 이야기, 슬퍼하는 가족 그리고 입에 테이프를 붙이고 비행기에서 내리던 김현희의 영상이 기억에 남는다.<sup>18</sup> 그녀는 1991년 “이제 여자가 되고 싶어요”<sup>19</sup>라는 책을 발간했고 13살이었던 나는 그 책을 읽었다. 북한에서 어떻게 자랐고 어떤 훈련을 받았는지, 비행기를 어떻게 폭파했는지 등의 내용을 담은 그 책은 당시 유행하던 강력한 여주인공이 등장하는 액션영화 “예스마담”<sup>20</sup>과 滌시리즈와 같은 첩보물과 혼합되며 북한은 내게 의심스럽고 우리를 언제든지 물바다로 만들 수 있지만 이상한 곳으로 상상되었다.

북한이탈주민과의 첫 만남은 중학교 1학년 때이다. 학교에 안보강의를 온 북한이탈주민은 북한주민이 얼마나 폭압적인 정부에 시달리고 있는지를 설명하고 통일이 되면 우리에게 얼마나 많은 이득이 있는지의 내용으로 강연했다. 그러나 나는 그의 말을 그대로 받아들이지 않고 ‘의심’했고, 저 사람은 어떤 훈련을 받았을지 상상했다.

나는 1998년 북한학과에 들어가면서부터 북한을 공부했다. 친척 중에 전쟁으로 인해 죽은 사람이 없고 헤어진 사람이 있는 것도 아니기 때문에 통일에 대한 감정은 없었으며 ‘이상한 나라’북한에 대한 호기심이 북한학과를 선택하게 된 이유이다. 북한의 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 대한 교육을 받으며 나의 관심은 북한에 살고 있는 사람에 집중되었다. 대학원에서 북한의 주민에 대한 관심은 북한정권이 북한의 주민의 정치적 지지를 끌어내고 경제건설에 동원하기 위해 어떤 형태로 교육을 진행하고 있는지로 확장되었다. 북한주민은 학교, 직장을 비롯하여 각자의 연령에 맞춰 소속된 당 및 정권기관의 하위조직 속에서 당·정·기구·정책적 지도를 수업, 직장생활 중 독보회, 영화, 음악, 언론, 예술선전대와 같은 여러 통로를 통해 세밀하고 중첩적인 방법으로 북한정부의 설득을 받고 있다. 북한이 세계정세 속에서 어떤 환경에 처해있는지, 북한이 처한 어려움을 타개하기 위해 왜 주민이 더욱 단결해야 하는지, 경제 발전을 위해 주민 각자가 어떤 노력을 더 기울여야 하는지, 북한의 발전을 저해하는 적은 누구인지, 북한의 위정자가 어떤 노력을 하고 있는지와 같은 내용은 그때그때 시기에 맞게 주민에게 교육된다. 나는 석사학위논문<sup>21</sup>을 통해 북한주민이 북한정부의 정치노선에 어떤 방식으로 노출되는지 살펴볼 수 있었고, 나의 눈에 낯설게 보였던 북한주민의

<sup>16</sup> “금강산수전댐건설 중지하라”, 동아일보 1986년 10월 30일 1면.

<sup>17</sup> 1993년 8월 31일 감사원은 북한의 금강산댐이 남한에 수공을 가하면 서울이 순식간에 물바다가 되고 만다는 전두환 정부의 주장은 당시 불안한 정국을 전환하기 위한 분위기 조성용이었다는 감사결과를 발표했다. “북 수공위협 과장발표「평화의 댐」감사결과”, 매일경제, 1993년 9월 1일 2면.

<sup>18</sup> 1987년 11월 29일 대한항공 858기 폭파범으로 알려진 김현희의 압송은 당시 거의 모든 언론에서 다뤄졌다. 이 사건이 남한에서 어떻게 공론화되었는지에 대해서는 박강성주의 학위논문 참조. 박강성주, “대한항공 858기 사건의 공론화 과정과 영향에 관한 연구: ‘분단권력’의 관점 = A Study on the Public Handling and Impact of the KAL 858 Incident : A ‘Division-Power’ Perspective”, (석사학위논문: 북한대학원대학교, 2006)

<sup>19</sup> 김현희, 『이제 여자가 되고 싶어요』 (서울: 고려원, 1991)

<sup>20</sup> 1986년작, 감독 원규, 출연 양자경, 신리아 로스록 등

<sup>21</sup> 윤보영, “북한의 군중문화-예술선전대의 역할에 관한 연구”(석사학위논문, 동국대학교, 2005)

북한 지도자에 대한 맹목적인 추종이 그들 자신을 배제하지 않고 설득의 대상으로 삼은 균중문화정책에도 까닭이 있다는 결론을 내렸다. 감시와 처벌만으로는 이해되지 않았던 부분이다.

내가 북한을 공부하는 내내 북한의 경제적 어려움은 일상화된 뉴스였다. 1998 년은 1993 년까지 연평균 10 명 이내의 규모였다가 1997 년 68 명이었던 북한이탈주민이 947 명으로 폭발적으로 입국한 해이다. 이들의 입국은 2001 년부터 연간 1,000 명에 이르렀고, 2006 년 2,000 명을 넘었다.<sup>22</sup> 갈비뼈가 앙상한 걸 보여주기 위해 상의를 탈의한 여성을 담은 사진은 북한을 공부하는 내내 마음의 짐이었다. 굶주리는 상대를 공부하며 배부르게 밥을 먹고 즐겁게 유희하는 내가 모순되게 느껴지던 시기이다. 북한에 사는 사람에 대한 관심은 북한을 떠나 중국에서 어려움을 겪고 있는 사람에 대한 관심으로 이어졌다.

나는 북한이탈주민의 생존을 지원하는 NGO 머시코(Mercy cops)의 자원활동가로 2006 년 8 월부터 2007 년 10 월까지 중국 길림성 연길에서 근무했다. 머시코 북한지부는 중국에 불법체류 중인 북한이탈주민에게 그들이 숨어 살 수 있는 피난처 제공과 긴급식량 지원, 의료지원, 숨어사는 곳에서도 돈을 벌 수 있도록 수공예 교육 및 재료 지원, 한어교육, 탈북여성이 새로 꾸린 가정에 자녀교육비 지원, 공교육에 진입하지 못한 학생대상 개인교습 지원과 같은 그들의 생존을 위한 지원을 했다. 각 프로그램별로 지원받는 사람의 수는 다르나 2006 년 4/4 분기 Mercy corps 에서 지원한 사람은 모두 1,533 명이다. 나는 인도주의적 지원팀에서 근무했으며 크게 다섯 개로 나뉘는 Shelter, Food, Job Training, Medical, Education 프로그램 사업의 담당자가 제출하는 보고와 통계를 취합하여 각 사업부문별 세부진행 상황을 통합 보고하는 일을 했다. 이를 위해 연길, 안도, 돈화, 매화, 화룡 등 두만강 지역과 내몽골로 북한이탈주민 탐색 및 현황파악을 위한 출장과, 여성과 아동을 위한 방문 의료지원(여성 성병과 아동신체검사), 여성 성폭력과 아동학대 사례 보고를 위한 현지 북한이탈주민 방문조사에 참여했다. 중국에서의 근무는 남한에서 상상된 북한이탈주민이 처한 어려움을 실제적이고 구체적으로 이해하게 되는데 도움이 되었다. 그동안의 상상이 기아, 인신매매, '성폭력에 노출된 여성'과 같은 피해자의 이미지가 강했다면 눈으로 본 재중 북한이탈주민의 현실은 척박한, 은신, 위험, 불안함과 더불어 그럼에도 불구하고 삶을 살고 있는 사람으로 그들을 바라보게 되는 경험이 되었다.

나는 박사과정을 수료한 이후 한국교육개발원 탈북청소년교육지원센터에서 2011 년 7 월부터 2014 년 4 월까지 근무했다. 중국에서의 활동이 그들의 생존을 위한 지원이었다면 탈북청소년교육지원센터에서 참여한 탈북학생 교육지원을 위한 연구와 사업은 남한에서 합법적으로 살지만 그들의 안정적인 정착에 방해가 되는 것이 무엇인지 검토하고 체계적인 지원을 위한 방안을 찾아보는 일이었다. 내 연구에 주된 아이디어가 된 경험은 "적응이 무엇이라고 생각하는가"에 대한 질문에 "그냥 여기에 잘 적응하는 거죠. 학교에서도 친구랑 잘 어울리고 차별 안 받고, 그런 거 아니에요?"라고 대답한 남한입국 6 년 차 중학교 3 학년 학생의 대답이다. 그는 "나는 남한에 온 지 6 년이 지났는데 아직도 탈북학생이에요? 나는 언제까지 탈북학생이에요?"라고 질문했다. 나는 중국에서 절대 어려움이었던 생존의 문제가 남한에 온 이후 생존에서 생활로 얼마나 다면적으로 확장되는지 그들의 이야기를 통해 들을 수 있었다. 특히 같이 근무한 2 명의 북한이탈주민은 열심히 일하지만 때로 남한의 동료들과 격렬하게 불화하며 자신이 차별받고 있다고 토로했다. 나는 "북한학"을 전공했고 그들의 중국에서의 삶을 알고 있기 때문에 "다른 사람과 달라야 한다"고 생각했고, 사람과 사람의 관계로 발전하기 위해 노력했다. 그러나 그가 보이는 낯선 행태의 문제를 "북한에서 생활충화를 했기 때문인가?"와 같이 그가 하는 이야기에 귀 기울이지 않고 "북한에서 왔기 때문에"의 문제로 관찰하는 나를 발견하곤 했다. 나는 이것을 나의 한계로 받아들였고 그들이 겪고 있는 문제가 과연 남한과

---

<sup>22</sup> 2016년 12월말 기준 남한입국 북한이탈주민은 30,212명이다. 통일부, <http://unikorea.go.kr>(검색일: 2017년 2월 2일)

북한이 다른 것에 있는지, 남한주민이 정확히는 내가 그들을 차별하는 것에 있는지에 대한 의문을 풀고 싶었다.

나의 의문은 서로 다르고 적대적인 나라에서 온 사람이 겪는 정체성의 혼란에 대해 정리한 로버트 파크의 경계인 이론으로 북한이탈주민이 남한에서 겪는 정체성의 혼란과 행동양식을 설명할 수 있다는 생각으로 이어졌다. 학위논문의 주제를 경계인 이론으로 바라본 북한이탈주민의 정체성에 관한 연구로 결정한 이후 경계인 이론에 대해 공부했고, 이후 15 명의 북한이탈주민을 만나 인터뷰 했다. 나는 연구를 위해 만난 15 명의 북한이탈주민에게 나의 문제의식에 대해 설명했고, 그 중 이경화의 “저희가 충분히 북한이탈주민, 혹은 탈북자 이런 네이밍이 붙어 있잖아요. 그것만으로도 저희는 차별이라고 생각을 하는데 경계인이라고 함으로써 또 하나의 울타리 안에 넣어 놓는 게 아닌가”라는 우려에 공감했다. 하지만 그럼에도 불구하고 북한에서 온 사람에 대한 다면적인 접근이 필요하다는 대전제 아래, 서로 다른 두 체제, 게다가 적대적인 두 체제 사이를 넘어온 사람이면 누구나 겪을 수 있는 혼돈으로 그들의 목소리에 접근한다는 것, 그들을 혼돈에 처할 수밖에 없는 상황에 놓인 ‘평범한 사람’에 대한 이해로 바라본다는데 목적을 두었다. 북한이탈주민이 지나치게 특수한, 남한과 완전히 다른 북한에서 왔기 때문에 우리와 다르다는 이해가 이분법에 의한 편의주의적 해석에 기반을 둔 것이 아닌가, 남한에서 관찰되는 그들의 행동이 기아, 인신매매, 성폭력과 같은 고통을 겪은 사람이기 때문으로 모형화되고, 구별되고, 구경당하고 있는 것은 아닌가에 대한 의구심과 그것을 극복해야 한다는 것이 나의 문제의식이며 연구 동기였다.

나는 2015년 2월부터 8월까지 북한에서 18년 이상, 한국에서 3년 이상 거주한 26세부터 71세 사이에 있는 11명의 여자 그리고 4명의 남자와 비구조화된 심층면접을 진행하였다. 다양한 개인들로부터 이야기를 듣기 위해서 나는 알고 지내던 사람과 새롭게 알게 된 사람을 포함하여 가능한 각각 다른 직업에 종사하는 다양한 연령대의 사람을 선택했다. 나는 인터뷰를 방해받지 않을 수 있는 공간에서 심도 있는 인터뷰를 수행했고, 매회 인터뷰를 녹음하여 이후에 다시 기록하였다. 나는 남한에 거주하는 북한이탈주민의 정체성과 관련한 인터뷰를 조직하긴 했지만 그 자신이 생각하는 정체성 혹은 혼란이 무엇인지 나와 공유할 수 있도록 인터뷰의 일부를 충분히 비구조화된 채로 남겨두었다. 나는 그동안 알고지낸 4명의 북한이탈주민 외에도 완전한 타인에게만 털어놓을 수 있는 이야기가 누락될 수 있다고 판단하여 11명은 소개를 통해 만났다. 다양한 참가자들은 인터뷰에서 놓친 질문이 생기면 다시금 확인하는 것을 허락해주었다. 나는 자연스러운 상황에서 비구조화된 질문을 토대로 대화했기 때문에 그들이 처한 맥락에서 행동하고 생각한 것에 대한 정보를 수집함으로써 겉으로 보이는 그의 행동이 그가 가진 의도와 얼마나 다르게 전달될 수 있는지에 대해서 발견할 수 있었다. 여기에 소규모 그룹(가족, 고향선후배, 친구) 인터뷰를 함께 진행함으로써 그들이 공유하고 있는 문제의식에 대해서도 발견할 수 있었다. 인터뷰와 비공식적인 대화에 덧붙여 나는 언론에 보도된 이야기, 자기소개서, 그가 참여하는 인터넷 홈페이지 등 그가 쓴 온&오프라인 메모도 검토했다.

자료수집의 주요관심은 북한이탈주민이 남한과 북한 사이에서 어떤 혼란을 경험하는지 그들의 경험과 해석을 통해 듣고, 그가 보이는 행동 이면에 숨겨진 의도가 남한주민에게 굴절되어 그에게 다시 돌아가는 경험에 대해 듣는 것이다. 때문에 인터뷰는 단순히 그들에게 질문을 던지고 연구자가 필요로 하는 대답을 획득하지 않는다. 그들과 연구의 내용에 대해 공유하고, 어떤 취지로 어떤 이야기를 듣고 싶은지 협상하고, 그가 자신의 이야기를 함으로써 우려되는 부분에 대해 지켜줄 것을 약속하는 계약을 거쳤다. 나는 의식적으로 북한이탈주민 개개인의 경험이 다른 북한이탈주민의 시선에 어떻게 해석될 수 있는지 비판적인 시각을 유지하기 위해서 내 관찰에 대해 당사자 그리고 그가 아닌 인터뷰 참여자에게 지속적으로 의문을 제기하고, 외부자 관점을 얻을 수 있도록 동료들과 상담을 함으로써 그 상황으로부터 거리감을 유지하도록 노력했다. 자료를 기록하고 조직화하기 위해 나는 인터뷰에서 있었던 일을 간단하게 노트에 적었고, 그 후 곧바로

컴퓨터에 더 자세하게 옮겼다. 제목과 소제목을 사용해 연구자에게 흥미로운 범주로 자료를 조직화하는 과정을 통해서 나는 북한이탈주민이 가지고 있는 가치, 행동, 신념, 언어와 태도에 숨겨진 의미의 패턴을 몇 가지 주제로 분석하고 주목을 끄는 것에 대한 분석을 통해 더 많은 자료를 모으면서 주제를 다듬었다.

<표 1> 심층인터뷰 대상자

순번	정착	이름	성별	출생	나이	탈북	입국	북한거주지	현거주지	인터뷰
1	15년	백주희	여	1965	50	2000	2000	함경북도	서울	2015.2
2	4년	선정훈	남	1964	51	2011	2011	함경북도	서울	2015.2
3	11년	박수민	여	1969	46	2003	2004	함경북도	서울	2015.2
4	9년	김나정	여	1977	38	2000	2006	함경남도	서울	2015.6
5	9년	손예원	여	1977	38	1998	2002	함경북도	경상북도	2015.6
6	16년	최진이	여	1959	56	1998	1999	평양	서울	2015.6
7	5년	김성진	남	1979	36	2007	2010	함경북도	서울	2015.7
8	5년	서지영	여	1989	26	2009	2010	함경북도	서울	2015.7
9	4년	박인규	남	1943	72	2011	2011	함경북도	서울	2015.8
10	6년	이서현	여	1986	29	2001	2009	황해북도	서울	2015.8
11	7년	김영희	여	1952	63	2001	2008	황해북도	서울	2015.8
12	7년	조원희	남	1944	71	2000	2008	황해북도	서울	2015.8
13	8년	김수빈	여	1986	29	2005	2007	함경북도	서울	2015.8
14	9년	이민지	여	1986	29	2003	2006	함경북도	프랑스	2015.8
15	11년	이현주	여	1974	41	1998	2004	함경북도	서울	2015.8

### III. 서로에 대한 교육과 발전

남한의 북한에 대한 교육은 크게 반공교육, 통일안보교육, 통일교육으로 그 명칭이 변경되면서 기본적인 방향에서도 변화를 겪었다.<sup>23</sup> 반공교육에서 통일안보교육으로 이동한 것은 5차 과정이다.<sup>24</sup> 4차는 교육과정 전반에 반공교육이 강조되었고 5차 교육과정은 한국전쟁과 반공을 주제로 한 국어과의 읽기 제재, 음악과의 노래부르기 제재가 삭제되며 통일안보 교육이 시작되었다. 이후 1992년 남북기본합의서가 채택되면서 통일안보교육은 적극적인 통일을 추구하는 통일교육으로 전환되었다. 한국전쟁을 북한에서 일으켰다는

<sup>23</sup> 통일교육의 변화에 대해서는 허문영, 권오국 외 15인의 『통일교육: 과거, 현재, 미래』(서울: 통일연구원, 2011) 참조.

