

사회통합을 위한 간문화적 민주시민교육 정책의 제도화

단국대학교 사회과학연구소 2017년 춘계 학술대회

- 일시 : 2017년 4월 28일 (금) 09:30~16:30
- 장소 : 단국대학교 법정관 505호
- 주최 : 단국대학교 사회과학연구소
- 후원 : 한국연구재단

이 발표논문집은 2016년도 정부재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 발간되었음.

This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government.



단국대학교 사회과학연구소
DANKOOK INSTITUTE FOR SOCIAL SCIENCE

모시는 글

우리나라의 민주시민교육은 2000년대에 접어들면서 제도적 차근의 모습을 갖춰가고 있습니다. 하지만 민주시민교육이 태동했던 1940년대부터 지금까지의 학술적·실천적 논의는 간문화 사회(Intercultural Society)를 전제하지 않았고, 특히 한반도 통일 이후의 문제에 대한 논의가 다소 미흡했기 때문에, 시민교육의 비체계성을 극복할 수 없었습니다. 따라서 간문화적 민주시민교육과 사회통합의 교차점 또는 상호관계에 초점을 맞춘다면, 국가통일 이후 다문화·다양성 시대에 사회통합을 위해 요청되는 간문화적 민주시민교육의 목표와 과제가 보다 명확하게 인식될 수 있을 것입니다.

이번 단국대학교 사회과학연구소의 학술대회는 “사회통합을 위한 간문화적 민주시민교육 정책의 제도화”라는 대주제 아래 학술적 논의가 이루어집니다. 통일 이후 독일의 민주시민교육에 대한 이해를 시작으로, 통일 한국의 사회통합을 위한 간문화적 민주시민교육과 정책적 차근방안에 대한 고민과 미래의 방향을 탐색해 볼 수 있으리라 기대합니다. 이와 같이 정성스럽게 구성된 춘계 학술대회에 참석하시어, 학술적 고견과 교류를 나누는 소중한 시간이 되기를 기원합니다.

감사합니다.

단국대학교 사회과학연구소
소장 강 내 원

09:30~10:00

개회식

개회사 강내원 교수 (사회과학연구소장)
축사 장호성 총장 (단국대학교)

10:00~12:00

민주시민교육과 독일통일

사회 : 유임수 교수 (이화여대)

발표

Dr. Bernhard Seliger (주한 한스자이델 재단 대표)
독일의 통일과 간문화적 민주시민교육 (Politische Bildung)

[순차통역: 김영수 사무국장 (주한 한스자이델 재단)]

토론 (가나다순)

가상준 교수 (단국대)
서호국장 (통인부)
염돈재 교수 (건국대)
장준호 교수 (경인교대)
최치원 교수 (고려대)

12:00~14:00

오찬

14:00~16:30

사회통합과 민주시민교육

사회 : 조기용 교수 (단국대)

발표 1

히영식 교수 (청주교대)
사회통합을 위한 간문화적 민주시민교육의 이론과 실제

지정 토론

김태원 교수 (대구카톨릭대), 남일우 박사 (강원대), 방민석 교수 (단국대)

발표 2

신두철 교수 (한양대)
독일 정치사회통합과 민주시민교육

지정 토론

원준호 교수 (한경대), 윤종설 박사 (한국행정연구원)

발표 3

남재걸 교수 (단국대)
생활자치의 개념 정립을 위한 시론적 고찰

지정 토론

임종현 박사 (서울대), 전종우 교수 (단국대)

16:30

폐회



목 차

< 민주시민교육과 독일 통일 >

국문초록: 정치교육(민주시민교육)과 독일 통일 7

베른하르트 젤리거 박사 (한스 자이델 재단 한국 사무소 대표)

■ **Die Rolle der politischen Bildung für die deutsche Einheit** 8

Dr. Bernhard Seliger (Hanns-Seidel-Stiftung Korea)

< 사회통합과 민주시민교육 >

■ 사회통합을 위한 간문화적 민주시민교육의 이론과 실제 27

허영식 교수 (청주교육대학교)

■ 독일 정치사회통합과 민주시민교육 77

신두철 교수 (한양대학교)

■ 생활자치의 개념 정립을 위한 시론적 고찰 93

남재걸 교수 (단국대학교)



민주시민교육과 독일 통일

○ 사회

- 유임수 교수(이화여대)

○ 발제

- **베른하르트 켈리거** 박사(한스 자이델 재단 한국 사무소 대표)
Dr. Bernhard Seliger (Hanns-Seidel-Stiftung Korea)

“정치교육(민주시민교육)과 독일 통일”

Die Rolle der politischen Bildung für die deutsche Einheit

○ 토론:

- 가상준 교사(단국대)
- 서 호 통일정책협력단장(통일연구원)
- 염돈재 교수(전 국정원 1차장 / 건국대)
- 정준호 교수(경인교대)
- 최치원 교수(고려대)

정치교육(민주시민교육)과 독일 통일

베른하르트 젤리거 박사

한스 자이델 재단 한국 사무소 대표

한국에서는 이미 오래 전부터 통일의 가능성에 관한 논의들이 진행되어 왔지만 그러한 논의의 과정에서 정치교육(민주시민교육)의 역할에 관해서는 활발한 논의가 이루어 지지 않았다. 젊은 세대를 중심으로 한 북한에 대한 무관심과 무지가 불편한 진실이기는 하지만 통일에 관한 담론에 있어서는 외교 및 안보 정책 그리고 정치 체제 및 경제정책 등 핵심 주제들이며, 사회의 공동성장이나 민주시민교육의 역할 등은 부차적인 의미를 가지는 것으로 인식되어 왔다. 이는 통일 담론에 있어서 시민사회가 차지하는 역할이 그렇게 크지 않기 때문이다. 반면에 독일 통일의 경우에는 정치교육(민주시민교육)이나 NGO들을 포함한 시민사회의 역할이 통일의 성공을 위해 결정적인 역할을 하였음을 알 수 있다. 본 원고는 정치교육(민주시민교육)이 독일의 통일 과정에서 어떤 역할을 했는지에 관해 연구함으로써 그 주요 성과들로부터 한국을 위한 반면교사로 삼을 수 있는 내용들을 얻어내려 시도하고 있다.

주제어: 정치교육(민주시민교육), 통일, 독일, 한국, 시민사회

Die Rolle der politischen Bildung für die deutsche Einheit

Dr. **Bernhard Seliger**

Hanns-Seidel-Stiftung Korea

Zusammenfassung

In Korea wird zwar schon seit langem über die mögliche Ausgestaltung der Wiedervereinigung diskutiert, allerdings spielt dabei die Rolle der politischen Bildung dafür eher eine untergeordnete Rolle: Zwar gibt es ein großes Unbehagen an dem Unwissen und Desinteresse junger Leute zum Thema Nordkorea, aber Themen wie Außen- und Sicherheitspolitik, politisches System oder die Wirtschaftspolitik stehen an vorderster Stelle im Wiedervereinigungsdiskurs. Die Frage des gesellschaftlichen Zusammenwachsens und der Rolle der politischen Bildung sind eher unwichtig. Dies hängt damit zusammen, dass auch die Zivilgesellschaft eher eine marginale Rolle im Wiedervereinigungsdiskurs spielt. Im Fall der deutschen Einheit hat sich aber gezeigt, dass gerade die politische Bildung und die Rolle von Nichtregierungsorganisationen und der Zivilgesellschaft entscheidend für das Gelingen der Wiedervereinigung spielen. Dieser Artikel untersucht, welche Rolle die politische Bildung im Prozess der deutschen Wiedervereinigung spielte und versucht, daraus einige Schlussfolgerungen für Korea zu ziehen.