<sup>24</sup> 4차 교육과정은 1982년 1월부터 1987년 6월, 5차 교육과정은 1987년 7월부터 1992년 9월이다. 교육부와 한국교육과정평가원이 공동운영하는 국가교육과정정보센터 참조. <http://ncic.kice.re.kr> (검색일: 2017년 1월 22일)

내용은 변화하지 않는다. 다만 통일에 비중을 두면서 안보의식은 통일교육의 하위 영역으로 교육하게 된 것이다.<sup>25</sup> 이 중 4 차와 5 차 과정의 초등학교 도덕교과에서 북한을 다룬 내용을 비교하면 다음과 같다.

**<표 2> 남한의 4차 5차 도덕과목 북한관련 지도내용**

학년	4차 과정	5차 과정	
구분	평화 통일을 위한 생활	통일·안보생활	
1	(3) 북한어린이의 비참한 생활을 동정한다.		
	(4) 북한공산당이 우리를 위협하고 있음을 안다.		
2	(3) 강제노동에 시달리는 북한주민을 동정한다.		
	(4) 간첩과 무장 공비들의 만행을 경계한다.		
3	(3) 북한주민들의 비참한 생활을 동정한다.		(5) 함께 살아가야 할 우리 민족
	(6) 북한공산당의 무력 도발을 경계한다.		(7) 우리 어린이들의 생활과 북한 어린이들의 생활
	(8) 우리의 자유로운 생활에 대해 긍지를 가진다.	(4) 6.25 남침과 그 이후의 도발 사례	
4	(3) 북한주민들은 억압과 통제 속에 살고 있음을 안다.	(5) 우리의 생활과 북한주민의 생활	
	(6) 북한공산당의 전쟁준비를 경계한다.	(7) 나라를 지키기 위해 애쓴 사람들	
	(8) 남북분단은 많은 손실을 가져오고 있음을 안다.	(4) 통일을 해야 하는 까닭	
5	(3) 북한공산당은 독재정치를 하고 있음을 안다.	(5) 남북 분단의 아픔	
	(6) 북한공산당의 잔인성을 알고 경계한다.	(7) 우리나라의 안보와 우리들의 생활	
	(8) 북한동포들은 자유를 바라고 있음을 안다.	(4) 평화적인 통일과 무력에 의한 통일	
6	(3) 공산주의는 모순된 제도임을 안다.	(5) 우리 체제의 우월성과 북한 공산체제의 문제점	
	(6) 북한공산당은 민족문화를 말살하고 있음을 안다.	(7) 자주 국방의 자세	
	(8) 평화통일을 위하여 노력한다.	(4) 평화 통일을 위한 우리의 자세	

(국가교육과정정보센터. <http://ncic.kice.re.kr>)

2015년 10월 교육부는 한국사교과서를 국정화 하겠다고 발표한 이후 2016년 11월 국정 역사교과서 현장검토본을 공개했다. 이 현장검토본 중 남북관계 분야를 분석한 기광서 조선대 정치외교학과 교수는 “반공 정치교과서”로 결론을 내린다.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> 한만길, 『통일교육의 방향과 체계』, 『통일교육: 과거, 현재, 미래』(서울: 통일연구원, 2011), 6.

<sup>26</sup> 기광서, “박정희 시대 이후 ‘북한과 남북관계, 통일문제’의 서술 구조,” (서울: 역사문제연구소, 국정 역사교과서 현장검토본 현대사 서술 분석 긴급발표회- 박정희 정부 시기를 중심으로, 2016.12.22), 11-15.

1987년 이전 반공교육으로의 회귀는 결국 남한주민의 북한에 대한 감정으로 어떻게 발현될 것인가? 4차 교육과정의 내용은 북한주민을 동정하고, 북한공산당을 경계해야 한다는 것이다.<sup>27</sup> 그 결과는 우리가 이미 만난 북한이탈주민과의 경험에서 유추할 수 있다. 서로에 대해 교육받은 남북한 주민은 서로에 대해 어떻게 생각하고 있는가, 서로에 대한 교육이 남한에 거주하는 북한이탈주민의 일상에서 어떤 방식으로 발현되는지 연결해보자.

## 1. 동정과 구원의 대상

북한의 인민학교 도덕교과서는 남한을 미국의 앞잡이 남한정부와 그 압제에 신음하고 있는 주민으로 구분한다. 불쌍한 남한주민은 “돈 밖에 모르는 썩어빠진 세상, 배움의 길을 가로막는 미제와 그 앞잡이 놈”때문에 공부할 하고 싶어도 돈이 없으면 할 수 없는 자본주의 모순에 고통 받는 존재로 그려진다.<sup>28</sup> 남한의 어린 학생들은 “책가방 대신 구두땀이 통을 메고 찬바람 부는 거리를 헤매이는 불쌍한 아이들”이고 “아버지는 굴이 무너져 돌아가시고 어머니는 앓고 있어요. 어린 동생은 배고파 우는데 먹을 것이 없어요. 우리를 불쌍히 여겨 내 눈 사주세요! 아 살고 싶어요. 배우고 싶어요”라며 목에 광고판을 걸고 거리를 헤매는 소녀이다.<sup>29</sup>

남한의 4차 교육과정에서 북한주민에 대한 교육은 그들이 억압과 통제 속에 얼마나 혹독한 강제노동에 시달리는지, 얼마나 비참한 생활을 하는지의 내용으로 구성되어 있다. 초등학교 국어교과서 3학년 2학기

<sup>27</sup> 교과서 내용은 정창화의 논문에서 재인용. 정창화, “초등학교 도덕 교과서의 통일·안보교육 관련 내용분석 연구”(석사학위논문: 숙명여자대학교, 1997)

<sup>28</sup> 제목: 공부하고 싶어요. 남조선에서 읽은 일입니다. 월사금을 내는 날 아침이었습니다. 수원이는 두끼를 굶고도 학교에 나왔습니다. 종소리가 울리자 교장이 들어왔습니다. 교장은 눈알을 사납게 굴러더니 수원에게 소리 질렀습니다. “야, 월사금을 가져왔는가?” “아버지가 앓아서...” 수원이는 머리를 푹 숙였습니다. “이리 나와” 수원이는 맥없이 걸어 나갔습니다. “거지같은 자식, 당장 나가” 교장은 나무막대기로 수원이의 머리를 때렸습니다. 수원이는 눈앞이 아찔하였습니다. “한번만 더 기다려주세요.” 수원이는 눈물을 흘리며 사정하였습니다. “자식, 돈을 가져오란 말이야.” 교장은 이렇게 지껄이며 수원이를 교실에서 내쫓았습니다. “난 공부하고 싶어요.” 수원이는 교실문을 두드리며 안타깝게 소리쳤습니다. 그러나 교실문은 다시 열리지 않았습니다. “나는 왜 공부할 수 없나?” 수원이는 두 주먹을 꼭 틀어쥐었습니다. 돈 밖에 모르는 썩어빠진 세상, 배움의 길을 가로막는 미제와 그 앞잡이 놈들이 끝없이 미웠습니다. (인민학교 1학년 국어교과서, 교육도서출판사, 1995, 129-131)

<sup>29</sup> 제목: 우리 학교길. 동무들! 우리에게는 아침저녁 오가는 정다운 학교길이 있습니다. 배울 나이가 되면 누구나 다 걷게 되는 이 길, 사랑의 학교길을 두고 동무들은 생각해본 적이 있습니까? 세상에는 나라가 많아 학교길 또한 많습니다. 그 많은 학교길이 다 같은 길은 아닙니다. 세상에 둘도 없는 내 나라, 내 조국의 학교길, 이 길처럼 희망차고 행복넘치는 길은 없습니다. 아이들이 사는 곳이면 그 어디에나 다 학교가 있는 나라, 림산마을의 열명 아이들과 섬마을 세 명의 아이들을 위해서도 분교가 세워지고 여러문명의 아이들을 위해 실개천에 사랑의 다리가 높이 솟아오른 우리나라! 기쁨과 즐거움이 꽃피는 학교길에 통학렬차와 통학버스, 통학승용차와 통학배의 기적소리 세상에 자랑높이 메아리쳐갑니다. 우리들이 아침저녁 걷는 이 길은 은혜로운 품이 데려다주고 데려오는 정다운 길이며 은정넘치는 사랑의 길입니다. 하기에 세상 사람들은 우리나라를 “왕”들이 사는 나라라고 부러워하면서 조선에서 한번 태어나 봤으면 하고 한없이 부러워하고 있습니다. 동무들! 그러나 우리 조국 남녘땅의 학교길은 과연 어떻습니까? 가고 싶어도 갈 수 없고 갈래야 갈 수 없는 길, 어쩌다 한번 들어섰다가도 돈이 없다고 쫓겨나고야 마는 피눈물로 얼룩진 길입니다. 책가방 대신 구두땀이통을 메고 찬바람부는 거리를 헤매이는 불쌍한 아이들이 눈물 속에, 한숨 속에 바라보는 학교길에 서려고 맺힌 원한은 또 얼마나 많습니까? 여기에 이런 이야기가 있습니다. “아버지는 굴이 무너져 돌아가시고 어머니는 앓고 있어요. 어린 동생은 배고파 우는데 먹을 것이 없어요. 우리를 불쌍히 여겨 내 눈 사주세요! 아, 살고 싶어요. 배우고 싶어요...” 목에 광고판을 메고 거리를 헤매는 소녀의 애처로운 그 모습을 잊을 수 없습니다. 동무들! 우리 다시 한번 깊이 생각해봅시다. 우리들이 날마다 범상히 오가는 학교길, 이것이 얼마나 행복한 길인가를... 우리가 아무런 근심걱정 모르며 노래 속에, 웃음 속에 날마다 걷는 학교길은 경애하는 김정일 원수님께서 마련해주시고 꽃피우시는 은정넘친 사랑의 길입니다. 우리모두 경애하는 원수님이 두리에 굳게 묶어 세상에 하나밖에 없는 가장 귀중한 길, 우리의 학교길을 충성의 길로 빛내이며 언제나 튼튼히 지켜갑시다. (인민학교 4학년 국어교과서, 교육도서출판사, 1997, 140-141)

‘돌아오지 않는 사람들’의 소단원인 ‘자유를 찾은 사람’은 “북한사람들은 잘 먹지도 못하고 입지도 못하고, 공부하는 것도, 말하는 것도, 심지어 이사하는 것, 종교를 믿는 것, 노는 것까지 마음대로 할 수 없습니다.”라고 설명하고 있다. 6학년 1학기 ‘북한주민의 생활’의 소단원인 ‘북한에서의 학습’은 “북한주민들은 일을 빨리 끝내고 나면, 이어서 학습을 해야만 합니다. 일을 할 때나 학습을 할 때에도 북한주민은 개인이 하고 싶은 것보다는 공산당의 지시를 받아서 해야만 하는 경우가 대부분입니다.”라고 소개된다. ‘북한주민의 생활’의 소단원 ‘북한사회의 모습’에서 “북한의 농부는 열심히 일을 하여도 그 대가를 제대로 되돌려 받지 못합니다. 또 자기 자신의 책임이 아니기 때문에 수확을 보다 많이 하려는 의욕도 적어지고, 따라서 전체적으로 식량 사정은 좋아지지 않는다고 합니다.”라고 설명하고 있다. 그리고 북한에 비해 남한이 얼마나 자유로운 생활을 하고 있는지 긍지를 가져야 한다고 설명하며 평화통일을 위하여 노력해야 한다고 교육한다. 통일은 “우리의 소원”으로 표현된다. 3학년 2학기 ‘통일의 연’의 소단원인 ‘우리의 소원’은 “그들은 기회만 나면 남쪽으로 쳐들어오려고 흥계를 꾸미고 있습니다. 우리는 공산당의 흥계를 무찌르고 어서 통일을 이룩해야 합니다. 북한에서 공산당을 몰아내고, 북한 동포들에게 자유를 찾아 주어야 합니다. ... 통일을 이룩하기 위해서는 우리가 꼭 해야 할 일들이 있습니다. 우리나라를 잘 사는 나라라고 만드는 일과 반공정신을 굳건히 하는 일이 그것입니다.”라며 어려움에 처한 그들을 동정하고 북한공산당으로부터 북한주민을 구원해야 한다고 교육한다.

우리는 어릴 적부터 6.25에 대해 교육받기를, 남한에서 미제와 그 앞잡이 이승만 괴뢰도당이 쳐들어 왔다고 배웁니다. (...) ‘조국해방전쟁’이라는 기록영화도 나왔는데 북한에 조선중앙방송 채널 하나밖에 없다는 건 다 아시잖아요. 아마 매주 일요일마다 상영하지 않았나 싶습니다. (김나정 자기메모, 38세, 여, 정착기간 9년)

1977년생 김나정은 북한에서 한국전쟁은 미국이 2차 세계대전이 끝난 후 세계적으로 일어난 공산주의 혁명을 반대하는 반동 연합세력 즉 반미반제국주의 국가들을 제압하고, 미국의 경제위기를 돌파하고자 일으킨 전쟁이라고 교육받았다. 김나정은 어렸을 때부터 학교와 주말마다 방영되는 TV 기록영화에서 한국전쟁은 미국이 일으켰고, 미국이 조국의 인민들에게 얼마나 참혹한 만행을 저질렀는지 자세하게 배웠다. 북한은 “미국 놈들이 엄마와 아이들을 떼어놓는 사진과 방공호에서 물을 달라고 애원하는 애들에게 휘발유를 뿌려주고 그걸 먹고 가슴 쥐어뜯는 아이들, 엄마와 아이들의 방에 수류탄을 던져 넣는 장면이 담겨진 포스터”로 미국을 형상화 했다. 그리고 북한주민은 북한이 사회주의 나라들의 동방초소로 미국과 싸워 약탈자들로부터 조국의 독립과 자유를 수호하고, 전 세계의 평화와 안전을 수호했다고 교육받는다. 남한의 주민은 “미제와 그 앞잡이 이승만 괴뢰도당의 구둣발 밑에서 신음하며 죽지 못해 살아간다고”배운 김나정에게 남한주민은 “소년들이 신문팔이 하고 구두닦이하고 월사금이 없어서 피를 팔다가 병원 앞에 쓰러진”생생한 모습으로 그려졌다.

우리 인민학교 교과서에는 이런 시도 있죠. 뽀뽀뽀뽀 내 동생 신바람 나서/ 승리호 자동차 몰고 간대요/ 무엇을 실었느냐 물어봤더니/ 헐벗고 굶주리는 남녘의 어린이를 구원하러/ 쌀이랑 구호물자 실어간대요.<sup>30</sup> 그래서 저희는 남조선 인민들에 대한 마음이 정말로 각별했고, 그들을 마음속으로 동정해 왔죠. (...) 남조선 인민들을 위한 북한 인민들의 마음은 정말로 순수했었습니다. (김나정 자기메모, 38세, 여, 정착기간 9년)

김나정이 북한에서 배운 바에 의하면 남한주민은 적이 아니다. 남한은 미국의 약탈자들이 자신의 앞잡이로 조직한 꼭두각시 정권에 의해 탄압받는 식민지이다. “이승만 역도는 귀속재산을 외국자본가, 예속자본가,

<sup>30</sup> 제목: 내 동생. 뽀뽀뽀뽀 내 동생 신바람 나서 “승리”호 자동차 몰고 가지요. 무엇을 실었느냐 물어봤더니 경애하는 대원수님 높은 뜻 어린 곱고 고운 비단에다 흰 쌀이래요. 어디로 가느냐고 물어봤더니 미국 놈들 때문에 헐벗고 굶주리는 남조선 동무들에게 실어간대요. 해 저문데 쉬어서 가라했더니 남조선 동무들이 기다린다고 저녁 전에 서둘러 가야한대요. 뽀뽀뽀뽀 내 동생 신바람 나서 싸우는 남녘동무들 찾아간대요. 『인민학교 1학년 국어교과서』(평양: 교육도서출판사, 1995) 143-144.



모리간상배들에게 방매하고 있으며 남조선에서 외국자본의 자유로운 투자를 헌법으로 보장”했다고 배운다. 또 남한주민은 “산업은 거의 폐쇄되고 노동자들은 혹심한 노예적 노동과 실업에 시달리고 있으며 농촌은 황폐화되었으며 지주들의 착취는 더욱 혹심하여 지고 물가는 천정부지로 올라가고 있으며 인민들은 털끝만한 자유도 가지고 있지 못하며 기아와 빈궁에 허덕이고 있다”고 배웠다. 그렇기 때문에 “지주, 예속자본가, 친일친미파, 민족반역자들을 타도하고 남반부 인민들을 제국주의적 및 봉건적 압박과 착취에서 해방”시켜주어야 한다<sup>31</sup>고 배우고 생각한 것이다.

만 7 세부터 만 14 세까지 북한주민 누구나 가입하는 소년단에서도 “행복하면 행복할수록 불쌍한 남조선 인민들과 소년들을 잊지 말아야 하며 미일제국주의와 그 앞잡이들을 반대하며 자유와 해방을 위한 남조선 인민들과 소년들의 투쟁을 모든 힘을 다하여 지지 성원하여야 합니다. 우리 소년단원들은 통일된 조국 땅에서 남조선소년들과 함께 다 같이 마음껏 배우고 즐겁게 뛰놀며 행복하게 살 그날을 앞당기기 위하여 몸과 마음을 더욱 튼튼히 준비하여야 합니다”<sup>32</sup>라고 배운 그녀에게 남한의 주민은 적이 아니라 구원해야 할 대상이었다. 통일이 되면 남북의 주민이 서로 부둥켜안고 눈물을 흘리고 발을 동동 구르며 다 같이 춤추고 행복해 하는 상상을 한 그녀에게 남한의 주민은 그리운 존재였다. 북한이탈주민이 하나원에서 교육받은 대로라면 남한주민은 자신을 “먼저 온 통일”로 환대할 것이다. 그러나 그들이 실제 만나는 남한주민은 그렇지 않다. 경상북도 안동에 배정받은 손예원은 북한이탈주민을 처음 만난 안동주민으로부터 기대와 다른 환대를 받는다.

여기 안동에 북한아가씨는 내가 처음이었어요. 그래 내가 식당일을 하는데 아니 이 할배들이 “이 식당에 북한아가씨가 있다면서?”이러면서 막 떼거지로 두루마기를 입고 들어오는 거야. (...) 그 분들도 충격인거예요. 우리는 뭔가 뿔 달린 괴물 같은 줄 알았는데 뭐 똑같잖아. 당신들 손녀랑. 그러면서 차츰차츰. 재밌어요. 그래 아 북한아가씨라 하나까 나를 구경도 많이 오고. 그게 근데 솔직히 마냥 그렇게 즐겁고 기쁜 건 아니더라고. 어떨 때는 내가 동물원에 뒤편이 된 느낌 (손예원 구술녹취록, 38세, 여, 정착기간 13년)

그녀가 처음 일하게 된 곳은 식당이었다. 보수적인 지방에서 ‘북한아가씨’의 출현은 그녀를 보기위해 식당으로 사람들이 찾아오게 할 만한 일이었다. 그녀는 자신을 구경하러 온 남한의 할아버지들을 이해한다. 예전 반공포스터에 등장한 북한사람은 주로 뿔이 달린 도깨비로 그려졌었다는 이야기를 듣고 남한에서 북한사람에게 갖는 이미지를 이해하고는 “뿔 찾으세요? 나 뿔 탈복할 때 두고 왔어요”라는 농담을 던지며 친근하게 대했다. 그렇다고 매번 즐겁고 기쁘게 맞아줄 수는 없다. 자신은 구경거리가 아니다. 그러나 식당에 오는 사람마다에게 자신의 기분을 설명할 수는 없다. 무례할 정도로 호기심이 많은 사람들이 던지는 물음에 그녀는 무언가 악의가 있는 질문이 아니고 관심일 것이라고 생각해버림으로써 체념하는 수밖에 없다. 손예원은 한 사람이지만 그녀에게 북한의 실상을 물어보는 사람은 너무나 많다. “북한에서는 정말 그렇게 굶어죽어요?”라는 질문을 반복해서 받을 때 그녀는 혼자이고 물어보는 사람은 너무나 많다. 그녀는 “아우 정말 굶어죽죠. 난 정말 하루 두 끼라도 풀죽을 먹었으면 나는 여기 아무리 자유가 좋고 민주사회가 좋아도 여기까지 안 왔을 거예요”라고 대답해주지만 아무리 그래도 북한은 자신이 살던 고향이다. 만약 북한의 경제난이 그렇게 심하지만 앓았더라면 자신은 북한에서 계속 살았을 것이다. 자기의 모든 인적 물적 토대를 버리고 여권도 비자도 돈도 없이 국경을 몰래 넘어온 것은 그만큼 살기가 어려웠기 때문이다.

그녀는 “솔직히 그 사람들은 한 번씩 나를 봤겠지만, 나는 1년 2년 해가 지나다 보니까 열사람 스무 사람 백사람 이렇게 반복이 되니까 나도 슬슬 짜증이 나는 거예요”라고 말했다. 반복되는 질문, 불쾌한 속내가

<sup>31</sup> 김일성, 『모든 힘을 조국의 통일 독립과 공화국 분반부에서의 사회주의 건설을 위하여』(평양: 조선로동당출판사, 1960), 1-3.

<sup>32</sup> 김일성, 『소년단원들은 공산주의건설의 후비대가 되기 위하여 항상 준비하자』(평양: 재일본조선청년동맹 중앙상임위원회, 1971), 15-17.

짐작되는 질문들은 그녀를 지치게 한다. 가능한 솔직하고 즐겁게 대답해주려던 마음도 반복된 질문을 받으면 “아우 정 궁금하면 가보시라요. 감정이 계속 일관적일 수는 없더라고요. 어떠한 계기에 의해서 슬럼프에도 빠졌다가. 상승하기도 했다” 손예원은 불쾌한 질문을 받은 후에는 기분이 나빠지고, 사람들이 그럴 수 있다고 체념을 했다. 화가 나기도 한다. 이런 경험은 손예원으로 하여금 “웬만하면 솔직히 내가 내 출신성분을 안 밝히게” 한다. 남한사람이 자신이 북한에서 왔다는 걸 알면 얼마나 귀찮은 질문을 하는지 경험을 통해 알게 되었기 때문이다. 잠깐만 만날 사람의 “고향이 어디냐”는 질문에는 강원도나 중국 연변이 고향이라고 대충 얘기한다. 그러나 그렇게 치워버릴 수 없는 사람에게는 자신이 북한에서 왔다는 것을 이야기해야 한다.

손예원은 북한이탈주민이라는 사실을 말해주는 순간부터 두 사람의 관계는 가르치는 사람과 배워야 하는 사람으로 구별되는 경험을 반복해서 겪었다. “그 순간부터 그 있잖아요. 내가 아무리 날고 기어도 내가 거스릴 수 없는 한계가 있잖아요. 태생적인 한계. 완전히 내가 어디 사람이라는 걸 아는 그 순간부터 그 분들은 자아도취에 빠져서 대한민국 국민이라는 우월성이 우러나서 입장연설을 해요. 자본주의에 대해 너네는 개코도 모르니까 우리가 시키는 대로 열심히 배워야 하고. 그냥 열심히 성실하게 살아야 하고. 여기 대한민국은 꿈을 가지고 열심히 노력하면 다 이룰 수 있는 곳이고” 손예원이 느끼기에 그들은 우월감을 가지고 자아도취에 빠져서 입장연설을 하는 것이다. 남한에 대해 배워야 한다는 조언에서부터 시작한 말은 열심히 살아야 한다고, 남한은 꿈을 갖고 열심히 노력하면 다 이뤄지는 곳이라고 남한주민은 북한이탈주민을 가르친다. 이런 경험은 손예원만 겪는 것이 아니다. 북한이탈주민 사회에는 “남한사람은 초등학생도 나를 가르치려 든다”는 농담이 있다. 북한이탈주민은 남한주민이 자신을 바라보는 시선은 그가 남한에서 얼마동안을 살아왔는지에 상관없이 남한주민보다 하위에 설정하기 때문에 가르치려 든다고 해석하고. 가르치려고 드는 남한주민에게 반감을 느낀다. 그것은 북한이탈주민이 단순히 남한사회를 모르는 이주민으로 설정되기 때문이 아니다. 북한에 대한 남한주민의 우월의식이 저변에 깔려있기 때문에 북한이탈주민이 더욱 불쾌하게 느끼는 것이다.

## 2. 경계와 의심의 대상

1950년에 발발한 한국전쟁 전부터 남북한은 이미 38선 전역에서 일어났던 공공연한 무력충돌로 10만 명의 인명이 희생되었고<sup>33</sup> 전쟁으로 군인과 민간인을 포함하여 약 500만 명의 사람들이 죽거나 다쳤다.<sup>34,35</sup> 심리학자 무자퍼 셰리프(Muzafer Sherif)의 동굴공원 실험<sup>36</sup>을 인용하지 않더라도 남북한은 동족상잔의

<sup>33</sup> Bruce Cumings, *The origins of the Korean War* (New Jersey: Princeton University Press, 1989), 김자동 역, 『한국전쟁의 기원』(서울: 일월서각, 1986), 14.

<sup>34</sup> 교육부, 『올바른 역사교과서, 중학교 역사 2』(서울: 교육부, 2017), 135.

<sup>35</sup> 남한군 608,033명, 북한군 801,000명 『한국전쟁피해통계집』(서울: 국방군사연구소, 1996), 33-34, 144., 남한의 민간인 990,968명이 사망, 학살, 부상, 납치, 행방불명 『대한민국 통계연감』(서울: 내무부 통계국, 1955), 212-213. 북한의 민간인 사망은 북한이 유엔 안전보장이사회에 보낸 편지(S-1999 편지 42호)를 통해 190만 명이 희생되었다고 주장한 바 있으나, 정확한 실체를 헤아리기란 거의 불가능하다. 김태우, 『폭격』(서울: 창비, 2013), 384-387.

<sup>36</sup> 셰리프는 오클라호마에서 태어나고 자란 서로 비슷한 양육배경의 백인 아이들을 대상으로 한 실험을 통해 집단 간의 갈등은 실제 집단 간의 차이로 인해서 생기는 것이 아니라 단지 편을 가르고 제한된 자원을 두고 경쟁하는 관계만 만들어 놓아도 저절로 생겨나며, 이렇게 편이 갈라져 경쟁하는 집단은 자주 만날수록 더 상대를 증오하고 상대에 대한 사실과 다른 편견을 만들어낸다는 논의를 전개한 바 있다. Muzafer Sherif et al., *The Robbers Cave Experiment: Intergroup Conflict and Cooperation* (Connecticut: Wesleyan University Press, 1961), 정태연 역, 『우리과 그들 갈등과 협력에 관하여』(서울: 에코리브르, 2012), 18.

충격과 공포, 그리고 서로를 증오하는 경험을 공유하고 있다. 그리고 남한은 북한이, 북한은 남한이 전쟁을 일으켰다고 교육한다.

북한에서 한국전쟁은 ‘조선인민의 위대한 조국해방전쟁’이다. 조국해방전쟁은 “미제를 비롯한 세계반동의 연합세력을 반대하는 치열한 반제반미투쟁이었으며 인민의 원수들을 반대하는 준엄한 계급투쟁”<sup>37</sup>이라고 교육받는다. “미제국주의 약탈자들을 반대하여, 조선인민이 제국주의의 침략으로부터 우리나라의 독립과 자유를 수호하기 위한 조국해방전쟁일 뿐 아니라 전 세계의 평화와 안전을 수호한 전쟁”<sup>38</sup>인 것이다. 1950년 미제국주의자들은 남조선을 극동침략을 위한 자기들의 기지로, 군사전략기지로 만드는 일을 끝마치고 그 해 6월에 우리 조국에 대한 무력침공을 개시하여 침략전쟁을 일으켰다”<sup>39</sup>고 북한주민은 교육받는다. 그리고 남한주민은 한국전쟁에 대해 “소련과 중화인민공화국(중국)의 지원 속에 북한군은 선전 포고도 없이 1950년 6월 25일 새벽에 불법적으로 기습 남침”<sup>40</sup>했다고 교육받는다.

다시 못 돌아오겠더라고요. 북한으로 (...) 무섭고, 눈을 뚫으니깐. 며칠 사이에 (...) 북한에서 중국으로 딱 오니까, 중국에서 틀어주는 텔레비전이 뭔지 알아요? 북한과 한국이 전쟁했던 6.25전쟁을 보여주는 거예요. 일부러 보여 준거죠. 돈 받고 사람을 연계하는 브로커가. 우리가 인식이 부족한 것을 아니까. 오자마자 그거를 보여주는 거예요. 너네 잘못 생각하고 있다는 거를. 그래서 긴가민가했지만, 그렇게 된 거를 그때 확실하게 알았죠. 이게 다 잘못되긴 잘못됐구나. (이현주 구술녹취록, 41세, 여, 정착기간 11년)

1998년 탈북한 이현주는 중국에 가면 금방 돈을 많이 벌어서 다시 돌아올 수 있다고 해서 중국으로 넘어갔다. 중국으로 간 그녀를 다시 북한으로 돌아오지 못하게 한 것은 북한의 식량난과 비교되는 중국의 경제사정과 브로커가 보여준 한국전쟁에 대한 다큐멘터리이다. “잘못되긴 잘못됐구나” 한국전쟁에 대해 그동안 배워온 것과 다큐멘터리에서 보여준 영상이 말해주는 사실은 달랐다. 한국전쟁을 누가 먼저 일으켰는지는 그녀가 믿고 배운 북한교육의 가장 밑바탕에 깔려있는 것이다. 북한의 경제난은 미국의 경제적 봉쇄 때문에 생긴 일이고, 미국은 북한을 식민지로 예속화하려고 했던 남한을 식민지로 만든 적이기 때문에 아무리 힘든 고난의 행군이어도 참고 수령의 영도에 따라 열심히 단결해야 한다는 북한교육의 가장 밑바탕이 흔들리는 것이다. 그것이 북한이탈주민이 알고 있는 상식의 기반을 관통한다는 것은 그녀에게 북한으로 돌아가지 말고 남을 것을 조언한 중국인 브로커도 인지하고 있는 사실이다. 그렇기 때문에 그녀에게 한국전쟁에 대한 영상을 보여준 것이다.

우리에게 가장 상처를 주는 얘기가 6.25는 너네 할아버지가 일으킨 거 아니냐. 너네는 여기에 와서 사죄하면서 살아야 한다고. 반성하면서 살아야 한대요. 우리한테. (...) 너네는 옛날 우리 조상들을 죽였잖아. (...) 받아준 것만으로도 고맙게 생각해야 하고. 부모들이 저지른 죄를 너희는 반성하면서 지내라. (김나정 구술녹취록, 38세, 여, 정착기간 9년)

김나정에게 문제가 되는 것은 남침-북한-적-북한이탈주민-죄인-사죄의 구도로 남한주민이 던지는 질문이다. 김나정에게 전쟁에 참여한 자신의 ‘조상’은 힘이 없는 백성이다. 한국전쟁을 북한에서 일으켰다는 것도 남한에 와서야 알게 되었는데, 당신의 할아버지가 전쟁을 일으켰고, 우리 조상을 죽였기 때문에, 북한에서 온 당신은

37 김일성, 『조선민주주의인민공화국은 우리인민의 자유와 독립의 기치이며 사회주의, 공산주의 건설의 강력한 무기이다』(평양: 조선로동당출판사, 1968), 18.

38 조선로동당중앙위원회직속당력사연구소, 『김일성저작선집 vol. 1』(평양: 인민출판사, 1970), 337.

39 김일성, 『우리의 혁명과 건설에서 인민정권의 과업에 대하여』(평양: 조선로동당출판사, 1968), 14-15.

40 교육부, “올바른 역사교과서,” 『중학교 역사 2』(서울: 교육부, 2017), 134. www.moe.go.kr(검색일: 2017년 2월 2일)

남한에서 받아준 것만으로도 고맙게 생각해야 하며, 당신의 할아버지가 지은 죄를 반성하면서 지내라는 구도이다. 북한에서 온 사람-죄인의 구도가 짜여진다.

강원도 양구에 강의를 갔는데 (...). “저년들도 몰라! 빨갱이 새끼들이 시켜서 하는 말일지도 몰라!” 그러더라고. 저년이라고 그랬어. 날 보고. 그러나 나는 그 사람이 그거(과거)를 직접 말하니까, 알아들을 수도 없는 강원도 말이지만 내가 느끼기에 이해는 되잖아요. 뭘 말하고자 하는지. (백주희 구술녹취록, 50세, 여, 정착기간 15년)

백주희는 북한에서 교사였다. 그녀는 2000년 남한에 온 이후 북한의 실상에 관한 주제로 안보강연을 해왔다. 강원도 양구에서 진행된 강의에서 그녀는 한국전쟁에서 부모님을 잃은 노인의 거친 항의를 경험했다. “자기는 자기 아빠, 엄마를 잡아가고 죽이는 걸 봤대요. 나에게 막 퍼붓더라고” 전쟁에서 부모님이 죽임당하는 장면을 직접 목격한 아들에게 그녀는 자신의 아버지와 어머니를 죽인 북한, 적의 나라에서 온 빨갱이다. 그녀는 북한을 탈출한 사람이고 안보강연을 하고 있지만 빨갱이가 시켜서 넘어온 위장간첩이라고 의심받았다. “아버님 그래도 나는 여기가 살기 좋다고 온 사람이다. 당국자들을 미워하지 살겠다고 온 탈북자들은 미워하지 말았으면 좋겠다”라고 그녀는 북한은 미워해도 살겠다고 남한에 온 북한이탈주민은 미워하지 말아달라고 부탁했다. “나는 이해를 했어요”라며 그의 의심을 백주희는 이해한다고 말했다. 왜냐하면 자신의 부모님이 학살당하는 모습을 직접 본 아들의 외침이기 때문이다. 가족을 잃은 한국전쟁의 비극은 남북한 주민이 공유하는 아픔이다. 그러나 한국전쟁은 백주희가 일으킨 전쟁이 아니다.