Schlagworte: Politische Bildung, Wiedervereinigung, Deutschland, Korea, Zivilgesellschaft

1. Einleitung: Wiedervereinigungsdebatte und politische Bildung

Die Debatte um die Wiedervereinigung wird in Korea, anders als in Deutschland, heftig und seit Jahren geführt. Während in Deutschland die Wiedervereinigung quasi „über Nacht“ kam, mit dem Fall

der Mauer am Abend des 9. Novembers, und es keine Zeit gab, diese langwierig vorzubereiten, ist es in Korea umgekehrt: seit fast drei Jahrzehnten bereitet sich Südkorea umfänglich auf die Wiedervereinigung vor...aber sie will einfach nicht kommen. Hunderte von Dissertationen sind über die Wiedervereinigung geschrieben worden, es gibt dutzende staatliche und nicht-staatliche Organisationen vom Wiedervereinigungsministerium bis zum in allen Ecken Koreas aktiven staatlichen Wiedervereinigungsrat (NUAC), und fast jeden Tag finden in Korea Konferenzen über die Wiedervereinigung statt...wie diese hier. Es ist interessant zu sehen, dass dabei die Rolle des Staates (Aussenpolitik, Sicherheitspolitik, internationale Beziehungen) und der Wirtschaft eine vielfältige Betrachtung finden, die Rolle der Zivilgesellschaft und der politischen Bildung für die Wiedervereinigung aber eher zurückhaltend diskutiert wird oder sogar gar nicht. Zwar gibt es eine Reihe von Nichtregierungsorganisationen, die sich um die Wiedervereinigungsbildung bemühen, allerdings wird ihre Rolle im Bereich der eigentlichen Wiedervereinigung kaum thematisiert. Dies hängt im wesentlichen damit zusammen, dass einerseits die Wiedervereinigung – wie auch in Deutschland in der ersten Zeit nach dem November 1989 – vor allem als politischen und wirtschaftliches Problem gesehen wird, weniger als Problem des gesellschaftlichen Zusammenwachsens. Andererseits ist es auch so, dass die Wiedervereinigungspolitik in Korea durch die institutionelle Ausgestaltung im Rahmen des immer noch nicht beendeten Koreakriegs komplett staatlich gelenkt ist und es praktisch keinen Spielraum für autonome Entscheidungen von nichtstaatlichen Akteuren, bis hin zu den geteilten Familien gibt. Es gibt keinen a-politischen Raum, in dem sich Wiedervereinigungsbemühungen unterhalb der staatlichen Ebene entwickeln können. Dementsprechend ist die Forschung stark auf die staatliche Ebene ausgerichtet.

Dies ist umso interessanter, als die deutsche Erfahrung eigentlich nahelegt, dass die Zivilgesellschaft und die politische Bildung im Prozess der Wiedervereinigung eine zentrale Rolle spielen sollte. Wenn man also über die Erfahrungen der deutschen Wiedervereinigung redet, so sollte die Rolle der Zivilgesellschaft auf jeden Fall thematisiert werden. Allerdings muss dabei, wenn von einer Beschreibung zu einer normativen Perspektiven möglicher Lehren für Korea wechselt, betont werden, dass die Entstehung von Zivilgesellschaften ein sehr komplexer Prozess ist, der keineswegs im Labor oder durch Kraftakte einer Regierung nachvollzogen werden kann. Zivilgesellschaften haben historische Wurzeln, und diese gilt es, bei der Beurteilung ihrer Rolle für die Wiedervereinigung im Auge zu behalten.

Dieser Artikel wird deshalb zunächst im zweiten Teil kurz die politische Bildung betrachten, wie sie sich in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg entwickelt hat. Der dritte Teil beschreibt die Institutionen, die sich in Westdeutschland speziell mit der Wiedervereinigungsbildung vor der Wiedervereinigung befassten. Im vierten Teil werden die Herausforderungen der Wiedervereinigung für die politische Bildung und die Rolle der Zivilgesellschaft bei der Lösung dieser Fragen diskutiert, gefolgt von von einigen Schlussfolgerungen für Korea (5.).

2. Grundzüge der politischen Bildung in Deutschland

Die politische Bildung ist charakterisiert durch die Arbeitsteilung, die in Deutschland zwischen staatlichen Organisationen und der Zivilgesellschaft besteht. Im Idealfall soll der Staat sich dabei auf die Förderung der Zivilgesellschaft bei der Erfüllung ihrer Aufgaben im Sinne der Subsidiarität beschränken, d.h. die Nichtregierungsorganisationen da zu unterstützen, wo sie alleine nicht ihr Ziel erreichen und nur dann, wenn die Zivilgesellschaft eine Aufgabe offensichtlich nicht erfüllen kann, subsidiär einzuspringen. Staatliche Förderung politischer Bildungsarbeit geschieht auf Bundesebene durch das Bundesministerium des Innern (Bundeszentrale für politische Bildung), das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Bundesjugendplan/ frauenpolitische Maßnahmen), das Bundesministerium für Bildung und Forschung und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Entwicklungshilfe), das zum Beispiel die Arbeit der Stiftungen wie der Hanns-Seidel-Stiftung im Ausland zum größten Teil finanziert. Aber auch europäische Institutionen, zum Beispiel der europäische Sozialfonds, finanzieren die politische Bildung zum Teil mit. Die Bundeszentrale wie auch die von ihr völlig unabhängigen Landeszentralen für politische Bildung sind nicht nur Veranstalter von Bildungsmaßnahmen, sondern vor allem auch Zuschussgeber für andere Träger aus der Zivilgesellschaft. Es gibt also eine relativ starke Dezentralisierung der Verwaltung und des Bildungswesens. Die Bundeszentrale für politische Bildung hat die Aufgabe, das Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken. Sie ist dabei unabhängig und überparteilich.

Die sogenannten "freien Träger" der politischen Bildungsarbeit spielen in unserer demokratisierten und pluralistischen Gesellschaft eine besonders große Rolle. Freie Träger sind zum Beispiel die

Kirchen, Gewerkschaften, gemeinnützige Vereine u.ä. Eine herausragende Rolle spielen dabei die sogenannten „politischen“ oder „parteinahen“ Stiftungen. Sie sind von den Parteien unabhängig, aber stehen jeweils einer Partei sehr nahe. Da die Parteien in der deutschen Demokratie eine wichtige Rolle bei der politischen Meinungsbildung spielen, sind die vielfältigen Bildungsangebote der politischen Stiftungen angewiesen. Diese wenden sich an Studenten und vergeben Stipendien, an Schüler, Erwachsenen und spezifische Gruppen, z.B. Frauen. Die staatliche finanzielle Förderung geht in der Regel an Stiftungen mit Nähe zu im Bundestag vertretenen Parteien. Insgesamt kann man also sagen, dass die politische Bildung zwar ein wichtiges Ziel des demokratischen Staates ist, aber dabei dezentralisiert und weitgehend unabhängig vom Staat durchgeführt wird. Damit soll vermieden werden, dass sie zur Förderung einer bestimmten staatlichen Ideologie oder einer bestimmten Regierung degeneriert. Um die Teilnahme an Veranstaltungen zur politischen Bildung bei Erwachsenen zu fördern, können diese zusätzlich zum Urlaub sogenannten Bildungsurlaub beantragen.

3. Wiedervereinigungsbildung in Westdeutschland vor 1989 - Träger und Entwicklungstendenzen

Das Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen (BMG) war zunächst die wichtigste staatliche Institution in der Bundesrepublik, die sich mit den Fragen der deutschen Einheit und der Lage in der DDR beschäftigte. Es wurde bereits 1949 gegründet und sollte zunächst den Alleinvertretungsanspruch Westdeutschlands untermauern und in der Zeit der – zunächst ja nur als vorübergehend empfundenen – Teilung eine Brücke von Ost und West bilden. Die Einbindung wichtiger Politiker aus dem Ostteil Deutschlands, vor allem des ersten Ministers Jakob Kaiser (Minister von 1949–1957) war auch eine Art politischer Integration von Ost und West. Im Ministerium arbeiteten dementsprechend eine Reihe von Ostdeutschen, die selber die Repressionen in der Sowjetisch besetzten Zone und der DDR miterlebt hatten (wie etwa die ersten Minister, Jakob Kaiser und Ernst Lemmer) und die entsprechend die Aufklärung über die Menschenrechtsverletzungen in der DDR (wenn auch nicht unter diesem Namen) für eine wichtige Aufgabe hielten. Dies gilt insbesondere, da gleichzeitig die DDR versuchte, mit allen Mitteln die „Zerschlagung des Adenauer-Regimes“ zu erreichen und dabei vor Subversion, Bündnisbildung bis hin zu rechten Organisationen und Einschleusung von Agenten nicht scheute.