이상한 사람이 한 명 있었대요. 완전 북한에 대해서 계속 이상한 질문을 하고, 남자직원인데, 연평도 사건 일어났을 때 너희 북한에 가라고 막 이렇게 얘기를 하고. 막 북한에 가라고. (...) 그 언니가 너무 그런 것들이 상처가 돼서. (...) 북한에서 대학을 나왔는데 다시 대학에 들어갔어요. (서지영 구술녹취록, 26세, 여, 정착기간 5년)

남한의 초등학교 국어교과서 3학년 1학기 ‘하얀 까마귀’의 소단원인 ‘무장 공비의 만행’은 북한에 대해 “그들은 우리 대한민국 곳곳에 무장 공비와 간첩들을 내려 보내기도 합니다. 우리나라의 발전을 시기하는 북한 공산당은 무장공비와 간첩들을 시켜, 우리들이 행복하게 살지 못하도록 방해하고 있습니다.”라고 설명한다. 남한주민은 “우리들이 행복하게 살지 못하도록 방해”한다고 북한을 경계하고 의심할 것을 교육받는다.<sup>41</sup>

분단이후 남북한은 크고 작은 충돌을 경험해왔고 남북관계의 충돌은 북한에서 왔다는 것이 주변사람에게 공개된 북한이탈주민의 남한사회 생활에서의 파란과 연결된다. 서지영의 친한 언니는 5년 동안 열심히 직장생활을 하고 있었다. 서지영이 생각하기에 “남한사람처럼 보이는” 그녀는 “똑똑하고 누구와도 싸운 적이 없이 적응을 잘하는” 중이었다. 그러나 그녀의 회사생활은 단 한명의 계속된 질문에 의해 흔들린다. 그는 북한과 관련된 뉴스를 보면 “북한은 왜 그래?”라고 묻고, 연평도 사건이 일어났을 때에는 그녀에게 “북한으로 돌아가라”고 했다. 물론 그녀만의 일방적인 기억이기 때문에 실제로 그 직원이 어떤 의도를 가지고 어떤 질문을 했는지 확인할 수는 없다. 그러나 서지영의 친한 언니는 그녀의 직장생활을 중단하게 된 계기로 직장동료 한 명의 지속적인 북한에 대한 질문, 북한의 잘못을 자신과 연계한 그의 질타로 설명했다. 그리고 그녀는 직장을 그만두었다. 그녀가 자신감 회복을 위해서 선택한 것은 북한에서 이수한 대학교 과정을 남한에서 다시 배우는 방법이다. 회사를 즉 남한사회를 남한사람처럼 당당히 다니려면 다시 대학을 다녀야 한다고 해석했기 때문이다. 북한에서의 학력은 무위로 돌아간다.

---

41 6학년 2학기 ‘평화통일’의 소단원-‘남북 적십자 회담’ 통일을 하자는 것은 북한에서도 환영한다고 했다면서요? ... 겉으로는 환영한다고 하면서 속으로는 무장 공비를 남파시키고 땅굴을 파는 등 전쟁 준비를 계속하는 것을 보면, 북한에서 생각하는 통일이란, 평화통일이 아니라 무력 적화 통일이라는 걸 알 수 있지 않니?

차라리 공부를 하기 전에 아무 것도 모를 때 나는 정말 행복했어요. 나를 위해서 온전히 살 수 있어서 너무 행복했는데 공부를 하면서, 6.25의 실체에 대해서 차츰차츰 공부를 하게 되니까, 그때부터 혼란이 오는 거예요. 도대체 나는 뭐지? 딱 온전히 북한사람도 아니고 온전히 남한사람도 아니고, 나는 도대체 뭐지? 이런 생각이 계속 드는 거예요. (손예원 구술녹취록, 38세, 여, 정착기간 13년)

손예원은 2002년 남한에 와서 2010년 대학에 진학했다. 전공수업, 교양수업, 그녀가 참여하게 되는 학술회의에 자주 등장하는 것은 남북한이다. 그녀는 여러 장소에서 북한을 접하게 된다. “가장 큰 혼란은 일단 6.25에서 시작을 해요. 우리는 철두철미하게 그게 6.25 새벽 4시에 미제국주의자들과 그 앞잡이 괴뢰도당들이 침공을 했다고 한글을 뿔 때부터 그렇게 배웠고 이십 몇 년 동안 배웠는데, 내가 어찌어찌 여기에 왔더니 아 그게 북침이 아니고 남침이잖아요. 여기에서 살아가면서 걸음걸음 내가 북한에서 이십 몇 년 11년 의무교육을 다 받았고, 사회생활하면서 나름대로 철학으로 정립했던 인생관이 모두 부정되는 과정이란 말이에요”라며 그녀는 남한이 북한을 제대로 이해하지 못한다는 생각이 들면 북한의 입장에 감정이 이입되어 화가 나고 안타까운 마음이 들다가도, 북한에서 배운 것들이 남한의 학계에서 도출된 자료에 의해 부정되면 자신이 그동안 알고 있었던 것이 부서지는 혼란을 겪는다고 말했다. 그렇기 때문에 “차라리 공부를 하기 전에 아무 것도 모를 때 나는 정말 행복했어요”라고 말하는 것이다. 자신이 알고 있던 상식과 진실은 부정되고 새로운 진실이라는 이름으로 다가오는 사실은 그조차 남한의 일방적인 시선에서 바라본 지금은 진실인, 그러나 정확하다고 확신할 수 없는 조각난 편린으로 다가온다. 둘 중에 무엇이 사실인가 믿기 어려운 체화된 고민은 온전히 북한의 편에서 생각할 수도, 그렇다고 남한의 이야기를 전적으로 믿을 수도 없는 모호한 감정으로 연결되고 그녀는 혼란스럽다.

(제 앞에서) 일부러 그렇게 얘기를 하죠. “일자리가 없어지고 정부자금이 많이 나가고, 자기네 세금이 나간다.”(...) 저는 혼자죠. (북한이탈주민은) 나 혼잔데 그런 얘기를 하죠. (...) TV에도 김정은이가 어땠다. 응? 그런 것들 나오게 되면 천안함 도발하고 연평도 포격 이런 거랑 나오고 막 이럴 적마다 사람들이 제가 아침에 출근하면 이렇게 한 번씩 쳐다보지요. 쳐다본다고. 이북에서 온 사람이니까. 북한이 그렇게 못되게 놀고 이러니까. 이렇게 쳐다보지 쳐다보면서 “탈북자들 많이 생길수록 국민 세금이 많이 나가고 일자리 없어지고 자꾸 오는 것도 좋지 않다”는 걸 공개적으로 말을 해요. (...) 못들은 척 하고 말아야죠. 여기에서 이제는 살아야 되겠으니까. (김영희 구술녹취록, 63세, 여, 정착기간 7년)

김영희는 2008년 남한에 온 이후 계속 숙박업소, 식당, 마트에서 일을 해왔다. 그녀가 다니던 직장 중 마트는 청소하는 아주머니가 5명이 있는 곳이었다. 그녀의 직장동료들은 북한과 관련된 뉴스, 남북 간 무력충돌이 이슈가 될 때마다 그녀의 동료들은 그녀를 쳐다본다. 그리고 “자기네 친척이 6.25 때 군대 나가가지고 싸우다가 죽은 게 6명이 된다. 4명이 된다”는 말을 둘러앉아 한다. 그런 대화는 꼭 “탈북자들이 자꾸 넘어오는 거 받아주지 말아야 된다”, “일자리가 없어지고 정부자금이 많이 나가고, 세금이 나간다”라는 말로 연결된다. 자신의 친척이 한국전쟁 때 싸우다가 죽었고, 그들이 내는 세금이 북한이탈주민에게 들어가고 있다는 말은 그들끼리의 대화이지만 그녀를 면전에 두고 진행된다. 동료들은 북한이탈주민 때문에 일자리도 줄어든다고 말한다. 마트의 청소일은 월급은 많지 않아도 63세인 김영희와 비슷한 연령대의 아주머니들 사이에서 언제든 대체될 인력이 대기하고 곧바로 채워지는 곳이고, 김영희는 그들이 북한이탈주민을 경쟁자로 여긴다고 느낀다. 그리고 그녀가 생각하기에 청소구역을 나누는 일은 명확하고 공정하게 이루어 지지 않고 이때 북한이탈주민이라는 자신의 신분은 약점이 되기 때문에 더 많은 구역을 할당받아도 항의하는 것이 어렵다. 자기 말고도 일하고 싶어 하는 남한 아주머니가 있기 때문이다. 자신의 신분이 약점으로 작동한다는 것을 그녀도, 자신의 동료들도 알고 있는 환경에서 남북관계의 파란은 너무 자주 일어난다. TV에는 북한소식이 매일 나오고 천안함, 연평도 포격과 같은 이슈가 반복되어 다뤄질 때마다 그녀는 사람들이 자신을 한 번씩 쳐다보며 “탈북자들 많이 생길수록 국민 세금 많이 나가고 일자리 없어지고”라는 대화를 나누는 것을 느낀다. 자신을 앞에 두고 북한이탈주민은 받아주지 말아야 한다고 말을 하면 “나는 그게 듣기 싫더라고. 사실을

말하겠죠. 그 분들이야”라고 이해하려고 해도 그녀는 상처를 받는다. 그래도 그녀가 할 수 있는 일은 못들은 척 하는 것이다. 그녀는 다수의 남한주민 속에 혼자 북한이탈주민이고, 돈을 벌어야 살 수 있기 때문이다. 적어도 김영희의 직장생활에서 한국전쟁은 끝난 것이 아니다.

### 3. 누구의 편에 설 것인가

남한의 초등학교 도덕교과서 3학년 2학기 ‘통일의 연’의 소단원인 ‘우리의 소원’은 “그들은 기회만 나면 남쪽으로 쳐들어오려고 흉계를 꾸미고 있습니다. 우리는 공산당의 흉계를 무찌르고 어서 통일을 이룩해야 합니다. 북한에서 공산당을 몰아내고, 북한 동포들에게 자유를 찾아 주어야 합니다. ... 통일을 이룩하기 위해서는 우리가 꼭 해야 할 일들이 있습니다. 우리나라를 잘 사는 나라고 만드는 일과 반공정신을 굳건히 하는 일이 그것입니다.”라며 북한공산당을 “무찌르고”통일을 이룩해야 할 대상으로 교육한다. 반공교육의 핵심은 한국전쟁을 이미 끝난 전쟁이 아닌, 다시금 “무찌르는”무력의 방법으로 통일을 달성해야 할 목표로 설정한다는 것이다. 이렇게 교육받은 남한주민과의 삶에서 북한이탈주민에게 한국전쟁은 휴전상태가 아니다.

6.25가 터지면 너네는 누구 편에 서겠니?”이렇게 똑 던지는 거죠. 그러면 거기에서 혼란스러운 거지. “어.. 나는 과연 누구 편을 들어야 하는 거지?”(...) 심심치 않게 받아요. 나는 별 무리 없이, 진짜 이제는 오히려 북한보다 여기가 더 익숙해졌고, 모든 것이 이제 살아가는데 큰 무리가 없다 하는데 가끔씩 그런 질문을 받을 때면 나 자신도 당혹스러울 때가 있지요. (...) 내 가족이 북한에 있는데 (...) 결과적으로 내 가족들을 향해서 내가 총을 쏘야하는 상황인데 상상하기도 싫잖아요. 내가 아무리 대한민국이 고맙고 감사하지만, 내 가족들한테 총까지 쏘만한 용기는 없다고요. (손예원 구술녹취록, 38세, 여, 정착기간 13년)

1977년생 손예원은 북한에서 21살 때 탈북했다. 그녀는 한국전쟁을 북한이 일으킨 전쟁이라는 걸 알고부터 혼란을 느낀다. “가장 큰 혼란은 일단 6.25에서 시작을 해요. 우리는 철두철미하게 그게 6.25 새벽 4시에 미제국주의자들과 그 앞잡이 괴뢰도당들이 침공을 했다고 한글을 땔 때부터 그렇게 배웠고 이십 몇 년 동안 배웠는데, 내가 어찌어찌 여기에 왔더니 아 그게 북침이 아니고 남침이잖아요. 그게 사실이기도 하고”손예원에게 한국전쟁을 누가 일으켰는가에 대한 문제는 북한에서 11년제 의무교육을 받으며 21살 탈북하기 전까지 사회생활을 하며 정립한 자신의 인생관, 상식으로 알고 있던 역사관이 부정되는 과정으로 느껴진다. 그리고 남한주민이 ‘한국전쟁을 일으킨 북한에서 온 사람’자신에게 전쟁이 발발하면 어느 편에 서겠냐고 물어보면 손예원은 혼란스럽다. 이런 질문을 받으면 거짓으로라도 선뜻 대답을 할 수 없다. 아무리 남한에 고마운 점이 많지만 그렇다고 나의 가족, 아직 군복무 중일 나의 동창들이 있는 북한에게 총을 쏠 수는 없다. 손예원에게 6.25가 터지면 누구 편에 서겠니”라는 질문은 막연한 북한이 아니라 자신의 고향, 가족, 친구들에게 총을 쏘겠느냐는 질문으로 해석된다.

나보고 총을 쥐어주고 쏘라고 하면 나는 쏠 수 있을까? (...) 저는 못해요. (...) 내가 이 나라 사람이라는 것을 부정하는 것은 아니지만, 그렇다고 조국으로 생각하는 곳에 그럴 수는 없어요. (...) 어렸을 때 기억은 다 아름답다고 하잖아요. 내가 조금 못 먹고, 배고팠고 그랬던 기억들조차 아름다울 정도로 (...) 북한에서 기억을 생각해보면 아름다운 기억이에요. 어떻게 보면 소중한다고 표현할 수 있는 (...) 저한테 북한은 아름다운 곳이에요. 내 고향. 그런 기억들. 그곳 사람들. 그곳은 내 조국이고. (이서현 구술녹취록, 29세, 여, 정착기간 6년)

이서현은 1986년생이다. 그녀는 부모님, 언니와 함께 2001년 탈북, 2009년 남한에 왔다. 그녀는 다니고 있는 대학교에서 북한출신으로 남한군에 참전한 북한이탈주민지원 단체장의 강연을 들었다. 그녀가 강연 내용 중 주목한 것은 강연자의 참전경험이다. “북한주민들, 제 고향사람, 조국사람에게 총부리를 든 거잖아요”라고 그녀는 강연자의 경험을 자신의 현재 상황에 투영해서 생각한다. “나도 만약에 전쟁이 나면 북한에게 총을 쏠 수 있을까?”라는 상상은 그녀에게 매우 실제적이다. 북한은 비록 배고프고 힘들었던 기억이 있는 곳이지만

자신이 나고 자란 고향이다. 아무리 과거는 아름다운 것만 기억되는 것이라고 냉정하게 생각하려고 해도 그녀에게 북한은 고향, 고향사람들, 자신이 태어난 곳이다. “내가 한국에서 살면서 한국에서 모든 혜택을 받으면서 북한사람이라고 생각하지는 않아요. 한국에 대한 고마움 당연히 있고요. 제가 받은 것에 대한 보답. 그런 생각도 들어요. 내가 무언가 해야겠다.”남한은 고마운 곳이고 앞으로 자신이 남한에서 받은 것에 대해 보답하고 받은 만큼 제 역할을 하는 사람이 될 생각이다. 남한에서 혜택을 받은 이상 자신을 북한사람이라고 생각하지도 않는다. 그러나 북한에 총을 쓸 수는 없다.

사람들이 이런 말하잖아요. 너네는 북한을 변절하고 왔으니까 언젠가는 또 변절할 수 있다는 말. 그 다음에 전쟁이 일어난다면 너네는 누구한테 총을 들이대겠냐고. 그게 가장 가혹한 질문이에요. (...) 저는 대답을 못했던 것 같아요. (...) 나보고 어쩌라고. 전쟁이 일어나면 뭐 어쩌라고. 제 부모한테 총을 들이댈 수 있겠어요? 맞아죽더라도 나는 총 못 쏘요. 그런데 그거를 너는 쓸 수 있겠느냐, 형제들을 향해서. (...) 쏘라는 말이나 같지 않을까요? 너는 남한사람 됐으니까, 북은 무조건 네 적으로 알라. 옛날의 것을 다 지워버려라. (...) 몇 십 년을 산 곳을. 너무 비참하지 않아요? 가혹하지 않아요? (...) 살면서 그런 얘기를 들으면 여기에서 노력한 세월이 허무하기도 하고. (...) 내가 선택할 수가 없는 건데. 태어난 곳이 그곳인데 (...) 상처받는 말들을 들으면 나는 이 나라 사람도 아니고 어디서도 나를 여기 사람으로 인정 안 해주는 것 같아요. 서글프다는 생각. (김나정 구술녹취록, 38세, 여, 정착기간 9년)

김나정은 남한주민에게 너는 북한을 변절하고 왔으니까, 언젠가는 또 남한을 변절할 수 있는 사람이라는 이야기를 들었다. 언제든지 변절할 수 있는, 이미 변절한 사람으로 지명된 것이다. 전쟁이 일어난다면 너는 “누구에게 총을 들이대겠느냐”는 질문은 질문을 넘어서 총을 쏘라는 요구로 해석된다. 적과 아군 중 너는 누구 편이냐, 이런 질문을 받는 것은 자신만의 경험이 아니다. 그녀의 어머니도, 그녀의 동료 북한이탈주민도 이런 질문을 많이 받았다. “누구에게 총을 들이대겠느냐”라는 질문은 그녀에게 “남한사람이 되었으니까 북한은 너에게 무조건 적이다. 북한에서의 삶은 다 지워버려라”는 말로 해석되고 이 말은 그녀에게 너무나 가혹하게 느껴진다. 그녀에게 총을 쏘야하는 북한은 “제 부모한테 총을 들이댈 수 있겠어요? 형제들을 향해서”로 그려진다. 실체가 없는 북한이 아닌 자신의 피붙이들이 살고 있는 곳을 향해 총을 쓸 수 있겠느냐는 해석되는 질문을 받으면 그녀는 대답을 하지 못한다. “어쩌라고 전쟁이 일어나면 뭐 어쩌라고, 맞아죽더라도 나는 총 못 쏘요.”선택할 수 없는 선택지의 가운데에 선 그녀는 이런 질문을 받을 때마다 남한에서 9년 동안 정착하기 위해 그동안 해왔던 많은 노력과 성공의 기억은 사라지고 다시 입국심사를 받는 북한이탈주민, 남한의 주민이 아닌 사람, 아무도 인정해주지 않는 느낌을 받는다. 북한의 변절자, 남한을 변절할 사람이라고 불리는 순간 남한국민으로서 갖게 되는 소속감과 안정감은 사라진다.

#### 4. 남북한 주민의 기원?

그렇다면 한국전쟁에서 싸운 남한과 북한의 주민구성은 정확히 나뉘어 있나? 남북한 주민 주거 기원은 오랜 역사를 가지고 있는가? 서지영이 생각하기에 북한과 남한 즉 남한주민이 이야기하는 적군과 아군은 명확하지도 않다. 서지영의 할아버지는 남한에서 태어났다. 대학생이었을 때 발발한 전쟁에 통신병으로 징집된 그는 자신의 의지와 상관없이 북한에 살게 되었다. 남과 북은 그녀의 할아버지에게도 자신에게도 정확히 둘로 나뉜 장소가 아니다. 자신이 선택한 나라도 아니다.<sup>42</sup> 이서현의 할아버지 역시 경상북도 김천에서 태어났다. 할아버지의 큰 아들과 큰 딸은 남한에서 태어났다. 1930 년도에 중국으로 이주한 이후 태어난 이서현의 아버지는 중국에서 태어났다. 할아버지의 자식들은 중국과 북한에 나뉘어 살고 있다. 이서현의

<sup>42</sup> 우리 할아버지는 한국사람이에요. 할아버지는 한국에서 대학까지 나왔어요. 전쟁 때 올라가셨거든요. 자발적으로 올라간 것이 아니라 대학에 와서 막 통신병을 모아서 올라가서 그래서 갔었거든요. 할아버지는 한국사람이에요. 그럼 우리 할아버지는 어느 나라 사람이라고 얘기를 해야 해요? (서지영 구술녹취록, 26세, 여, 정착기간 5년)

아버지는 북한의 경제난을 피해 형과 누나들이 살고 있는 중국으로 가족과 함께 탈북했고, 자신의 아버지와 형제들이 태어난 남한으로 왔다. 그런 그에게 남한은 적이 아니다. 아버지의 고향이다.<sup>43</sup>

박수민의 아버지는 국군포로였다. 전쟁 때 포로가 되어 북한에서 자신을 낳고 살았다. 박수민은 2003년에 탈북해 2004년에 남한에 왔다. 그녀는 국군포로였던 자신의 아버지 유해를 남한으로 모셔와 대전 현충원에 안장했다. 북한에서 나고 자랐지만 그녀에게 남한은 아버지를 전쟁에 참전하게 해서 북한의 포로가 되게 한 곳이다. 국군포로의 자녀로 북한에서 산다는 것은 당연히 변방, 함경북도에 정착할 수밖에 없게 한 토대이다.<sup>44</sup> 박인규에게 남한은 형님이 살고 있는 곳이다. 전쟁 시기 월남한 형님은 그를 고향 황해남도 해주에서 변방 함경북도 혜산으로 강제이주하게 한 이유이다. 박인규는 월남자 가족이기 때문에 반혁명층으로 분류되어 군대에도 가지 못했다. 비록 경제난을 거치면서 함경북도 무산, 혜산, 자강도 등지로 강제 이주되었던 사람들이 오히려 중국으로 탈북하기에 유리한 조건을 갖게 되긴 했지만 1960년대 척박한 산지로 강제 이주된 박인규가 새로 터를 잡고 살아내기란 무척 고생스러운 것이었다. 남한은 박인규에게 자신의 고향을 떠날 수밖에 없었던 이유이자, 경제난을 피해 오게 된 '형님이 살고 있는 곳'이다.<sup>45</sup>

서지영, 이서현, 박수민, 박인규의 할아버지 혹은 아버지는 모두 남한이 고향이다. 이념에 따라 남한과 북한으로 자신의 위치를 선택한 사람들이 아닌 한국전쟁으로 야기된 민족대이동에서 각자의 사연에 의해 고향을 떠나 북한에서 살게 된 사람들이다. 서지영의 할아버지는 대학생 때 한국전쟁에 통신병으로 징집되어 북한에 갔고, 이서현의 할아버지는 일제시기 만주로 일가를 데리고 떠난 경상북도 김천 사람이다. 이서현의 아버지 형제는 남한과 북한, 중국에 흩어져있다. 박수민의 아버지는 국군포로이다. 박인규의 형님은 한국전쟁기 월남해서 박인규를 반혁명층으로 분류되게 한 사람이지만 그를 도와 남한에 정착할 수 있게 해준 형제이다. 서지영은 이런 상황에 대해 질문했다. “그럼 우리 할아버지는 어느 나라 사람이라고 얘기를 해야 해요?”

남북한 주민의 구성은 그 뿌리가 정확히 나뉘지 않고 기원을 찾을 수도 없다. 민족대이동을 야기한 한국전쟁의 혼란과 참사 후에 그저 나뉘어 있을 뿐이다. 북한이탈주민은 다만 각자의 사연에 따라 북한에서 살게 되었던 것이다. 이런 사실은 남북한 주민을 다만 남한과 북한으로 나누어 경계 짓는 우리의 사고가 얼마나 짧은 역사에 기대온 분리관념인지 보여준다. 남북한 주민의 분리는 사실 그 자신, 그의 부모 대에서 서로 교차되고 혼재되어 있기 때문에 북한이탈주민이 남한에서 남침-북한-적-북한이탈주민-죄인-사죄의 구도로 반성하며 지내야 하는 사람, 북한이탈주민-죄인으로 다뤄지는 것을 혼란스럽게 느끼는 현상은 너무나 당연하다.

“다시 전쟁이 벌어지면”적과 아군의 어느 위치에서 “총을 겨누겠냐”는 말은 그 말을 하는 남한주민에게는 단순히 피아를 나누는 관용어이거나 자신이 갖고 있는 북한에 대한 증오심의 발현일 수도 있겠지만 듣는 북한이탈주민에게는 이미 국정원과 통일부에서 조사와 교육기간동안 요구받았던 전향이 단지 생각의 전향이 아닌 실제로 “자신의 피붙이, 고향사람, 같이 자라온 사람들”에게 총을 겨누는 행동을 요구하는 충성확인으로 다가온다. 자신의 가족을 죽여야 하는 위치에 서있다는 것은 “어쩌라고 전쟁이 일어나면 뭐 어쩌라고,

---

43 아빠의 아버지는 경상북도 김천출신이에요. 1930년도에 만주 땅에 기름진 땅이 많다는 소식을 듣고 할아버지가 이동을 하신 거예요. (...) 중국에서 아빠를 낳으셨어요. 아빠 위에 고모도 있고, 큰 아버지도 있는데 다 한국출신이에요. (...) 아빠의 형제는 절반은 중국에, 절반은 북한에. (이서현 구술녹취록, 29세, 여, 정착기간 6년)

44 우리 아버지는 국군포로예요. 전쟁 때 포로가 되었다가 북한에서 돌아가셨지. 2004년도에 아버지 유해를 모셔왔어요. 대전 현충원에 모셨어요. (박수민 구술녹취록, 46세, 여, 정착기간 11년)

45 거기에서 (남한에 오는데) 제일 도움이 된 게, 전쟁 시기에 한국에 나온 형님이 있던 말이야. 형님을 2000년도에 찾았던 말이야. 그래서 형님하고 한 10년 넘게 연계를 가지고 있었어. (박인규 구술녹취록, 72세, 남, 정착기간 4년)



맞아죽더라도 나는 총 못 싸요”라는 참담함을 느끼게 한다. 그 때문에 그들은 비참하고 그런 말을 하는 남한주민을 가혹하다고 설명한 것이다. 가혹한 질문 앞에서 비참함을 감내하는 것 외에 그가 할 수 있는 것은 없다. 지속적으로 반복되는 남북한의 문제는 그들의 일상생활의 파란과 연결된다. 북한에서는 멈추어있던 한국전쟁이 남한에 온 이후 그들의 삶에서 다시금 전개되는 것이다.

자기가 영웅이 되자면 남을 자기와 반대되는 역적으로 만들어야 하잖아요. 희생양이죠. 그 사람은 김일성보다 착했겠지. (...) 슬펐어요. (...) 정치인들 한 마디에 목숨을 내가 여기 바치는 게 가치가 있는지 없는지도 모르고 죽어야 하고 (...) 총이나 쏘았을까? 오히려 도망 다니면서 총에 맞아 죽었을 수 있겠다. 자기가 왜 총을 들어야 하는지, 왜 저 사람 우리 동족을 총으로 쏘야하고 (김나정 구술녹취록, 38세, 여, 정착기간 9년)

김나정은 2006년 남한에 와서 2010년 대학에 진학했다. 그녀 역시 수업과 학술자료를 통해 남북한의 역사와 관계에 대해 자주 접하게 된다. 그녀가 생각하기에 남북한의 위정자는 닮았다. 김나정은 “백성들이 너무 불쌍한 거예요. 정치인들이 막 들이대는 대로 우리는 애국을 해야 하고 나라를 찾는 길은 이 길 밖에 없다고 하니까 불쌍한 백성은 15살부터 총보다 키가 작은 애도 총을 메고 나가서 총알받이가 되어야 하고. 자기네는 살 도리를 다 찾아다니고”, “이승만은 다리를 건너와서는 폭파시켜놓고 그 책임을 그냥 폭파시킨 한 군관한테 맡겨가지고 그 사람만 총살시키고, 자기는 그냥 버젓이 살아남잖아요”, “김일성이 역사를 보면 자기하고 반대되는 사람을 다 쳐내면서 올라온 거잖아요. 그거를 우리는 위대한 사람이라고 받들고”, “박헌영이도 일제 때 감옥살이하면서 자기 동지들을 하나도 안 불었지만 일제 때 일본 놈들 손에도 안 죽은 분이 결국은 자기 나라 사람들 해방된 이후에 자기 사람들한테 죽었잖아요. 생각이 다르다는 이유로 간첩이라고 몰려서”라며 전쟁을 일부 정치가들의 권력쟁탈로 해석하고 권력쟁탈에서 희생된 정치인은 “착해서, 자신이 영웅이 되자면 자기와 반대되는 역적으로 만들어야 해서” 희생된 것이라고 말했다. 주민 역시 그들의 욕심에 희생되었다고 생각한다. 전쟁에 동원되었던 주민이 과연 자기가 무엇을 위해 전쟁에서 목숨을 잃어야 하는지 알고 있었을까 하는 의문은 그녀로 하여금 단순히 남한과 북한이 아닌, 불쌍한 남북한의 주민과 자신의 권력을 위해서 다른 사람을 희생시키는 사람으로서의 남북한 위정자로 구분해서 생각하게 한다.

괴뢰군이 떡 와서 얼마나 무섭겠어요. (...) 집이 전라도라면서 옛된 병사더래요. (외할머니가) 애기 업고 밥하고 있으니까, 아 나도 집에 이런 동생이 있다면서 머리도 쓰다듬어 주고. (...) 미군이 들어왔는데 (...) 18살인가 솜털이 보송보송한 병사가 자기도 고향에 요런 동생이 있다면서 우리 엄마를 되게 예뻐했대요. (...) 중공군이 밀고 내려오니까 밥도 채 먹지도 못하고 갔대. (...) 나 그게 되게 애잔하게 느껴지더라고. (...) 그냥 같은 민초들이잖아요. (...) 나는 두 분 할아버지가 인민군으로 참전해서 돌아가셨지만 (...) 물어보고 싶다. 자유로 싸우셨는지, 타의로 싸우셨는지. (손예원 구술녹취록, 38세, 여, 정착기간 13년)

손예원 역시 전쟁에 참여한 군인을 온전한 이미지의 적군으로 생각하지 않는다. 그녀의 외할머니가 해주신 이야기에 따르면 낮에는 북한군이 밤에는 남한군이 번갈아 고향을 사이에 두고 치열하게 접전을 치르던 전쟁 당시 그녀의 외가에 출현한 남한군과 유엔군은 두려울 수밖에 없었다. 그러나 정작 집에 들어온 남한의 병사와 미군 병사는 솜털이 보송보송할 만큼 어려 보였다. 돌이 갓 지난 딸을 업고 ‘괴뢰군’이 요구하는 밥을 차려주었을 때 두려움의 대상이었던 군인들은 아기가 귀엽다고 머리를 쓰다듬으며 자신의 고향 여동생을 떠올리는 평범한 사람으로 전환된다. 그들이 중공군이 밀고 온다며 채 밥도 먹지 못하고 허둥지둥 갔다는 외할머니의 이야기에서 손예원은 애잔함을 느꼈다. 전쟁에서 돌아가신 자신의 두 할아버지도 남한군도 유엔군도 결국 자신의 의사와 상관없이 전쟁터에서 싸우게 된 민초라는 생각이 들었기 때문이다.

#### IV. 결론

북한이탈주민의 남한에서의 삶에 대한 이해는 서로를 어떻게 바라볼 것인가에 교육받은 사람의 만남이다. 북한체제는 경계하되 북한주민은 동정하면서도 통일의 대상으로 바라봐야 한다는 남한의 통일교육에 그것이

실상 얼마나 어려운 일인가, 나아가 얼마나 모순된 목표인가를 보여준다. 나는 한반도에서 한국전쟁이 남긴 고통이 갖는 개인적이고 집합적인 의미들, 남북한이 서로를 정치적인 도구로 활용하고 있는 현실에 대해 더욱더 비판적으로 성찰해야 한다는 점을 논의함으로써 결론을 맺고자 한다.

남한의 통일교육은 통일에 대해 단순히 남북한이 합쳐지는 것이 아닌 자유민주주의와 시장경제를 기반에 둔 상태의 민족·정치공동체로 상정한다. 그러기 위해 “건전한 안보관”과 “올바른 북한관”을 가져야 하며, 북한과의 통일을 부정적으로 생각하는 국민을 대상으로 통일이 되면 “분단의 장기화에서 오는 여러 가지 고통과 피해를 환기시키고, 통일 이후 얻을 수 있는 다양한 편익을 국가적 차원에서뿐만 아니라 개인적 차원에서도 구체적으로 제시하여, 통일이 분단 상황보다 더 나은 삶을 보장해준다는 확신을 갖도록” 교육한다.<sup>46</sup> 교육은 초·중·고등학교의 도덕, 사회, 국어의 영역에서 다루어지며 분단의 배경은 북한이 1950년 6월 25일 “기습적 남침”을 감행했기 때문으로 설명된다. 통일이 되면 이산가족의 고통이 해소되고, 개개인이 보다 풍요로운 삶을 향유할 수 있는 기회가 될 것이며, 한반도에 새로운 성장동력을 창출할 것이라는 통일교육에서 강조되는 것은 전쟁을 일으킨 북한에 대한 경계와 북한주민의 실상이라는 명목으로 기획된 그들의 “불쌍한 현실”에 대한 내용이다.

동정이란, 약간은 친절할 수 있지만 혐오감이 동반되는 감정이다. 사람은 언제나 열등한 상태에서 우월한 상태로, 패배에서 승리로, 낮은 데서 높은 데로 올라가려고 한다. 만약 그가 생각하는 자신에 대한 개념이 그가 속한 사회에서 자신이 차지하고 있는 지위와 일치하지 않을 때, 자신이 생각하는 자신에 대한 개념이 자기 지위 속에 조금도 적절히 반영되지 않을 때 사람은 열등감, 불안감, 무력감을 느낀다.<sup>47</sup> 남한에 온 이후 북한이탈주민은 각자의 방법으로 자신의 지위를 더 높은 단계로 설정해줄 것이라고 판단되는 방법으로 노력한다.

학력, 취업, 임대주택이 아닌 집을 소유하기와 같은 노력은 남한주민이 자신에게 보내는 시선, 내려다보기로부터 벗어나기 위한 방법이다. 그러나 지위를 확보해줄 것이라고 생각했던 목표를 성취한 이후에도 그들은 되돌아 다시 북한에서 온 사람으로만 평가되는 경험을 반복한다. 그들이 생각하는 이미 성취한 지위가 남한사회에서 적절히 반영되지 않는 것이다.