Dagegen entwickelte sich das BMG als eine Art Abwehrzentrale im kalten Krieg (s. Kreuzberger 2008). Allerdings blieb die tatsächliche Formulierung der Deutschlandpolitik stets, seit Adenauer und kontinuierlich auch unter der sozialliberalen Koalition und unter Helmut Kohl stets eine Domäne des Bundeskanzleramts, auch wenn zu Zeiten der aktiven Ostpolitik formal Kontakte von Ost und West in den Verantwortungsbereich des BMG fielen. 1991 wurde das Ministerium (mit Beginn der 12. Wahlperiode) aufgelöst, da seine Aufgaben ja erfüllt waren, Nachfolger im rechtlichen wie politischen Sinne wurde das Bundesministerium des Innern.

In der Phase des kalten Kriegs bis 1969 spielte das BMG u.a. eine wichtige Rolle durch eine umfassende Information über die Lage in der DDR, die ja ein wichtiger Teil der politischen Bildung ist. Dazu gehört vor allem das bis 1966 in 10 Auflagen herausgebrachte Überblickswerk „SBZ von A bis Z“ (Deutscher Bundesverlag Bonn, 1953 bis 1966), aber auch politische Studien zu bestimmten Entwicklungen in der DDR, u.a. zur Sperrung der Grenze 1952 (Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen 1953), zur Situation der Jugend (Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen 1960) sowie zum Bau der Berliner Mauer (Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen 1961). Daneben war es auch bedeutsam durch die Einrichtung von Stiftungen (Kuratorium Stiftung Deutschlandhaus) und Stiftung von Preisen (Thomas–Dehler–Preis, ein Literaturpreis; Ernst–Reuter–Preis für Hörfunk– und Fernseharbeiten sowie Jakob–Kaiser–Preis als Fernsehpreis) für deutschlandpolitische Arbeiten. Damit wurde die politische Bildung im Bereich der Wiedervereinigung durch Medien unterstützt.

In den fünfziger Jahren und frühen sechziger Jahren unterstützte das Ministerium zudem – finanziell wie ideell – die privaten Aktivisten und Gruppen, die sich für eine Wiedervereinigung und gegen den Kommunismus aussprochen, oft gerade auch solche Gruppen, die in der DDR aktiv waren, darunter auch die Kirchen. Dazu gehörten auch humanitäre Erleichterungen, z.B. Medikamente für Bedürftige in der DDR und andere materielle Hilfen. Mit dem Amtsantritt von Erich Mende (1963), nach dem Ende der Adenauer–Regierung, traten humanitäre Erleichterungen, vor allem die Passierscheinvereinbarungen, die den West–Berlinern, die seit dem Mauerbau 1961 von Besuchen im Ostteil der Stadt ausgeschlossen gewesen waren, jeweils für kurze Zeit das Wiedersehen mit ihren Verwandten und Freunden ‚drüben‘ ermöglichte, im Vordergrund. Als dann mit der Bildung der großen Koalition 1966 Herbert Wehner an die Spitze des BMG trat, wurde es nicht nur umbenannt – in Ministerium für innerdeutsche Beziehungen – sondern damit wurde

es auch Politik, im Sinne einer Verbesserung der humanitären Lage Kritik an der DDR möglichst zu vermeiden. Eine neue DDR-Forschung sollte Objektivität durch systemimmanente Beurteilung (d.h. eine Beurteilung der DDR anhand der von der DDR selbst für den Systemerfolg aufgestellten Kriterien) erreichen. Die neue DDR-Forschung hatte durchaus einen wichtigen Anteil am Verständnis der DDR (etwa durch das umfassende DDR-Handbuch des Gesamtdeutschen Instituts), war aber teilweise auch durch Anbiederung an die DDR, teilweise sogar von inoffiziellen Mitarbeitern des Geheimdienstes der DDR (StaSi) gesteuert¹⁾ Trotz der Umbenennung gewann das Ministerium keine größere Bedeutung, da weiterhin die Ostpolitik und Deutschlandpolitik im wesentlichen im Bundeskanzleramt konzipiert und auch ausgeführt wurde. Dies änderte sich auch nicht, als seit 1982 mit Helmut Kohl wieder eine christlich-demokratisch geführte Regierung antrat.

Das Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen wurde jetzt als „Broschürenministerium“ bekannt, weil es etliche Drucksachen zur Frage der deutschen Einheit herausgab, ohne sonst öffentlich stark in das Bewußtsein zu treten. Für die westdeutsche Menschenrechtspolitik gegenüber der DDR spielte es dennoch eine nicht zu unterschätzende Rolle, abseits von der Information über die Lage in der. Denn hier wurden – in Verhandlungen mit dem Chefunterhändler und Honecker-Vertrauten, dem Ost-Berliner Rechtsanwalt Wolfgang Vogel zusammen – Familienzusammenführungen zwischen Ost und West sowie der Freikauf der Häftlinge und Hafterleichterungen in der DDR verhandelt.

Speziell für die Wiedervereinigungsberatung und -bildung wurde in Westdeutschland das sogenannte Gesamtdeutsche Institut – Bundesanstalt für gesamtdeutsche Aufgaben (BfgA) gegründet, eine bundesunmittelbare Anstalt des öffentlichen Rechts mit Sitz in Bonn und einer Außenstelle in West-Berlin. Es wurde am 1. Juli 1969 durch die deutsche Bundesregierung gegründet und unterstand der Dienstaufsicht des Bundesministeriums für gesamtdeutsche Fragen, ab Oktober 1969 für innerdeutsche Beziehungen. Ihrem gesetzlichen Auftrag nach sollte die BfgA, neben der Sammlung und wissenschaftlichen Auswertung von Informationsmaterial für das Bundesministerium für gesamtdeutsche Aufgaben, durch Informationsvermittlung zur Festigung und Verbreitung des gesamtdeutschen Gedankens beitragen, sowie Hilfs- und Betreuungsmaßnahmen fördern. Die Arbeit des Gesamtdeutschen Instituts umfasste Archiv- und Forschungstätigkeiten sowie den Bereich der politischen Bildung. Die Ergebnisse der Arbeit speisten sich aus öffentlich zugänglichen Quellen.

1) Vgl. Zum Beispiel die Rolle des Kasseler Wirtschaftsprofessors Ludwig Bress, der eine nicht unwichtige Rolle in der neuen „DDR-Forschung“ spielte und dies im Auftrag der StaSi tat.

Einer der Schwerpunkte des BfgA waren Vortragsveranstaltungen für Schulklassen, die Berlin und die DDR besuchten. Mitarbeiter des Instituts gaben Standardwerke der DDR-Forschung heraus, darunter die Monografien „DDR-Handbuch“ sowie „Namen und Daten wichtiger Personen der DDR“. Als Folge der Deutschen Wiedervereinigung wurde das Gesamtdeutsche Institut zum 31. Dezember 1991 aufgelöst. Wie wichtig die Aufgaben der Vorbereitung auf die Wiedervereinigung und der politischen Bildung war, läßt sich übrigens schon daran ermessen, daß das Gesamtdeutsche Institut genauestens von der Stasi in der DDR beobachtet wurde und es zahlreiche Zersetzungsversuche gegeben hat.

Neben den eigentlichen staatlichen Institutionen soll hier noch das „Kuratorium Unteilbares Deutschland – Ausschuss für Fragen der Wiedervereinigung e.V.“ erwähnt werden. Streng genommen stellt es keine staatliche Organisation dar als eingetragener Verein (e.V.), es war aber im wesentlichen von der Regierung und Politik unterstützt als quasi-staatliche Institution am 14. Juni 1954, als fast ein Jahr nach dem Volksaufstand in der DDR am 17. Juni, gegründet worden, auf Anregung des Ministers für gesamtdeutsche Fragen Jakob Kaiser, unter Beteiligung von Bundespräsident Theodor Heuss (s. Kreuz 1980). Als überparteiliches Gremium (u.a. war von der Opposition Herbert Wehner Unterzeichner des Gründungsaufrufs) gliederte es sich in Bundes-Landes- und Ortsverbände und führte Kampagnen und symbolische Politik für die Wiedervereinigung durch, darunter vor allem in vielen Städten Gedenkveranstaltungen zum 17. Juni. Damit wurde eine wichtige Form des Erinnerns an Menschenrechtsprobleme im anderen Teil Deutschlands geschaffen.