북한이탈주민이 개인 자신에 대해 갖고 있는 지위와 상관없이, 북한과 연동되어 그보다 우월한 존재라고 자신을 위치 지은 남한주민으로부터 “동정”을 받는다는 것은 그에게 모욕과 수치로 경험된다. 동정해야 할 대상과 개개인이 누리게 될 것이라는 “이득”을 위해 통일을 꿈꾸게 하는 교육은 우리에게 어떤 의미가 있으며 이것을 노골적인 교화가 아닌 교육이라 말할 수 있는가?

한국전쟁을 누가 일으켰는지에 대한 질문을 받지 않더라도 북한이탈주민은 한국전쟁의 적국 북한에서 온 사람이라는 명예를 잃어지고 살아간다. 북한이탈주민이 북한에서 배운 한국전쟁 즉 남한이 북한을 쳐들어가서 일으켰다는 역사인식은 남한에서의 삶에서 부지불식중에 그것은 진실이 아니라는 수정을 받게 되고, 결국 북한이 자신들에게 요구했던 충성의 기원인 “일제와 미제의 침략으로부터 자신들을 구원해준 영도자”를 배신하고 도망 나왔다는 부채감은 오히려 그들에 대한 배신감으로 전변되는 고통을 겪는다.

자신의 삶을 송두리째 지배했던 누군가에게 속았고, 배신당했고, 기만당했고, 자신이 어리석게 이용당했다는 것을 깨닫는 것은 기분 좋은 일이 아니다. 그리고 역사인식이 이역되기도 전에 다가와 북한에서 온 당신의

46 통일부 통일교육원, 『2016 통일교육지침서』(서울: 통일부 통일교육원, 2016)

47 Alfred W. Adler, Menschenkenntnis (Liepzig: S. Hirzel, 1927), 라영균 역, 『인간이해』(서울: 일빛, 2009), 26-28.

위치는 사죄해야 하는 사람이라고 규정하고 남한과 북한 사이에서 당신은 누구의 편인가 물어보는 남한주민의 질문은 그들에게 자신의 고향사람들을 적으로 삼을 것인지 묻는 구체적인 형상으로 다가온다. 그러나 북한이 한국전쟁을 일으킨 당사자이고 북한의 위정자가 자신을 속여 왔다고 해서 자신의 고향사람들 가깝게는 피붙이들을 적으로 삼을 수는 없다는 점이 그들을 괴롭게 만든다. 이서현은 “내가 한국에서 살면서 한국에서 모든 혜택을 받으면서 북한사람이라고 생각하지는 않아요. 한국에 대한 고마움 당연히 있고요”라고 자신의 위치가 갖는 모호함에 대해 설명했다. 북한이 그들에게 베풀었다고 강조했던 “일제와 미제의 침략에서 구원해준 은덕”과 마찬가지로 “남한에서의 혜택”은 은혜를 베풀 사람이 자신에게 요구하는 부채로 다가오고, 받은 사람의 입장에서 고마움을 모른 채 덤덱 남한의 편에 서겠다고 할 수 없는 자신의 존재자체가 그녀에게 모순이다. 남한과 북한사이에서 어느 쪽이라고 정할 수 없는 그들의 위치가 그들을 남한의 편이라고 아니면 자신은 북한편이라고 말할 수도 없는 난처한 상황에 처하게 하는 것이다. 사실 이들에겐 남한의 편을 들겠노라고 자신의 위치를 선언할 공간도 없다. 그들이 남한의 직업세계에서 지위다툼을 벌일 수 있는 경쟁자로 인식되는 순간 그가 북한에서 온 것은 약점으로 활용된다. 남북관계에 파란이 있을 때마다 경쟁자들은 북한이 남한에게 입힌 손해에 대해 거론하고 북한이탈주민에게 돌아가는 혜택을 남한동료들끼리 공유하며 세금을 내는 사람과 세금의 혜택을 받는 사람으로 북한이탈주민을 구별 짓는다.

그러나 북한이탈주민은 자신의 위치, 즉 북한에서 온 사람이 갖는 의미에 대해 다시 질문한다. “우리 할아버지는 한국사람이에요”, “우리 할아버지는 경상북도 김천출신이에요”, “우리 아버지는 국군포로예요”, “우리 형님은 전쟁시기 한국에 갔어요”로 설명되는 그들의 위치는 북한에 국한되어 있지 않다. 그들의 할아버지, 아버지, 형제들은 남북한으로 굳어진 두 체제 사이에 살지 않았고 분단이 다만 그들의 위치를 고정시켰을 뿐이다. 그런 자신에게 전쟁의 죄과를 묻는 것은 잘못된 과녁으로 해석되는 것이다. 북한이탈주민은 전쟁을 일으킨 당사자가 아니고, 자신 역시 죄인이라고 생각하지 않는다. 북한이탈주민이라는 이유로 자신에게 북한의 죄과를 묻는 유가족의 항의에 대해서 이해하는 것은 한국전쟁의 기억을 직간접적으로 공유한 사람으로서 갖는 심정적 이해에 기반을 둔 것이지 자신의 죄에 대한 추궁으로 받아들이지 않기 때문이다. 물론 전쟁에 대한 책임을 묻는 사람 모두에게 그런 융통적인 감정조절을 할 수 있는 것은 아니다. 북한에서 남한이 잘못했다고 배웠던 사실이 남한에서 부정되는 것처럼, 남한에서 북한이 잘못했다고 배우는 지금이 온전한 진실이라고 믿기에는 배반의 경험이 너무 크다. 저 쪽 거울이 보여준 진실이 틀렸던 것처럼 이 쪽 거울이 보여주는 단면 역시 진실이 아닐 수도 있는 것이다.

북한이탈주민은 자신에게 강요되는 두 질문 사이에서 갇혀있지 않고 우회한다. 즉 남한과 북한 사이에서 어느 편에 서겠냐는 가로로 던져진 질문을 권력쟁탈자와 주민으로 나누는 세로의 시선으로 바꾸어 되묻는다. “자기 의사로 싸웠는지 타의로 싸웠는지 알고는 있었을까”라는 당시 주민에 대한 애상은 현재의 남북한 주민 그리고 자신의 처지에 대입되고 한국전쟁이라는 참화를 일으켰다는 비난은 남북한 권력쟁탈자에게 돌려질 일이지 희생된 주민에게 해서는 안 되는 것으로 해석한다. 남북한의 위정자는 “자신이 영웅이 되고자 자기와 반대되는 역적을 만들기 위해서”동료도 배신했고, 힘없는 주민들을 전쟁의 도가니에서 목숨을 잃게 했다. 애잔하게 기억되는 자신들의 할아버지, 남북한병사, 미군병사들은 그저 아무 잘못이 없는 희생자일 뿐이다. 가해자와 희생자라는 위치에 남한과 북한의 구분은 없다. 남북한 권력쟁탈자와 무고한 주민만 있을 뿐이다. 북한이탈주민 자신 역시 죄인이 아니다.

한국전쟁은 누가 일으킨 전쟁인지로부터 시작되는 교육은 과거가 우리에게 주는 교훈을 성찰할 수 있는 기회로부터 오히려 우리를 멀어지게 한다. 나아가 남한과 북한 모두 서로에게 어떤 “마음”을 가져야 하는지 감정과 함께 함께 살아갈 미래를 꿈꾸도록 교육하는 것은 교화에 지나지 않는다. 북한의 김일성, 김정일, 김정은은 그들의 주민에게 자신을 신격화, 신념화, 절대성, 무오류의 존재로 교육한다. 한국전쟁이 발발하고

처절하게 희생된 사람들에 대한 역사적 과정을 촘촘히 성찰하지 않고 다만 북한이 일으킨 전쟁으로만, 통일이 우리에게 줄 이득에 대해서만 조망하며 소원으로서의 통일을 목표를 둔 교육은 이 지점에서 과연 남한과 북한이 다른지 질문한다. 왜 북한주민을 동정의 대상으로, 통일을 신념으로 교육하는가?

# Profile der Teilnehmenden

## (참가자의 프로필)

---

### Dr. Choi Sunju

Dr. Choi Sunju studierte Englische und Romanische Philologie sowie Japanologie an der Universität Köln und an der Université de la Réunion in Frankreich. Als eine der InitiatorInnen von Kanak TV realisierte sie Filmprojekte wie u.a. „Weißes Ghetto“ (2004), "Das Integrationsmärchen" (2003), "Recolonize Cologne" (2005) und „Lüg mich an“ (2006), die sich mit den Themen Rassismus, Illegalisierung und koreanische Migrationsgeschichte in Deutschland beschäftigen. Sie lebt derzeit in Berlin und war im Jahr 2006 Mitherausgeberin des Erzählbandes "Zuhause - Erzählungen von deutschen Koreanerinnen" bei der Assoziation A Berlin und übernahm 2007 die künstlerische Leitung des "Asian Women's Film-Festival". Seit 2008 ist Dr. Choi Vorstandsmitglied des "korientation e.V."

최선주 박사는 Cologne 대학교와 프랑스 Université de la Réunion 에서 영어학 및 로망스어학과 일본학을 전공했다. Kanak TV 의 창시자 중 한 명인 그녀는 „Weißes Ghetto“ (2004), "Das Integrationsmärchen" (2003), "Recolonize Cologne" (2005) 그리고 „Lüg mich an“ (2006) 과 같은 영화 프로젝트들을 실현시켰다. 이 영화들은 인종차별주의, 금지 그리고 독일에서의 한국 이민역사에 관해 다루고 있다. 그녀는 현재 베를린에 거주하고 있으며 2006 년 Assoziation A Berlin 에서 펴낸 책 „Zuhause - Erzählungen von deutschen Koreanerinnen“(집 – 독일계 한국인들 이야기)의 공동편집자이다. 2007 년에는 „아시아 여성 영화제“의 예술집행위원장을 맡았고, 2008 년 이후로 ,korientation e.V.’ (NGO) 기구의 간부임원으로 활동하고 있다.

### Dr. Choi Soon-Mi

Dr. Choi Soon-Mi erhielt ihren Masterabschluss an Yonsei University in Seoul und promovierte anschließend an der Korea University. Sie arbeitet derzeit als Professorin an der University of North Korean Studies. Ihr Forschungsgebiet liegt in dem Bereich des nord- und südkoreanischen Bewusstseins und die Gesellschaftsvereinigung sowie die Veränderung der nordkoreanischen Gesellschaft. Ihre aktuellste Publikation lautet „Analysis of Economic Crime in the Transitional State and Implications for the Process of Unification“. Weitere bekannte Arbeiten sind u.a. "The North Korean Defectors' Image of the Republic Korea", „The Relation between the Settling Period of North Korean Defectors and the National Image: Focusing on the Mediating Effect of South Korea's Educational Achievement“.

최순미 박사는 연세대학교 석사, 고려대학교에서 박사를 마치고 현재 북한대학원대학교 연구교수로 재직 중이다. 주요 연구 영역은 남북한 주민 의식 및 사회통합과 북한 사회 변화이며, 최근 저서로는 „전환기 국가의 경제범죄 분석과 통일과정의 시사점“ 등이 있으며, 주요 논문으로는 “북한이탈주민의 대한민국 국가이미지”, “북한이탈주민의 정착기간과 국가이미지의 관계: 남한학력의 매개효과를 중심으로” 등이 있다.

### Dr. Choi Young-Sil

Dr. Choi Young-Sil graduierte an der University of Education in Hoeryong in Nordkorea und arbeitete danach von 1984 bis 1997 13 jahrelang als Grundschullehrerin in Nord-Hamgyong in Nordkorea. Sie floh aus Nordkorea im Jahr 2000 und kam noch im gleichen Jahr in Südkorea an. Dort war sie am North Korean Youth Education Support Center beim Korea Educational Development Institute beschäftigt. An der Ewha Womens University in Seoul erhielt sie ihren Masterabschluss im Bereich Nordkorea-Wissenschaften und promovierte anschließend. Derzeit

arbeitet sie als Lehrerin für nordkoreanische SchülerInnen an der Yongdong-Grundschule in Seoul und ist aktiv als festes Komiteemitglied beim National Unification Advisory Council tätig.

최영실 박사는 북한 회령교원대학 졸업하고 함경북도 경원군에서 초등학교 교사로 1984년부터 1997년까지 13년간 근무하였다. 2000년 탈북하였으며 같은 해 대한민국에 입국하였다. 이후 한국교육개발원 탈북청소년교육지원센터에서 근무하였고, 이화여자대학교 북한학과에서 석사학위를 마치고 박사과정을 수료하였다. 현재는 서울용동초등학교에서 탈북학생 전담교사로 근무 중이고 민주평화통일자문회의 상임위원으로 활동하고 있다.

### **PD Dr. Barbara Christophe**

PD Dr. Barbara Christophe studierte Geschichte und Slawistik, promovierte 1996 mit einer soziologischen Studie zu Diskursen in Litauen an der Universität Bremen und habilitierte sich 2005 mit einer ethnographischen Studie zu Korruption in Georgien an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder. Dr. Christophe ist als Gutachterin für die Bertelsmannstiftung, die VW-Stiftung und die EU tätig. Für den DAAD organisiert sie regelmäßige Sommerschulen und betreut DoktorandInnen im Rahmen des Promotionskollegs der Robert-Bosch-Stiftung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Transformationsforschung, der Friedens- und Konfliktforschung sowie der Erinnerungsforschung. Geographisch hat sie sich lange mit dem postsowjetischen Raum und hier insbesondere mit dem Baltikum, dem Kaukasus und Zentralasien beschäftigt.

Barbara Christophe 박사는 역사와 슬라브학을 전공하였으며, 1996년 브레멘 대학교에서 리투아니아 담론의 사회학적 연구로 박사학위를 받았으며, 2005년 Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder에서 조지아의 부패에 관한 인증지의 연구로 대학 교수 자격을 취득했다. 그녀는 Bertelsmannstiftung, VW-Stiftung 과 EU에서 감정인으로 근무하고 있다. DAAD를 위해 그녀는 정기적으로 여름학교를 조직하고 있으며, Robert-Bosch-Stiftung의 Promotionskolleg 프로그램의 박사 과정 학생들을 맡아 관리하고 있다. 그녀의 주요 연구분야는 변환 연구, 평화 및 분쟁 연구와 역사 연구이다. 지리적으로 그녀는 구 소련 지역과 특히 발트해 연안 지역, 코카서스와 중앙 아시아 지역에 대해 오랫동안 전념해왔다.

### **Dr. Christoph Hamann**

Dr. Christoph Hamann ist seit 2002 Referent am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg und ist Autor zahlreicher Veröffentlichungen zu Geschichtsdidaktik. Er studierte Geschichte, Germanistik, Politik sowie Soziologie in Erlangen und Berlin. Seine Staatsexamina für das Amt des Studienrats legte er in Geschichte und Germanistik ab. Für lange Zeit war er Studienrat an Berliner Schulen und Mitarbeiter an Ausstellungsprojekten zur Zeitgeschichte in Berlin. Darüber hinaus ist er Mitglied in der Konferenz für Geschichtsdidaktik, im Verband der Historikerinnen und Historiker Deutschlands und in der Aktion 18. März.

Christoph Hamann 박사는 2002년부터 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg에서 연구원으로 재직중이며, 역사교수법과 관련된 다수의 저서들을 집필했다. 그는 에어랑엔과 베를린에서 역사, 독문학, 정치학과 사회학을 전공하였으며, 역사와 독문학 과목의 고등학교 정교사 국가고시에 응시했다. 오랜기간동안 베를린의 여러 학교에서 교사로 근무했으며, 베를린의 현대사 관련 전시프로젝트에 참여하여 일했다. 그 외에 역사교수법을 위한 컨퍼런스의 회원으로 있으며, 독일 역사학자 협회, 시민단체 Aktion 18. März에서도 활동하고 있다.

## **Doris Hertrampf**

Doris Hertrampf studierte Volkswirtschaftslehre an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und schloss ihr Studium 1977 als Diplom-Volkswirtin ab. Anschließend war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Westfälischen Wilhelms-Universität tätig, ehe sie 1981 in den Auswärtigen Dienst eintrat und nach dem Abschluss der Attachéausbildung von 1983 bis 1984 Verwendung im Auswärtigen Amt fand. Während ihrer Dienstzeit war sie u.a. in Indien (Generalkonsulat Mumbai) und in der Russischen Föderation (Botschaft Moskau) sowie als Leiterin der OSZE-Mission in Tallinn, Estland und zuletzt als Botschafterin in Tadschikistan eingesetzt. Ab 1986 war sie 3 Jahre als Presse- und Wirtschaftsreferentin an der Botschaft Seoul und ab 2002 dreieinhalb Jahre als deutsche Botschafterin in Pyongyang tätig.

Doris Hertrampf 는 Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster 에서 Volkswirtschaftslehre(경제학)을 전공하였으며, 1977 년 Diplom-Volkswirtin (경제학자)로 졸업하였다. 그 이후 그녀는 동대학에서 연구원으로 일했으며, 1981 년 외부 작업 서비스를 시작하였고, 1983 년부터 1984 년까지의 Attachéausbildung(무관 훈련)을 마친 후 외부에서 일했다. 그녀의 재직 기간동안 인도(뭄바이 총영사관)와 러시아 연방(모스크바 대사관), 에스토니아의 수도 탈린에서 OSZE-Mission 의 책임자(Leiterin)으로 일했으며, 그 후 타지키스탄의 대사로 근무하였다. 1986 년부터 그녀는 언론과 경제담당자로 서울의 대사관에서 3 년간 있었고, 2002 년부터 3 년 반동안 평양에 있는 독일 대사로 근무했다.

## **Dr. Jens Hüttmann**

Dr. Jens Hüttmann studierte Politikwissenschaft, Soziologie sowie VWL an der Universität Leipzig und war u.a. als Lehrbeauftragter am Institut für Politikwissenschaft und als Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg tätig. Nach seiner Promotion im Jahr 2007 an der Arbeitsstelle für Historische Anthropologie der Universität Erfurt, war er im Projektbüro "20 Jahre Friedliche Revolution" bei der Bundesstiftung Aufarbeitung aktiv und ist seitdem Leiter des Arbeitsbereichs schulische Bildungsarbeit.

Seine Publikationen beschäftigten sich mit dem Thema: Wissenschaftliche Aufarbeitung der SED-Diktatur und zur Geschichte der bundesdeutschen DDR Forschung vor und seit 1989, u.a. „DDR-Geschichte und ihre Forscher. Akteure und Konjunkturen der bundesdeutschen DDR-Forschung“ sowie „DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung“.

Jens Hüttmann 박사는 University of Leipzig 에서 정치학, 사회학 그리고 경제학을 전공했으며, 동대학교의 정치학의 기관에서 강사로 재직하였다. 이후 University of Halle-Wittenberg 의 대학 연구의 기관에서 연구원으로 활동했다. 2007 년 역사상의 관철학분야로 University of Erfurt 에서 박사학위 취득 후, Bundesstiftung Aufarbeitung 에서 프로젝트 사무실 "20 Jahre Friedliche Revolution"(20 년 평화혁명) 을 위해 일했으며, 그때부터 학교 교육분야의 책임자로 근무 중이다. 그의 저서들은 구동독 독재의 학문적 연구와 1989 년 전과 그 후의 구동독 역사를 주제로 하고 있으며, 특히 구동독 역사와 그 연구자들로, 구동독 연구의 관계자들과 그 상황에 관한 것이다. 여기에 더해 구동독의 역사를 전하는 것과 수업, 강의 그리고 정치적 학습에서 이론들, 감정들과 경험에 대한 연구 역시 하고 있다.

## **Dr. Kang Jin-Yeon**

Dr. Kang Jin-Yeon erhielt ihren Masterabschluss an der Yonsei University in Südkorea und promovierte anschließend an der University of Michigan in den USA. Heute ist sie als Professorin an der University of North Korean Studies tätig. Ihre aktuellsten Forschungen sind in den Publikationen "The Dynamics of Nation, State, and People: Japanese Colonialism and Nationalist Discourses in Südkorea.", veröffentlicht in Interventions: International Journal of Postcolonial

Studies (2016) sowie "Colonialism and Contested Membership: Shifting Sense of Belonging and Postcolonial Division in Südkorea.", in Kürze veröffentlicht bei Asian Perspective, zusammengefasst.

강진연 박사는 연세대학교에서 석사, 미시간 대학에서 박사를 마치고, 현재는 북한대학원대학교 연구교수로 재직 중이다. 주요 연구 영역은 식민주의와 탈식민 국가형성 및 사회변화이며, 최근의 연구로는 "The Dynamics of Nation, State, and People: Japanese Colonialism and Nationalist Discourses in Korea." Interventions: International Journal of Postcolonial Studies (2016), "Colonialism and Contested Membership: Shifting Sense of Belonging and Postcolonial Division in Korea." Asian Perspective (forthcoming) 등이 있다.

## **Peter Kesselburg**

Peter Kesselburg erhielt seinen Masterabschluss im Fachbereich Sinologie, Islamwissenschaften sowie Politikwissenschaften an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg im Breisgau, und verfolgt seit Juni 2013 die Promotion zum Dr. am Institut für Sinologie mit dem Forschungsschwerpunkt paradiplomatische Beziehungen zwischen südchinesischen, nordvietnamesischen und nordlaotischen Regierungen auf Kreisbezirks- und Provinzebene und erhält seit August 2014 ein Postdoktoranden-Stipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung. Im Jahr 2015 unternahm er Feldstudien in Hà Nội und den nördlichen Provinzen Lạng Sơn and Lào Cai in Kooperation mit der FES. Seine Hauptforschungsthemen umfassen Cross-Strait-Beziehungen, die geteilte Staatlichkeit, die Diplomatie des Staates und der subnationalen Ebene sowie die historischen, (para-) diplomatischen Beziehungen zwischen Nord- und Südvietnam sowie zwischen der DDR und BRD in Bezug auf die aktuelle Lage der Koreanischen Halbinsel.

Peter Kesselburg 는 Freiburg im Breisgau 에 있는 Albert-Ludwigs 대학교에서 중국학, 이슬람학 그리고 정치학 분야로 석사학위를 받았다. 그 후 2013 년 6 월부터 동대학교 중국학 연구소에서 남중국, 북베트남 그리고 북라오스 지역들 사이의 근외교적 관계를 지역/지방적 단계에서 라는 연구 주제로 박사학위를 취득했으며, 2014 년 8 월부터 Friedrich-Ebert-Stiftung 에서 박사 후 연수 장학금을 받고 있다.

2015 년에 Hà Nội 그리고 Lạng Sơn 과 Lào Cai 의 북쪽 지방에서 FES 와 협력하여 필드스터디를 진행했다. 그의 주요 연구 주제는 Cross-Strait 관계, 분단된 국가성, 국가의 외교 그리고 하위 국가 단계로 남북베트남의 역사적인, 근외교적인 관계들인데, 동독과 서독의 관계나, 한반도의 최근 상태 역시 포함된다.

## **Kim Bora**

Bora Kim studiert Transnationale Europäische und Ostasiatische Kultur und Geschichte an der Universität Bonn. Im Jahr 2014 erhielt sie ihren Bachelorabschluss im Fachbereich Sozial- und Kulturanthropologie sowie Musikwissenschaften an der Universität Münster. Nach ihrem Abschluss arbeitete sie für ein Jahr beim Goethe-Institut in Seoul und zog anschließend nach Berlin.

김보라는 현재 본 대학교에서 Transnational European and East Asian Culture and History 을 전공하고 있다. 2014 년 뮌스터 대학교에서 Cultural and Social Anthropology 와 Musicology 학사를 졸업하였고, 그 이후 서울의 Goethe-Institute 에서 1 년간 일하였다. 베를린에 오기 전까지 여러군 데 여행하였으며, 그녀의 무수한 관심사 중에서 피아노를 치며, 그래픽 노블 읽기와 K-pop 듣기를 즐긴다.

## **Prof. Dr. Koo Kab-Woo**

Prof. Dr. Koo Kab-Woo promovierte an der Seoul National University im Bereich Politikwissenschaften und war anschließend als Gastprofessor an der Toyama University in Japan aktiv. Danach war er als Visit Researcher an der Rikkyo University in Tokio und derzeit als Professor an der University of North Korean Studies tätig. Zu seinen bekanntesten Publikationen gehören: „Critical Peace-Studies and the Korean Peninsula“ und "Criticism of International



Relations". Darüber hinaus bekannt sind: "Changes in the shape of the Irish Island Peace Process Network", "The prototype and the mind system of the North Korean nuclear discourse, 1947-1964", "The Discourse Origin of the Second Nuclear Conflict of North Korea-America" sowie "North Korean Novelist Sul-ya Han's Peace of Mind, 1949".

구갑우 박사는 서울대학교 정치학 박사를 받고 일본 토야마 대학 외래교수, 릿교대학 방문연구원을 거쳐 현재 북한대학원대학교 교수로 재직 중이다. 주요 저서로는 „비판적 평화연구와 한반도“, „국제관계학 비판: 국제관계의 민주화와 평화“가 있으며, 주요 논문으로는, “아일랜드섬 평화과정 네트워크의 형태 변화”, “북한 ‘핵담론’의 원형과 마음체계, 1947 년-1964 년”, “제 2 차 북미 핵갈등의 담론적 기원”, “북한 소설가 한설야의 ‘평화’의 마음, 1949 년” 등이 있다.

### **Prof. Dr. Lee Woo-Young**

Prof. Dr. Lee Woo-Young promovierte an der Yonsei University in Seoul im Bereich Wissenssoziologie. Anschließend arbeitete er als Senior Researcher bei dem Korea Institute for National Unification und ist heute als Professor an der University of North Korean Studies tätig. Seine Forschungsgebiete sind u.a. der Wandel der nordkoreanischen Sozialkultur sowie die Verknüpfung von nordkoreanischer und südkoreanischer Sozialkultur. Zu seinen bekanntesten Publikationen zählen u.a. „North Korean culture, two-in-one culture“, „A Study on the Private Area of North Korean Urban Residents“, “Segmentation: North and South contact zones” und “The march of suffering and the hearts of North Koreans: a march of suffering that the nation remembers”.

이우영 교수는 연세대학교에서 지식사회학으로 박사학위를 받았다. 이후 통일연구원 선임연구위원을 거쳐 북한대학원대학교 교수로 재직 중이다. 연구 영역은 북한의 사회문화 변화, 남북한 사회문화 통합 등이며, 주요 연구물로는, „북한문화, 둘이면서 하나인 문화“, „북한도시 주민의 사적 영역 연구“, „분단된 마음 잇기: 남북의 접촉시대“, “고난의 행군과 북한주민의 마음: 국가가 기억하는 고난의 행군” 등이 있다.

### **Dr. Oum Hyun-Suk**

Dr. Oum Hyun-Suk graduierte an der University of Education in Nordkorea im Bereich Erziehungswissenschaft und war anschließend als Professorin mit dem Schwerpunkt Kim Il-Sung an der Hyesan University of Education in Nordkorea tätig. Sie floh aus Nordkorea im April 2005 und erreichte Südkorea im Juni desselben Jahres. Dort studierte sie weiter und promovierte schließlich im Hauptfach Nordkorea-Wissenschaften (Vereinigungslehre) an der University of North Korean Studies. Sie arbeitet derzeit als Dozentin beim Seoul Unification Education Center. Sie hat folgende Forschungen veröffentlicht: „A Study on the Political Socialization of North Korean Preschool Education (2014)“, “North Korea’s Changing Perspective on the Role of Teachers (2015)”, “A Study on Teaching Method of North Korea: 1960-2015”, “Effective Alternative Education Plan for Youth (North Korean Defectors) Outside School (2016)”. Ihr Forschungsgebiet liegt in der nordkoreanischen Unterrichtsmethode sowie die Veränderung der Rolle von Lehrenden. Ihr aktuelles Interesse gilt der Änderung der nordkoreanischen Bildung im Rahmen des „Teachers‘ Law“ im Jahr 2015.

엄현숙 박사는 북한에서 교원대학, 사범대학을 졸업하였고 해산 교원대학에서 김일성학 교수로 재직하였다. 2005 년 4 월 탈북하였으며 같은 해 6 월 대한민국에 입국하였다. 이후 북한대학원대학교에서 북한학(통일교육전공)석사, 박사 학위를 마쳤으며 현재는 서울통일교육센터에서 전문강사로 활동 중이다. 주요 연구 성과물은 “북한 유치원교육의 정치사회화에 관한 연구(2014)”, “교원의 역할에 대한 북한의 관점 변화(2015)”, “북한의 교수방법연구: 1960-2015”, “학교 밖 탈북청소년 효율적 대안교육방안(2016)”이다. 주요 연구 영역은 북한의 교육방법 및 교원의 역할 변화이며, 최근 관심은 2015 년 채택된 ‘교원법’을 통해 본 북한 교육의 변화 연구이다.

## **Dr. Falk Pingel**

Dr. Falk Pingel ist assoziierter Wissenschaftler am Georg-Eckert-Institut und am Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Er war Stellvertretender Direktor des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Außerdem lehrte und forschte er an der Fakultät für Geschichtswissenschaft der Universität Bielefeld mit den Schwerpunkten Zeitgeschichte/Nationalsozialismus sowie Theorie und Didaktik der Geschichte. Im Jahre 2003 war er Direktor der Bildungsabteilung der OSZE Mission in Bosnien und Herzegowina und trieb die Bildungsreform in Bosnien voran. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind deutsche und europäische Zeitgeschichte sowie Geschichtsdidaktik. Er ist Mitherausgeber und -autor eines deutschen Schulgeschichtsbuches. Gegenwärtig berät er mit friedenspädagogischer Zielsetzung internationale Institutionen und Projekte zur Darstellung von Konfliktgeschichten in Schulbüchern und Lehrplänen.

Falk Pingel 박사는브라운슈바이크에 있는 국제 교과서연구를 위한 Georg-Eckert-Institut 와 Leibniz Institut 의 연계 학자로 근무 중이다. 그는 Georg-Eckert-Institut 의 대표 관리자였다. 그 외에 빌레펠트 대학교 역사학부에서 현대사/국가사회주의(나치즘) 그리고 역사의 이론과 교수법을 전공으로 강의하고 연구했다. 2003 년 보스니아와 헤르체고비나에 있는 OSZE Mission 의 교육부 관리자로 일했으며, 보스니아의 교육개혁을 추진하였다. 그의 주된 연구 영역은 독일과 유럽의 현대사와 역사교수법이다. 그는 독일 역사교과서의 공동 편집자이며 집필자이고, 현재는 교과서와 교과과정에서 평화교육을 목표로 국제 연구소들과 갈등사의 표현 프로젝트에 조언자로 일하고 있다.

## **Rainer Rippe**

Rainer Rippe hat in Bremen und Berlin Politikwissenschaft studiert und sein Diplom an der Freien Universität erworben. Anschließend war er Landesgeschäftsführer der FDP Saar und wissenschaftlicher Mitarbeiter eines Bundestagsabgeordneten. Nach der Leitung einer Sprachschule in Großbritannien ging er nach Korea, wo er zunächst an der Seoul Foreign Language High School und an der Hankuk University of Foreign Studies Deutsch unterrichtet hat. Von 2012 bis 2016 war er für die Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit in Seoul tätig und hat Projekte in Nordkorea organisiert.

Rainer Rippe 는 브레멘과 베를린에서 정치학을 전공했으며, 자유대학교에서 Diplom 학위를 받았다. 그 이후에 FDP Saar 의 Landesgeschäftsführer(연방 구성의 각주의 경영자)로 일했으며, 국회의원의 연구원으로 활동했다. 영국에서 어학원을 운영하다가 한국으로 갔으며, 서울 외국인 고등학교와 한국외국어대학교에서 독일어를 가르쳤다. 2012 년부터 2016 년까지 서울에 있는 Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit 에서 일했고, 북한에서 프로젝트를 조직하였다.

## **Dr. Steffen Sammler**

Dr. Steffen Sammler studierte Geschichte und Französisch an den Universitäten Leipzig, Rouen und am Europäischen Hochschulinstitut in Florenz. Er wurde 1995 mit einer Arbeit über 1789 und den Wandel der politischen Kultur in Frankreich promoviert. Danach lehrte er als DAAD-Lektor an der Universität Lyon 2, sammelte Erfahrungen in internationalen Ausstellungsprojekten und forschte im Rahmen des DFG - Sonderforschungsbereiches „Regionenspezifische Identifikationsprozesse“ an der Universität Leipzig über Wissenstransfer und regionale Modernisierung im europäischen Vergleich. Mit diesem Thema habilitierte er sich 2010 an der Universität Leipzig. Er untersuchte von 2010 bis 2012 im ANR/DFG-Projekt "Konkurrenz und Konvergenz. Europabilder in deutschen und französischen Schulbüchern von 1900 bis zur Gegenwart" den Wandel, die Vielfalt und die Ambivalenz von Europabildern in französischen und deutschen Schulbüchern des 20. Jahrhunderts. Seit 2013 arbeitet er in einem Forschungsvorhaben zur Geschichte des Georg-Eckert-Instituts und erforscht seit 2016 im MWK Pro Niedersachsen geförderten Projekt „Neues Wissen in neuen Medien?“ im Arbeitsfeld „Akteure

und Bedingungen der Schulbuchproduktion“ die Entwicklung neuer Lehrmaterialien für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht in Zeiten medialen Wandels und sozialer Öffnung im 20. Jahrhundert untersuchen.

Steffen Sammler 박사는 라이프치히대학교와 루양대학교 그리고 플로렌스의 Europäischen Hochschulinstitut 에서 역사와 프랑스학을 전공했다. 1995 년 그는 1789 년(프랑스혁명)과 프랑스 정치문화의 변화에 대한 논문으로 박사학위를 받았다. 그 후 DAAD 의 강사로 리옹 2 대학교에서 재직했으며, 국제적인 전시 프로젝트에 참여했고, 라이프치히 대학교에서 DFG (독일연구공동체) 에 속한 특별연구분야의 "지역특수화 동일화과정" 에 대해 학문 전달과 유럽적인 비교 내에서 지역 근대화에 대해 연구했다. 이 주제로 2010 년 라이프치히 대학교에서 대학교수 자격을 취득했다. 2010 년부터 2012 년까지 그는 ANR/DFG-Projekt 에서 "경쟁과 접근. 1900 년 부터 현대까지 독일과 프랑스의 교과서에 드러난 유럽이미지" 즉, 20 세기 프랑스와 독일의 교과서 내 유럽 이미지의 다양성과 양가감정의 변화를 연구했다. 2013 년부터 Georg-Eckert-Institut 의 역사를 연구기획하는 일을 하고 있으며, 2016 년부터 MWK Pro Niedersachsen 에서 "교과서제작 관계자들과 조건들" 분야의 지원받는 프로젝트 "새로운 미디어 속의 새로운 지식?" 이라는 20 세기의 미디어 변화와 사회적인 개방의 시대에 사회과학 수업을 위한 새로운 교과물의 발전에 대해 연구하고 있다.