Um den Gedanken an die Wiedervereinigung und das geteilte Deutschland hochzuhalten, fanden auch regelmäßig finanziell vom Staat unterstützte Reisen von Schülern an die innerdeutsche Grenze und nach Westberlin statt. Auch sonstige Gruppe – von Vertriebenenverbänden und Verbänden früherer Bürger der DDR bis hin zu vielen anderen, unpolitischen Gruppen – fuhren an die innerdeutsche Grenze, wo sich ein regelrechter Grenztourismus entwickelte (Eckert 2011). Im Jahr 2009 titelte etwa die Tageszeitung "Die Welt", "Für Hitzacker ist die Wiedervereinigung ein Desaster" (Die Welt 2009). Für den Ort an der Elbe waren der Grenztourismus und der "Blick nach drüben" eine wesentliche Einnahmequelle, die mit der Wiedervereinigung versiegte. So, wie Busunternehmen in Korea Touristen zur DMZ fahren, fuhren an Wochenende bis zu 20 Busse zu "Grenzinformationstouren" in den Ort. Die Wiedervereinigungsbildung durch freie Träger ist nirgendwo zentral erfaßt, spielte aber eine wichtige Rolle. Dabei kam u.a. den politischen Stiftungen

die Aufgabe zu, in vielfältigen Bildungsveranstaltungen die Erinnerung an die geteilte Nation festzuhalten. Dies ist aber heute schwer zu quantifizieren, da dies teilweise mit Mitteln der o.g. Institutionen geschah, im Sinne des oben beschriebenen Subsidiaritätsprinzips in der politischen Bildung.

3. Die Aufgabe: Innere Einheit, das Zusammenwachsen der Deutschen und die politische Bildung

Die Herausforderungen für die Zivilgesellschaft wie für den Staat waren mit der Wiedervereinigung massiv, und sie betrafen gleichermaßen wirtschaftliche, politische und soziale Herausforderungen. Damit kam der politischen Bildung eine zentrale Rolle für das Gelingen der Wiedervereinigung zu. Denn noch schwieriger als die ursprünglichen wirtschaftlichen und politischen Probleme gestaltete sich aber ein anderer Bereich, nämlich das gesellschaftliche Zusammenwachsen. Als die Einheitseuphorie von 1989 und 1990 völlig unerwartet über Ost- wie Westdeutschland hereinbrach, schien das gesellschaftliche Zusammenwachsen beider Teile Deutschlands eine logische und unproblematische Entwicklung zu werden. Doch gerade hier sind bis heute große Herausforderungen zu meistern.

Institutioneller Wandel betrifft nicht nur Gesetze und Organisationen (sogenannte externe Institutionen), sondern auch den Wandel sozialer Normen und Werte. Dieser Prozess, der staatlich kaum gesteuert werden kann, und der im wesentlichen auf einem Wandel der Zivilgesellschaft basiert, erfolgt viel langwieriger als die Änderung des externen institutionellen Rahmens; die Sozialisierung erfolgt im Rahmen der Erziehung und täglichen Routine. Der Wandel vom „*homo sovieticus*“, der den Erfordernissen der Rationalität unter dem Sozialismus folgt, zum „*homo oeconomicus*“, der in der Marktwirtschaft agiert, ist ein fundamentaler Wandel gewesen. Werte, die wie das Profitstreben oder Unternehmertum lange Zeit verteufelt waren, wurden plötzlich zentrale Werte der neuen Gesellschaft. Die Arbeitsethik im Sozialismus war völlig anders. Marketing war fast völlig unbekannt, da Güter im Wesentlichen zugeteilt wurden. Die internen Institutionen nun überlebten oft den abrupten Wandel der externen Institutionen. Dies kommt z.B. deutlich bei der Selbsteinschätzung von Ost- und Westdeutschen auf der Skala Individualismus – Kollektivismus zum Ausdruck, auf der sich Westdeutsche als hart und individualistisch, Ostdeutsche

dagegen tendenziell als weich und angepasst definieren (Brähler/ Richter 1995). Der Wandel solcher internen Institutionen braucht lange Zeit und Unterschiede in der Akzeptanz des neuen Wirtschaftssystems waren bei Befragungen gleichbleibend bedeutend (s. Mühlberg 2002; Fuchs u.a. 1997; Meulemann 2002).

Doch die Effekte waren weitergehend als rein auf unterschiedliche und nur teilweise konvergente politische Ansichten beschränkt. Das psychosoziale Erbe des Sozialismus und die neuen Herausforderungen durch das neue Gesellschaftssystem führten zu „Wendestress“ (Schmitz 1995). Viele DDR-Bürger mussten erkennen, dass die „Nischengesellschaft“ der DDR, in der man es sich gemütlich eingerichtet hatte, auf Täuschung und Selbsttäuschung beruhte. Das totalitäre Kontrollsystem der Staatssicherheit war eine der schwierigsten Hinterlassenschaften. Als Folge des Wendestresses waren Alkoholismus, psychosoziale Krankheiten und psychologische Traumata möglich. Dies gilt hauptsächlich für die mittlere Generation der „Einheitsverlierer“, die zu jung zum Vorruhestand war und zu alt, um sich dem Wandel anzupassen. In seinem vielbeachteten Buch *Der Gefühlsstau* von 1991 identifizierte Maaz drei Konsequenzen der Zerstörung des Selbstbewusstseins durch Arbeitslosigkeit sowie des Verlusts kollektiver Normen wie Gehorsam, Disziplin und Unterordnung (Maaz 1991). Erstens führt es zu einer Entfremdung von der Gesellschaft. Zweitens führte es zu Minderwertigkeitsgefühlen und einen Syndrom der Selbstbestätigung durch Konsum und Anerkennung. Drittens führt es zum „Gefühlsstau“, aufgestauten Emotionen, die zu emotionalen und psychosozialen Krankheiten führen können.

Maaz war seit 1980 in Halle/Saale in Ostdeutschland Chefarzt der Psychotherapeutischen Klinik der Evangelischen Kirche gewesen. Sein Buch führte die Bitterkeit mancher Wendeverlierer zusammen, hielt ihnen aber auch den Spiegel vor, was zu vielen Anfeindungen führte. Seine Theorie macht soziale Phänomene vom Konsumverhalten bis zur Entstehung einer rechtsradikalen Jugendsubkultur in Teilen Ostdeutschlands verständlich. Als Gegenbewegung zu diesen Traumata entstand schon bald eine apologetische Bewegung, die den Stolz auf die eigene Biographie zum Hauptziel hatte, weniger eine Rehabilitierung des gesamten früheren totalitären Staates. Wie Misselwitz einmal formulierte: „Die Mauer ist weg. Wir bleiben.“ (Misselwitz 1996) Die Ostdeutschen wollten nicht länger Menschen zweiter Klasse sein, als die sie sich aber fühlten. Der Elitenimport aus dem Westen war dabei einer der Gründe für die Frustration (Derlien 1998), die auch dazu führte, dass die Zahl derer, die sich als Menschen zweiter Klasse fühlten, in den neuen Bundesländern

zunächst schnell sank, dann aber wieder anhub (Walz/ Brunner 1997). Maaz analysierte die Lage direkt nach der Wende, aber viele der von ihm beschriebenen Phänomene dauerten fort, auch wenn einige offensichtlich ein Generationenproblem waren. Die verbleibenden Probleme sind nicht materieller, sondern sozio-politischer Art. Die Situation ähnelt der von Immigranten und wird zusätzlich noch durch die schwierigen wirtschaftlichen Bedingungen und vor allem die Sklerose auf dem Arbeitsmarkt befördert, die es kaum möglich macht, sich „hochzuarbeiten“. Sozialer Aufstieg durch Arbeit ist einer der wichtigsten Anreize, z.B. für asiatische Immigranten in den USA. Es ist tragisch, dass gerade die sozialen Sicherungsmaßnahmen, die von der Bevölkerung Ostdeutschlands als Schutz empfunden werden, oft eine bessere gesellschaftliche Integration verhindern. Dabei sind die materiellen Bedingungen weniger von Bedeutung für gesellschaftliche Konvergenz, wie Delhey und Böhnke (1999) betonen, sondern nur eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für soziale Integration.

Ost- und Westdeutschland hatten also nach der Wiedervereinigung ein interkulturelles Problem, basierend auf einer anderen gelernten Weltsicht.²⁾ Ein interkultureller Ansatz zur Frage der gesellschaftlichen Integration muss sehen, dass die kognitiven Schemata oder die „Weltsicht“, anders als etwa politische Einstellungen, Konsumverhalten oder Migrationsentscheidungen, nur schwer beobachtbar sind.³⁾ Hofstede (1991) versucht, die Vielzahl teils widersprüchlicher Signale in drei Kategorien zusammenzufassen, „Lagen der Kultur“, die wie eine Zwiebelhaut übereinanderliegen. Im Kern befinden sich die Werte; darüber sind klarer beobachtbare Ebenen, nämlich Rituale (etwa Großrituale), Helden (d.h. Vorbilder) und Symbole (wie bestimmte Worte oder Farben oder andere Artefakte) (Dahl 2004: 5). Die Zivilgesellschaft ist der Ort, in dem Rituale, Helden und Symbole transportiert werden. Ist die Zivilgesellschaft „dünn“ (im Sinne einer relativ kleinen Anzahl bzw. geringen Bedeutung von zivilgesellschaftlichen Akteuren), dann ist der Einzelne, der sich dem Wandel der gesellschaftlichen Weltsicht gegenüber sieht, isoliert. Rückzug ins Private (wie etwa im „Biedermeier“, der Zeit von 1815–1848 in Deutschland, als politisches Engagement systematisch

2) Für eine ausführliche Diskussion des Kulturbegriffs und der interkulturellen Forschung in Bezug auf geteilte Staaten s. Seliger 2006. Mit Kultur ist hier ein transgenerationaler, symbolischer und strukturierter Ansatz zum Weltverständnis gemeint; dabei ist jedes Individuum durch überlappende Kulturen (z.B. aus Elternhaus, Schule, Staatswesen) geformt und Kultur. Diese Formung ist aber nicht eine mechanische Konditionierung im Sinne der Pavlovschen Hunde, der Einfluss der Kultur ist also keineswegs Gleichbedeutung mit einem Fehlen individueller Handlungsspielräume.

3) Dazu kommt das Fehlen einer sozialwissenschaftlichen Forschungsbasis in Ostdeutschland; nur eine einzige Längsschnittstudie, die sächsische Jugendstudie, hat dort existiert und die Wende überdauert.

unterdrückt wurde), aber auch die Abwanderung in Extreme, wie teilweise in der Jugendbewegung in den neuen Bundesländern beobachtbar, können Folgen davon sein. Dies ist insbesondere ein Problem für die Akzeptanz der neuen Staats- und Gesellschaftsordnung. Damit wird die gesellschaftliche Orientierung auch ein Problem der politischen Bildung, die im nächsten Abschnitt diskutiert wird.

5. Die Rolle der Zivilgesellschaft in der politischen Bildung und Wiedervereinigungsbildung

Während in der Bundesrepublik Deutschland (Westdeutschland) seit 1949 das oben beschriebene System der politischen Bildung in pluralistischer Form ausgebaut wurde, gab es in der Deutschen Demokratischen Republik (Ostdeutschland) nur eine einheitliche Ausbildung im Sinne des sozialistischen Doktrin. Da diese auf der angeblichen Wissenschaftlichkeit des Marxismus– Leninismus beruhte, war Widerspruch dazu nicht erlaubt. Ein totalitäres Kontrollsystem, insbesondere die allgegenwärtige Staatssicherheit, sorgte dafür, dass es zu keinen Äußerungen gegenteiliger Meinungen kam. Deshalb kam es bei der Wiedervereinigung im Jahr 1990 zu großen Herausforderungen:

- Die DDR–Bürger hatten zwar in großen Massenprotesten ab Oktober 1989 selber den Sturz des DDR–Regimes erreicht. Aber die Unwissenheit über die neue Ordnung war groß, und generelles Misstrauen gegen den Staat übertrug sich auch auf den neuen Staat.
- Die vielen Umwälzungen der „Wende“–Zeit, insbesondere die sich rapide verschlechternde Lage auf dem Arbeitsmarkt, führten zu großer wirtschaftlicher Unsicherheit und reduzierten das Interesse an politischer Betätigung weiter.
- Vierzig Jahre lang hatte die DDR ihren Bürgern das sozialistische Wertesystem durch ständige Propaganda eingetrichtert. 1989 kam es dann zum plötzlichen Zusammenbruch und einem geistigen Vakuum. Dies betraf insbesondere Schüler, da sie im Gegensatz zu den Erwachsenen weitaus stärker der Propaganda ausgesetzt waren, während die Erwachsenen vielfach schon die Verlogenheit der Propaganda durchschaut hatten. Die alten Lehrer konnten aber vielfach nicht zu glaubhaften Vertretern des neuen, demokratischen Staates werden. Ein rapider Autoritätsverlust der Schule und des Staates war die Folge. Einige Jugendliche wurden dadurch auch empfänglich für rechtsextremistische Ideologie.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wurde das im Westen fest eingerichtete Netz der Zivilgesellschaft mit staatlicher Unterstützung auch in den neuen Bundesländern ausgebaut. Es ist ein Teil der Infrastruktur, die einen Staat trägt. Infrastrukturinvestitionen auch dieser Art sind eine Investition in die Zukunft, die denen im wirtschaftlichen Bereich gleichzusetzen sind, auch wenn man ihren Ertrag nicht unmittelbar sehen und messen kann. Im schulischen Bereich war das relativ leicht. Neue Lehrpläne wurden schnell entwickelt, die alten wurden von sozialistischem Gedankengut befreit und Lehrer auf die Vermittlung des neuen Stoffes vorbereitet. Bei der Erwachsenenbildung sah das aber ganz anders aus. Es war mindestens ein Generationenproblem, nach 40 Jahren Trennung und Leben in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen, eine Gemeinsamkeit aller Deutschen herzustellen. Insbesondere in der Erwachsenenbildung war es auch nötig, neue Konzepte zu entwickeln, die den spezifischen Bedürfnissen der Menschen in Ostdeutschland besser gedient hätten. Solche Konzepte aber gab es nicht. Angesichts der großen wirtschaftlichen Herausforderungen der Einheit war zudem das Geld für Bildungsmaßnahmen knapp, während die Investitionserfordernisse in neue Räume, Geräte und Personal sehr hoch waren. Die Träger von Bildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen waren nicht immer richtig qualifiziert und traten angesichts knapper Mittel in eine Konkurrenz, die nicht immer zu mehr Qualität führte. In der Regel ist die Politik vor Ort, die Kommunalpolitik, das Gebiet, wo das Interesse der Bürger zunächst geweckt wird. Aber in vielen Kommunalverwaltungen und Kommunalparlamenten in den neuen Bundesländern war die Struktur weiterhin hierarchisch und wenig an der Bürgerbeteiligung interessiert. Diese Herausforderungen prägten die politische Bildung in den neuen Bundesländern für mindestens eine Generation und bis heute sind noch nicht alle Unterschiede zwischen West und Ost verschwunden, wie politische Studien und Verhaltensweisen immer wieder zeigen.

Dennoch war die politische Bildung nach der Wiedervereinigung im Großen und Ganzen eine Erfolgsgeschichte. Maßstab sollte hier nicht ein theoretischer Maßstab eines neuen, perfekten demokratischen Bürgers sein, sondern ein Vergleich mit der Transformation in anderen, real existierenden früheren sozialistischen Gesellschaften. Dabei kann man sehen, dass etwa die Anfälligkeit für politischen Extremismus (in Form der Wahl entweder post-kommunistischer oder rechtsextremer Parteien) in Deutschland wesentlich geringer ist als in den meisten anderen Transformationsgesellschaften.

6. Zivilgesellschaft, politische Bildung und Wiedervereinigung – gibt es Lehren für Korea?

Wie für die Deutschen, so wird auch für die Koreaner die Wiedervereinigung zu großen Veränderungen führen. Im Süden des Landes wird die überragende Stellung, die die Teilung des Landes und der Anti-Kommunismus als politische Begründung für den südkoreanischen Staat hat, plötzlich vakant. Allerdings hat hier die Entwicklung einer Zivilgesellschaft gerade in den letzten Jahren schon zu einer Vielfalt neuer politischer Ziele und Aktivitäten jenseits des einst übermächtigen Themas Wiedervereinigung geführt – man denke nur an die machtvollen Manifestationen der Zivilgesellschaft im gerade vergangenen Jahr! Im Norden des Landes wird der Wandel viel stärker sein, da hier die Propaganda mehr als in wohl jedem anderen Staat der Welt eine spezifische Scheinwelt des Juche-Kommunismus geschaffen hat, die mit der Wirklichkeit, in der sich die Nordkoreaner nach der Wiedervereinigung befinden werden, nichts zu tun hat. Zunächst ist es wichtig zu sehen, dass schon die Übertragung der Konzepte aus Westdeutschland nach der Wiedervereinigung in die neuen Bundesländer nicht immer funktioniert hat. Die Übertragung von Erfahrungen muss immer auf dem konkreten Hintergrund der Situation vor Ort geschehen. Umso schwieriger ist es, aus den deutschen Erfahrungen Lehren für Korea zu ziehen. Allerdings lassen sich vielleicht doch einige Grundtendenzen erkennen:

- Es ist wichtig, zunächst ein Grundvertrauen in das neue politische System zu schaffen. Ohne dieses Grundvertrauen ist die politische Mitarbeit im neuen System auf Opportunisten beschränkt, die sich davon persönliche Vorteile versprechen.
- Das Grundvertrauen kann wiederum nur dann entstehen, wenn ein Basiswissen über das Funktionieren des demokratischen Staates vorhanden ist, über die Mitwirkungsmöglichkeiten der Bürger, aber auch darüber, dass es verschiedene Alternativen in der Demokratie gibt und nicht nur den einen, richtigen Weg. Solche Alternativen können aber nur dann glaubwürdig aufgezeigt werden, wenn es auch verschiedene zivilgesellschaftliche Träger dafür gibt, d.h. es ist wichtig, im Norden die Entstehung der Zivilgesellschaft zu fördern.
- Die Erfahrungen der Bürger Nordkoreas sind so total unterschiedlich von denen der Südkoreaner,

dass eine Wiedervereinigung zum einem großen Verlust an Orientierung und Sicherheit im Norden führen wird. Dem muss die südkoreanische Seite mit großer Offenheit für die jeweiligen Biographien der Nordkoreaner begegnen, ohne dabei die klare, demokratische Grundhaltung zu verleugnen. Eine arrogante oder besserwisserische Haltung wird zu Verweigerung der neuen Bürger nach der Wiedervereinigung führen. Hier gilt auch wieder, dass die Offenheit am Besten von der Zivilgesellschaft transportiert wird, die auch zwischen Süd und Nord neue Netzwerke schaffen muss, nicht von einer staatlichen Institution.

- Demokratie braucht Vorbilder – diese sind aber nicht in unwirklichen Propagandafiguren (wie im nordkoreanischen Führerkult) zu finden – sondern in den realen, gewählten Politikern. Je transparenter und demokratischer die Kultur Südkoreas vor der Einheit ist, desto einfacher wird es auch, die Demokratie als bessere Alternative im Norden einzuführen.
- Politische Bildung braucht viel Zeit. Für die ältere Generation ist ein radikaler Wechsel der Lebensumstände, wie sie etwa die deutsche Wiedervereinigung mit sich brachte, nur schwer zu verkraften. Bis beide Landesteile zusammenwachsen, wird wohl mindestens eine Generation vergehen müssen.

Die Umstände der möglichen koreanischen Wiedervereinigung sind noch völlig unbekannt. Einen „*Masterplan*“ in Bezug auf die politische Bildung kann es nicht geben. Dennoch ist es wichtig, schon jetzt über die Erfordernisse einer zivilgesellschaftlichen Entwicklung in Nordkorea nachzudenken. Eines ist dabei gewiss: je stärker die Stellung der Zivilgesellschaft in Südkorea ist, desto einfacher wird es, sie auch in Nordkorea einzuführen und desto eher lassen sich die vielen schwierigen Probleme der Teilung und Einheit überwinden.

Anmerkung: Dieser Text beruht teilweise auf Seliger (2013).

Literatur

Brähler, E. – Richter, H.-E. (1995). Deutsche Befindlichkeiten im Ost-West-Vergleich. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 40-41/95, S. 13-20.
 Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen (1953), Weißbuch: Die Sperrmaßnahmen der DDR vom

- Mai 1952: Die Sperrmaßnahmen der Sowjetzonenregierung an der Zonengrenze und um Westberlin, Bonn.
- Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen (1960). *Die Situation der Jugend im kommunistischen Herrschaftssystem der SBZ Deutschlands in Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland*, Bonn - Berlin.
- Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen (1961). Denkschrift, Der Bau der Mauer durch Berlin : die Flucht aus der Sowjetzone und die Sperrmaßnahmen des kommunistischen Regimes vom 13. August 1961 in Berlin, Bonn-Berlin.
- Creuzberger, Stefan (2008). Kampf für die Einheit. Das gesamtdeutsche Ministerium und die politische Kultur des Kalten Krieges 1949-1969, Schriften des Bundesarchivs, 69, Düsseldorf: Droste Verlag.
- Dahl, S. (12.01.2004). Intercultural Research: The Current State of Knowledge, Middlesex University Discussion Paper No. 26, auf: <http://ssrn.com/abstract=658202>.
- Delhey, J./ Böhnke, P. (1999). Über die materielle zur inneren Einheit? Wohlstandslagen und subjektives Wohlbefinden in Ost- und Westdeutschland, Veröffentlichungen der Abteilung *Sozialstruktur und Sozialberichterstattung* des Forschungsschwerpunktes *Sozialer Wandel, Institutionen und Vermittlungsprozesse* des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, FS III 99 - 412, Berlin.
- Derlien, H.-U. (1998). Elitezirkulation in Ostdeutschland 1989-1995, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 5/98, S. 3-17.
- Die Welt (2009). "Für Hitzacker ist die Wiedervereinigung ein Desaster," im Internet: <https://www.welt.de/reise/article4322247/Fuer-Hitzacker-ist-der-Mauerfall-ein-Desaster.html> (Zugriff am 11. 4.2017).
- Eckert, Astrid M. (2011) Zaun-Gäste - Die innerdeutsche Grenze als Touristenattraktion, in: Detlef Schmiechen-Ackermann - Carl-Hans Hauptmeyer - Thomas Schwark (Hrsg.), *Grenzziehungen, Grenzerfahrungen, Grenzüberschreitungen*, Darmstadt: WBG, S. 243-251 (Ausstellungskatalog).
- Fuchs, D. u.a. (1997). Die Akzeptanz des vereinigten Deutschlands. Oder: Wann ist ein Unterschied ein Unterschied?, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 51/97, S. 3-12;
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations*, London.
- Kreuz, Leo (1980). *Das Kuratorium Unteilbares Deutschland*. Aufbau, Programmatik, Wirkung, Opladen: Leske und Budrich.
- Kühn, Detlef (2011). *Das Gesamtdeutsche Institut im Visier der Staatssicherheit*, Berlin, Schriftenreihe des Berliner Landesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR, Band 13, 3. Auflage, im Internet: http://www.berlin.de/imperia/md/content/1stu/schriftenreihe/heft13_2011.pdf (Zugriff am 30.7.2013).
- Maaz, H.-J. (1991). *Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR*, Berlin.
- Meulemann, H. (2002). Werte und Wertewandel im vereinten Deutschland, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 37/2002, S. 13-22.

- Misselwitz, H.-J. (1996). Nicht länger mit dem Gesicht nach Westen. Das neue Selbstbewusstsein der Ostdeutschen, Bonn, S. 20.
- Mühlberg, D. (2002). Schwierigkeiten kultureller Assimilation, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 17/2002, S. 3–12.
- Schmitz, M. (1995). Wendestress. Die psychosozialen Kosten der deutschen Einheit, Berlin.
- Seliger, Bernhard (2013). Die Rolle der Nichtregierungsorganisationen vor der deutschen Wiedervereinigung und im Wiedervereinigungsprozess, Konferenz mit der Saejowi-Stiftung, 4.6.2013, Seoul 2013.
- Seliger, Bernhard (2009). 20 Jahre nach der Wiedervereinigung in Deutschland –eine politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Bilanz, paper presented at a conference of the Institute for National Security Strategy, Seoul, November 2009.
- Seliger, Bernhard (2006). Intercultural differences and intercultural policies in divided states. The cases of Germany and Korea, in: Electronic Journal of Intercultural Research, Jahrgang 3, S. 2–17.
- Walz, D./ Brunner, W. (1997). Das Sein bestimmt das Bewusstsein, oder: Warum sich die Ostdeutschen als Bürger 2. Klassen fühlen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51/97, S. 13–19.



사회통합과 민주시민교육

○ 사회

조기용 교수(단국대)

○ 발제

① 허영식 교수(청주교대)

“사회통합을 위한 간문화적 민주시민교육의 이론과 실제”

- 지정토론: 김태원 교수(대구카톨릭대), 남일우 박사(강원대), 방민석 교수(단국대)

② 신두철 교수(한양대)

“독일 정치사회통합과 민주시민교육”

- 지정토론: 원준호 교수(한경대), 윤종설 박사(한국행정연구원)

③ 남재걸 교수(단국대)

“생활자치의 개념 정립을 위한 시론적 고찰”

- 지정토론: 임종헌 박사(경찰대), 전종우 교수(단국대)

사회통합을 위한 간문화적 민주시민교육의 이론과 실제: 교육·사회복지·경제영역을 중심으로¹⁾

허영식

청주교육대학교

<목차>

- I. 서론
- II. 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육
- III. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육
- IV. 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육
- V. 결론

<국문초록>

이 글은 사회통합을 위한 민주시민교육의 이론과 실재를 염두에 두면서, 서로 다른 행위영역에서 간문화적 변동을 구성하는 데 있어서 고려해야 할 도전과 실천을 살펴보고, 최근 관찰할 수 있는 전개양상과 공통점을 명료화하는 데 목적을 두고 있다. 이 목적에 도달하기 위하여, 예시적 차원에서 프랑스와 독일의 사례에 초점을 맞추어, 세 가지 행위영역(교육·사회복지·경제)별로 각각 간문화적 변동과 관련된 동향에 주의를 기울인다. 본고에서 강조하고자 하는 사항은 다음과 같이 몇 가지 명제로 정식화하여 제시할 수 있다. 첫째, 간문화적 질문을 다루는 담론과 실천이 이제까지 개방적인 사이공간에서 별로 이루어지지 못하고, 특정한 행위영역의 내재적 공간에 머물고 있다는 진단을 내릴 수 있다. 그럼에도 불구하고 각 행위영역이 직면하고 있는 간문화적 도전과 개혁의 필요성에 대하여 어떤 공통분모를 설정할 수

1) 본 발표문의 내용은 『한독사회과학논총』 제23권 제1호(2013.03)에 게재한 글과 도서 『다양성과 간문화』(2015.03)에 포함된 필자의 글을 부분적으로 수정·보완한 것임.

있다. 각 행위영역에서는 최근 간문화적 관점변경(패러다임의 전환), 간문화적 개방, 간문화관리 따위의 측면에서 간문화적 변동에 대한 취급과 조치가 이루어지고 있다. 둘째, 하지만 이 세 가지 측면은 각각 특정한 행위영역에만 국한되어 있다고 보기 힘들며, ‘간체제’ 혹은 ‘간문화적 사이공간체제’의 관점에서 서로 다른 행위영역들이 서로 겹치고 연결되는 현상을 점점 더 많이 보여주고 있다. 부분체제로서의 각 행위영역은 자기준거적 체제논리에 따라 점점 더 서로 독립적으로 되어가면서 동시에 상호의존관계를 심화시키고 있다는 점에서, 이 간체제적 관계는 공통된 유형(패턴)을 따른다고 해석할 수 있다. 셋째, 특히 기능적 측면에서 바라볼 때, 간문화적 행위영역은 간성(間性) 혹은 간체제의 논리에 따라 서로 협력을 하거나 서로 대응부응하면서 간문화적 변동과 기능을 수행할 수 있다. 각 행위영역은 이미 간성 혹은 간체제의 논리 속에서 그 자체가 이미 내재적으로 안고 있는 역설과 모순을 처리하지 않으면 안 된다. 그리고 간문화적 관점변경·개방·관리의 측면에서 나타나고 있는 간문화적 변동과정은 공통된 목표로서 간문화능력의 함양과 신장을 요구하고 있으며, 이것은 다시 간문화교육·학습·훈련의 필요성을 제기하고 있다.

주제어: 간문화적 행위영역과 실천, 간문화적 관점변경, 간문화적 개방, 간문화관리, 간체제

1. 서론

다문화사회에서 서로 다른 문화가 만나고 교차하는 상황과 그 교차상황에서 발생하는 모든 일과 사건을 포괄하기 위하여 사용되는 추상화된 개념이 다름 아니라 간문화성(Interkulturalitaet)이다(Eiril and Gymnich, 2010: 34-36; Kordes et al., 2006: 15-21; Waldenfels, 2010: 21-34; Adick, 2010: 105-111; Terkessidis, 2010; 허영식, 2010: 15-17). 그렇지만 이 간문화성은 바로 서로 다른 문화의 차이와 다양성으로 인하여, 주어진 다문화사회에서 여러 개인이나 집단이 함께 잘 공존할 수도 있지만, 서로 대립을 하거나 갈등을 벌이면서 이러저러한 방식으로 서로 긴장관계를 형성할 수도 있다. 따라서 간문화적 ‘사이공간’에서 발생하는 사안을 싫든 좋든 다루지 않으면 안 되는 간문화적 사업은 어쨌든 이 긴장관계에 주의를 기울일 필요가 있다.

이와 같은 맥락에서 우리는 또한 시야를 넓혀 다문화사회에서 사회통합에 기여할 수 있는 간문화적 행위영역과 실천, 혹은 사회적 포용과 통합에 대하여 결정을 하는 특정한 기능체제에 대해서도 역시 특별한 관심을 가질 필요가 있다(Radke, 2011: 122-125). 왜냐하면 다문화사회가 점점 더 복합적인

성격을 띠면서, 서로 긴장관계 속에 놓여 있는 사람들에게, 위에서 언급한 ‘사이공간’에서 출발하여 어떤 영향을 미치기 위해서는, 이를테면 단순히 교육학이라는 하나의 학문분야나 아니면 정치라는 하나의 행위영역에서 쉽게 해결방안을 모색할 수가 없기 때문이다. 다시 말하면, 그러한 일은 특정한 하나의 학문분야나 특정한 행위영역에 국한되어 일어나지 않고, 점점 더 많이 간문화적 네트워크 속에서 이루어지고 있기 때문이다.

그러한 간문화적 네트워크의 보기로는 학교·법·교육학 사이에서 이루어지는 간문화적 중재의 행위단위, 해외파병부대와 유엔기구·비정부기구 구성원을 위한 간문화적 교육의 행위단위, 혹은 사회복지사와 (이주배경을 가진) 고객을 위한 간문화적 치료의 행위단위를 들 수 있다. 체제이론의 관점에서 바라볼 때, 이와 같은 사이공간은 각 행위영역의 준거체제와 그것을 둘러싼 환경 사이에서 변동하거나 진동한다. 다시 말하면, 여기서 보기로 든 각 행위의 단위는 서로 다른 행위영역 사이에서 탐색운동과 시험운동을 거치면서 구성되는 것이다.

이 맥락에서 우리는 간문화적 행위의 영역을 설정하는 이 사이공간에 특별한 주의를 기울일 필요가 있으며, 거기서 출발하여 개인과 집단이 어떻게 그들 나름대로 전략을 강구하는지 살펴볼 필요가 있다. 이와 같은 간문화적 사이공간체제(interkulturelles Zwischenraum-System: 사이공간에서 발생하는 간문화적 체제) 혹은 간체제(Intersystem)는 또한 대인관계에서 출발하여 국제관계에까지 미치는 상호작용과 연결되어 있으며, 지방과 세계의 밀접한 관계(세방화, Glokalisierung)와 연결되어 있다. 바로 그렇기 때문에 간문화적 행위영역과 실천은 어쩔 수 없이 양면가치와 모호성을 유연하게 다룰 수 있는 방안을 모색해야 한다. 결국 미래지향적인 관점에서 간문화적 학문과 실천은, 간문화성을 개별적인 행위영역으로 환원시킬 수 없다는 점을 고려하면서, 적절한 전략과 방안을 모색해야 한다는 과제를 안고 있다 (Kordes and Mueller, 2006: 163-167; 허영식, 2010: 160-164).

이와 같은 배경과 전제에서 출발하여, 본고는 사회통합을 위한 간문화적 민주시민교육의 이론과 실재를 염두에 두면서, 서로 다른 행위영역에서 간문화적 변동을 구성하는 데 있어서 고려해야 할 도전과 실천을 살펴보는 데 주된 목적을 두고 있다. 이 글에서는 특히 교육·사회복지·경제의 세 가지 행위영역에 중점을 두고자 한다. 정치, 예술·문화, 종교, 대중매체, 학계(대학연구소), 개발협력사업, 관광여행과 같은 다른 행위영역(Eiril and Gymnich, 2010: 9)을 여기서 모두 다루는 데 있어서는 한계가 있으므로, 본고에서는 필요한 경우 이 다른 행위영역에 대해서 단지 주변적으로 언급하고자 한다. 이와 같은 연구범위의 제한에도 불구하고, 중점적으로 다룰 행위영역에 있어서도 역시 분화된 하위영역과 세부사항에 관한 담론을 모두 다룰 수는 없다. 이 글에서 중요한 사항은 중점적으로 선정한 행위영역에서 최근 관찰할 수 있는 전개양상과 공통점을 명료화하는 일이다. 상기 목적에 다가가기 위하여, 예시적 차원에서

프랑스와 독일의 사례에 초점을 맞추어, 교육·사회복지·경제의 세 가지 행위영역별로 각각 간문화적 변동과 관련된 동향에 주의를 기울인다. 그 다음 결어부분에서는 본고에서 강조하고자 하는 사항을 몇 가지 명제로 정식화하여 제시하고자 한다.

II. 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 언어적·문화적 이질성과 동질성

개별국가가 언어적·문화적 이질성을 서로 다른 방식으로 인정하고 그에 따라 언어정책을 서로 다르게 구성하고 있음에도 불구하고, 오늘날 언어적·문화적 이질성은 더 이상 예외적인 현상이 아니라, 세계 도처에서 점점 더 일상적으로 경험할 수 있는 정상적인 경우가 되고 있다. 유럽대륙에서 18세기말과 19세기초에 국민국가가 형성되면서, 국민에 특정한 공통의 역사문화언어에 대한 이념이 여러 민족신분의 편입을 위해 필수적으로 요청되는 것으로 간주되었다.

19세기부터 특히 의무교육 차원에서 마련된 ‘국민’학교제도를 통하여 관철된 정상성의 공식(한 인간=한 언어; 한 국민=한 국가 혹은 영토=한 언어)은 20세기 후반에까지 지속적으로 적용되었다. 프랑스와 독일 양국 모두에서 언어적·문화적 동질성의 이념이 중요한 정치적·교육적 구성원리로 작용하였다. 물론 이와 동시에 다른 한편으로 탈식민시대의 이주, 노동이주, 난민이주, 가족재결합을 위한 이주, 해외동포이주 등이 프랑스와 독일의 사회를 상당히 변화시켰다.

프랑스와 독일 양국은 새로운 요구사항에 대하여 서로 다르게 반응하였다. 프랑스는 동화동질화의 성격이 강한 공화국의 이념과 힘을 고수하였다. 1990년대말까지 ‘독일은 이주국가(Einwanderungsland)가 아니다.’라는 점을 반복해서 주장해 왔던 독일정부는 외국인을 위한 특별한 조치에 더 기대를 걸었다. 이와 동시에 외국의 아동과 청소년을 의무교육 차원의 보통교육에 포함시켰다.

독일이 이주국가라는 점을 공식적으로 인정하게 된 계기는 1998년 사민당·녹색당에 의한 정권교체와 밀접한 관련이 있으며, 그 이후 국적법의 개정(기존의 혈통주의(ius sanguinis)에서 출생지주의(ius soli)로의 전환)과 새로운 이주법의 제정을 통하여 패러다임의 전환이 이루어졌다. 1990년대에 들어와 패러다임의 전환에 대한 요구가 점점 더 증가하게 된 계기는 또한 유럽통합과도 밀접한 연관성이 있다. 왜냐하면 이 유럽통합은 다원화과정에 대한 정치적 의지 및 승인과 결합되어 있기 때문이다 (Krueger-Potratz, 2006: 171-172; 허영식·정창화, 2012: 74-81).

2. 부족가설과 차이가설

하지만 전체적으로 바라볼 때, 이주와 관련하여 취해진 교육정책의 조치와 법적 규정은 상당 부분 동화주의 논리에 의해 결정되었다. 이것은 유럽수준과 각국수준에서 나온 여러 가지 다른 교육정책의 지침과 권고, 그리고 프랑스 학교와 독일 여러 주의 학교에 해당하는 규정과 법령에서 확인할 수 있다. 교육정책, 교육학 분야의 담론, 그리고 교육실천의 수준에서 관찰할 수 있는 전개과정은 유럽연합의 여러 회원국에서 결코 균등하게 혹은 같은 보조로 이루어지지 않았으며, 이것은 프랑스와 독일에 대해서도 역시 적용되는 사항이다.

그러나 각국의 전통 및 역사와 연결된 모든 특수성에도 불구하고 다른 한편으로는 어느 정도 공통점도 확인할 수 있다. 1960년대말과 1970년대초에 프랑스와 독일 양국에서는 이주해 들어온 아동과 청소년을 위하여 특별한 편입조치를 마련했으며, 독일에서는 처음으로 외국인 학생도 역시 의무적으로 학교에 다녀야 한다는 조치가 취해졌다. 나중에 ‘외국인교육학(Auslaenderpaedagogik)’으로 지칭된 이 조치에는 예비학급, 특별한 언어촉진수업, 숙제보조, 그리고 (출신배경의 언어와 문화를 습득하기 위한) 모국어수업 따위가 속하였다.

독일의 경우를 살펴보면, 언어문제가 핵심적인 관심사가 되었다. 왜냐하면 이주해 들어온 대부분의 아동과 청소년이 독일어에 대한 지식을 갖추고 있지 못했기 때문이다. 이에 비해서 프랑스로 이주해 들어온 상당수의 사람들은 프랑스어를 공식적인 언어와 수업언어로 갖고 있던 과거의 식민지에서 왔기 때문에, 이주해 들어온 일부 아동과 청소년은 이미 프랑스어 지식을 갖추고 있는 상태였다.

어쨌든 동화주의 교육학에 지향을 두었던 이와 같은 사고 및 행위유형은 1980년초에 들어와 점점 더 비판의 대상이 되었다. 비판의 초점은 첫째, 외국인과 그 가족에 대한 논의가 이른바 ‘부족(不足)가설(Defizit-Hypothese)’에 의해 결정되었다는 데 놓여 있다. 둘째, 외국인이나 이주자를 고정된 표적집단(target group)으로 삼고, 외국인의 지위 혹은 이주자의 지위를 마치 교육적으로 처리하거나 해결해야 할 문제인 것처럼 간주했다는 데 놓여 있다. 그런데 좀더 자세히 살펴보면, 외국인에게 특정하다고 간주된 교육문제는 상당 부분 외국인과 별 관계가 없는 것처럼 보이는 다른 주제에서도 역시 다루어야 할 문제라는 점이 지적되었다.

이러한 비판을 배경으로 하여 부족가설과 대조되는 입장으로서는 소위 ‘차이가설(Differenz-Hypothese)’이 제기되었다. 이 가설에 따르면, 이주해 들어온 학생과 그 가족에게는 무엇인가가 결여된 것이 아니라, 오히려 그들이 단지 다르다는 점이 더 중요하다. 다시 말하면, 그들은 다른 경험과 능력을

갖추고 있으며, 이것은 대개 다른 문화라고 집약시켜 표현할 수 있다. 이 다른 문화를 존중하고, 교육적 상황에서 심도 있게 고려해야 한다. 중요한 점은 다수집단에 속한 학생에게 다른 문화에 대한 지식과 그 문화에 대한 존중을 전달하는 일이며, 공통점이 있는 곳에서는 그 공통점을 강조해야 한다.

그런데 1980년대를 거치면서 이 차이가설도 역시 점점 더 비판의 대상이 되었다. 주요 비판점은 차이가설에 입각한 접근방안은 결국 배제의 부호(符號)만을 바꾼 것에 불과하다는 데 놓여 있다. 이주해 들어온 아동과 청소년을 문제로 간주하는 대신에, 즉 부정적으로 규정하는 대신에, 이제 그들의 긍정적인 측면을 강조하면서, 우리의 생활을 풍부하게 하는 요소로 내세우고자 한다는 것이다. 이러한 방식으로 개념규정을 바꾸려는 시도는 결코 힘과 권력의 작