### **Prof. Dr. Thomas Sandkühler**

Prof. Dr. Thomas Sandkühler absolvierte ein Lehramtsstudium der Fächer Geschichte, Germanistik und Pädagogik an den Universitäten Bochum und Freiburg im Breisgau, das er 1988 mit dem ersten Lehramtsexamen abschloss. Anschließend war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld tätig und wurde dort 1994 mit einer Dissertation über den Judenmord in Ostgalizien (1941–1944) zum Dr. phil. promoviert. 2004 legte er das zweite Lehramtsexamen ab. Seit September 2015 ist er der 1. Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik, des Fachverbands der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker der Bundesrepublik und lehrt derzeit für Fachdidaktik in Geschichte am Institut für Geschichtswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsinteressen beruhen auf Geschichte in der Oberstufe unter besonderer Berücksichtigung der Abiturprüfung, die Geschichtsdidaktik der Siebziger Jahre und der Holocaust im Schulgeschichtsbuch. Derzeit liegen seine Forschungsschwerpunkte bei der Geschichte der westdeutschen Geschichtsdidaktik und dem historischen Lernen in Gedenkstätten.

Thomas Sandkühler 교수는 Universitäten Bochum und Freiburg im Breisgau 의 사범대에서 역사와 독문학 그리고 교육학을 전공했으며, 1988 년 첫번째 임용고시와 함께 졸업하였다. 그 후 그는 Universität Bielefeld 에서 연구원으로 일하다가 1994 년, „Judenmord in Ostgalizien (1941–1944)“ (동부 갈리 유대인 살인, 1941-1944)으로 박사학위를 취득했다. 2004 년 그는 두 번째 임용고시에 응시했으며 2015 년 9 월부터 연방공화국 역사교사들 모임의 역사교수법 컨퍼런스 첫번째 대표로 활동중이며, 현재 베를린 Humboldt 대학교의 역사학과에서 역사교수법에 대해 가르치고 있다. 그의 주된 연구 관심사는 수학능력시험에서 고려되는 고등교육의 역사인데, 그것은 즉 학교 역사교과서에서 70 년대와 홀로코스트에 대한 역사교수법이다. 현재 그의 연구는 서독의 역사 교수법의 역사와 기념관/ 추모지에서 역사적인 배움에 관한 것이다.

### **Na-Rhee Scherfling**

Na-Rhee Scherfling studierte Medienwissenschaft und Koreanistik an der Ruhr-Universität Bochum. Nach einer zweijährigen Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Koreanistik am Asien-Afrika-Institut der Universität Hamburg, arbeitet sie momentan an ihrer Doktorarbeit mit dem Thema: „Die Verortung von Heimat in den südkoreanischen Filmen der Park Chung-Hee Ära, 1961-1979“. Sie ist Mitglied des Korea Verbands und seit 2010 aktiv in dessen Vorstandsarbeit tätig.

Na-Rhee Scherffling 은 Ruhr-University in Bochum 에서 미디어학과 학국학을 전공하였으며, University of Hamburg 의 Asia-Africa 기관에서 한국학 관련하여 2 년간 연구원으로 근무하였다. 현재 그녀는 박사논문 „Die Verortung von Heimat in den südkoreanischen Filmen der Park Chung-Hee Ära, 1961-1979“ (박정희시대에 한국 영화에서 고향의 지방화 문제, 1961-1971)을 쓰고 있는 중이며, 2010 년부터 코리아협회의 회원이자 대표로 일하고 있다.

### **Dr. Rainer Werning**

Dr. Rainer Werning ist Sozial- und Politikwissenschaftler mit dem Schwerpunkt Ost- und Südostasien und befasst sich seit Ende der 1960er Jahre intensiv mit diesen Regionen. Als Autor etlicher Bücher hat er bereits zahlreiche Artikel publiziert sowie als Dozent an verschiedenen Universitäten in Deutschland unterrichtet, u.a. als Lehrbeauftragter am Institut für Orient- und Asienwissenschaften der Universität Bonn. Derzeitig ist er als interkultureller Trainer bei der Akademie für Internationale Zusammenarbeit (AIZ) in Bad Honnef aktiv. Von 1986-1995 war er Chefredakteur des KOREA FORUMS und von 2003 bis 2007 Vorsitzender des Korea Verbandes. Zu seinen bekanntesten Publikationen zählen u.a. „Nordkorea – Annäherungen an einen Außenseiter“, „North Korea – South Korea“ sowie „KOREA – Von der Kolonie zum geteilten Land“.

Rainer Werning 박사는 사회학과 정치학자이자 언론가로 1960 년대 말부터 집중적으로 동아시아와 동남아시아 지역들에 대해 저술하고 있다. 작가는 많은 책과 글을 게재하고 몇의 독일 대학들에서 교사를 한다. 그 중에서도 Bonn 대학교에서 동양학 및 아시아학 강사로 재직 중이며, Bon Honnef 에 Academy for International Cooperation (AIZ)에서 Intercultural Trainer 로 활동하고 있다. 1986 년부터 1995 년까지 KOREA FORUM 의 편집장이고 2003 년부터 2007 년까지 Korea Verband (코리아 협의회)의 의장이었다 . 그의 주요 저서로는 „북한 – 아웃사이드에 접근“, „북한 – 남한“ 그리고 „코리아 – 식민지부터 분단까지“ 가 있다.

### **Dr. Jean Yhee**

Dr. Jean Yhee ist promovierter Kulturwissenschaftler (Ph. D. an der HU Berlin mit *summa cum laude*) und ehemaliger Friedrich-Nietzsche-Fellow in residence der Klassik Stiftung Weimar. Er arbeitete als Wissenschaftlicher Mitarbeiter für das Projekt „Dokumentation der deutschen Einheit“ am Institut für Koreastudien, Freie Universität Berlin bis Dezember 2016. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehört die Analyse der Erinnerungskultur in geteilten und wiedervereinigten Nationen.

이진 박사는 문화학자로 박사학위를 취득했다. (베를린 훔볼트 대학교의 summa cum laude 와 함께 박사학위) Klassik Stiftung Weimar 의 레지던스에서 Friedrich-Nietzsche-Fellow 로 일했으며, „독일 통일의 문서“ 프로젝트를 위해서 베를린 자유대학교 한국학 연구소에서 2016 년 12 월까지 연구원으로 일했다. 그의 주된 연구 관심사는 분단과 통일한 국가들의 역사문화 분석이다.

### **Dahye Yim**

Dahye Yim strebt momentan ihren Masterabschluss an der Graduate School of International Studies in Seoul im Fachbereich Entwicklungszusammenarbeit an. Ihr Forschungsgebiet umfasst die Themen Gesundheitsungleichheit, Sozialepidemiologie, Gesundheitspolitik, Zugang zu Gesundheitseinrichtungen sowie allgemein die Gesundheit der Bevölkerung Koreas und von Entwicklungsländern. Sie ist außerdem Research Assistant beim Forschungsprojekt „Advocacy for Korean Engagement in Global Health & Development“, finanziert von der Bill and Melinda Gates Foundation, und einem Projekt zur Untersuchung der „Determinants of Adolescents“ in Laos. Derzeitig beschäftigt sie sich mit zwei Arbeiten zu den Themen "South Korea's youth

unemployment and their health risk behaviours" sowie "Intra-household status of women and child nutrition in Cambodia".

임다혜는 현재 이화여자대학교 국제대학원에서 개발협력을 전공하고 있다. 연구분야는 한국과 개발도상국의 건강불평등, 사회역학, 보건정책, 보건의료접근성과 인구보건이다. 빌게이츠재단의 후원을 받은 한국의 국제보건과 개발협력에 대한 연구과제와 라오스에서 청소년 건강의 사회적 결정요인에 대한 연구과제에 연구원으로 참여하고 있다. 현재 한국 청년의 실업이 건강위험행동에 미치는 영향과 캄보디아에서 여성의 가정내 지위가 아동영양상태에 미치는 영향에 대한 논문을 작성하고 있다.

### **Dr. Yoon Cheol-Gee**

Dr. Yoon Cheol-Gee promovierte an der Sungkyungkwan University in Südkorea im Bereich Politikwissenschaft und war anschließend als Postdoctoral Researcher an der Chung-Ang University in Seoul beschäftigt. Derzeitig ist er als Assistenz-Professor im Fachbereich Ethik-Lehre an der Seoul National University of Education tätig. Sein persönliches Interesse liegt in der Politik und Wirtschaft von Nordkorea, der Gesellschaftsvereinigung von Nord- und Südkorea und der Vereinigungslehre. Seine repräsentativen Arbeiten sind u.a. „The return to the periphery of the North Korean Regime“, „Dynamics of North Korea’s Crisis Management“, „The integration of North Korean defectors’ minds and the right of work“ sowie “Pending issues of social integration in North and South Korea and a new direction for unification education”.

윤철기 박사는 성균관대 정치외교학과에서 정치학 박사를 하고, 중앙대 박사 후 연구원(Post-Doc), 북한대학원대학교 연구교수를 거쳐 현재 서울교육대학교 윤리교육과 조교수로 재직 중이다. 본 연구자는 북한의 정치와 경제, 남북한 사회통합, 통일교육 등에 관심을 가지고 연구하고 있다. 대표논문은 “북한체제의 주변부로의 귀환”, “북한체제 위기관리의 동학”, “북한이탈주민 노동권과 마음의 통합”, “남북한 사회통합의 현안과 통일교육의 새로운 방향모색” 등이 있다.

### **Dr. Yoon Bo-Young**

Dr. Yoon Bo-Young promovierte an der Dongguk University im Bereich Nordkorea-Wissenschaften in Südkorea. Ihre Arbeiten sind u.a.: „ A Study on a New Methodological Approach for Understanding North Korean Defectors: Focusing on Marginal Man Theory “, „ Study on the Transborder Migration of North Korean Migrants “ und “A Typological Approach to the Marginal and Transborder Stages: A Case Study on North Korean Refugees in Pursuit of an Autonomous Life”.

윤보영은 동국대학교에서 북한학으로 박사학위를 받았다. 주요 논문으로는 “경계인 이론을 통한 남한 정착 북한이탈주민 이해에 관한 연구”, “북한이탈주민의 탈경계적 실천에 대한 연구”, “경계/탈경계의 단계별 유형화를 위한 시도: 자율적 삶을 추구하는 북한이탈주민에 대한 사례연구”가 있다. “A Study on a New Methodological Approach for Understanding North Korean Defectors: Focusing on Marginal Man Theory”, “Study on the Transborder Migration of North Korean Migrants”, “A Typological Approach to the Marginal and Transborder Stages: A Case Study on North Korean Refugees in Pursuit of an Autonomous Life”

# Profile der Organisatoren

## (주최자의 프로필)

---

### Alexandra Bauer

Alexandra Bauer studierte Koreastudien / Ostasienwissenschaften und Sozial- und Kulturanthropologie an der Freien Universität Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Feldern Migration, Transnationalismus und Mehrfachzugehörigkeiten, welchen sie in der deutsch-koreanischen Community nachgeht. Seit 2015 ist sie im Korea Verband e.V. tätig.

Alexandra Bauer 는 베를린 자유대학교에서 한국학 및 사회/문화 인류학을 전공했다. 그녀의 연구 관심 분야는 독-한 커뮤니티에서 드러나는 이민/이주, 다국적주의 그리고 다중 소속감/귀속감이다. 2015 년부터 그녀는 코리아 협의회에서 프로젝트 코디네이터로 근무하고 있다.

### Nataly Jung-Hwa Han

Han Nataly Jung-Hwa studierte Koreanistik, Kunstgeschichte und Japanologie in Tübingen und Berlin. Seit Ende ihres Studiums arbeitet sie als Literaturübersetzerin und Konferenzdolmetscherin, u.a. für den deutschen Bundestag, das Auswärtige Amt und zahlreichen weiteren Stiftungen. Mit Prof. Dr. Helga Picht übersetzt sie Pak Kyongnis Familienroman „Land“. Sie leitet seit 2009 die AG „Trostfrauen“ im Korea Verband e.V. und gibt die deutschsprachige Zeitschrift KOREA FORUM heraus. Seit 2012 koordiniert sie als Vorstandsvorsitzende des Korea Verbands zahlreiche Veranstaltungen, Projekte und Ausstellungen. Sie hat zahlreiche Interviews zu Trostfrauen- und Nordkoreafragen in Deutschland und Korea gegeben.

한정화 Nataly 는 Tübingen 과 Berlin 에서 한국학과 일본학 및 미술사를 전공했다. 헬가 피히트 교수와 박경리의 토지를 공동 번역하고 있으며, 독일 의회, 외무부 및 다양한 연구 재단에서 동시통역사로 활동하면서 한국관련의 정치가, 학자 등 다양한 계층의 인사들과 네트 워크를 형성하고 있다. 2009 년부터 코리아 협의회 AG „Trostfrauen“ (일본군 ,위안부“ 문제 해결 협의회)의 대표, 독일어 잡지 Korea Forum 편집장을 맡고 있다. 2012 년부터 코리아 협의회 대표이사로 다수의 방문 프로그램, 전시, 프로젝트를 주관하고 있다. 위안부 및 북한 관련으로 독일 및 한국 언론에 다양한 인터뷰 및 기사를 기고 하고 있다.

### Eunsun Kim

Eunsun Kim studiert Publizistik- und Kommunikationswissenschaft sowie Filmwissenschaft an der Freien Universität Berlin. Ihre Bachelorarbeit umfasst das Thema „Medieninhalte im Web 2.0: Podcast im internationalen Vergleich“. Seit Oktober 2016 ist sie Praktikantin beim Korea Verband.

김은선은 베를린 자유대학교에서 Publizistik- und Kommunikationswissenschaft und Filmwissenschaft 를 전공하고 있다. „웹 2.0 시대의 미디어콘텐츠: 팟캐스트 국제 비교“ 가 그의 학사논문 주제였으며, 2016 년 10 월부터 코리아협의회에서 인턴으로 근무 중이다.

## **Yann Werner Prell**

Yann Werner Prell studierte Volkswirtschaftslehre und Philosophie in Bayreuth, Frankfurt am Main und Seoul. Seine Forschungsinteressen sind Arbeitsmarktpolitik, sowie Berufs- und Bildungsforschung. Er ist seit 2014 Mitarbeiter im Korea Verband e.V.

Yann Werner Prell 는 Bayreuth 과 Frankfurt am Main 과 서울에서 경제학과 철학을 를 전공했다. 그남은 노동시장정책 및 직업 연구와 교육 연구에 연구 관심이 있다. 2014 년부터 코리아협회의회의 직원이다.

## **Felix Wilke**

Felix Wilke studiert derzeit Koreastudien / Ostasienwissenschaften an der Freien Universität in Berlin. Im Jahr 2015 absolvierte er ein Auslandssemester an der Ewha Womens University in Seoul und ist seit November 2016 Praktikant beim Korea Verband.

Felix Wilke 는 베를린 자유대학교에서 한국학을 공부하고 있다. 2015 년에 서울 이화여자대학교에서 교환학기를 했으며, 2016 년 11 월부터 코리아 협의회에서 인턴을 하고 있다.

# Veranstalter

## Korea Verband

Der Korea Verband ist ein eingetragener gemeinnütziger Verein, der 1990 durch Engagierte aus Korea und Deutschland zur Unterstützung der Demokratisierung in Südkorea gegründet wurde. Der Verband ist Gründungsmitglied der Stiftung Asienhaus, mit Sitz in Köln. Auf Grundlage der Menschen- und Bürger\*innenrechte kooperiert er mit zahlreichen Nicht-Regierungsorganisationen und führt mithilfe der Zivilgesellschaft vielseitige Projekte auf globaler Ebene, über Deutschland und Europa hinaus, durch.

## 코리아협의회

코리아협의회는 독일어권에서 활동하는 열려있고 정치적으로 독립된 시민단체다. 코리아협의회는 한국의 역사와 문화, 한반도의 발전 과정에 대해 관심있고 함께 참여 혹은 알고 싶어하는 모든 이들을 위한 협력의 장이다. 코리아협의회는 독일의 '아시아재단(Asienstiftung)'과 '아시아하우스(Asienhauses)'의 창립멤버다. 코리아협의회는 인권 및 시민권리운동을 주요하게 다룬다. 경제, 언론, 정치, 노동단체, 종교, 환경, 여성운동, 예술과 문화 등 다양한 분야에서 활동하는 독일 내, 유럽 내, 국제적인 범위의 비정부기구와 시민단체, 한국 전문가들과 협력하고 있다.

### Veranstalter:



KOREA VERBAND  
Rostocker Str. 33, 10553 Berlin, Germany  
+49-(0)30-3980 5984  
[www.koreaverband.de](http://www.koreaverband.de)  
[mail@koreaverband.de](mailto:mail@koreaverband.de)

### In Kooperation mit:



Europäische Akademie Berlin

### Gefördert von:

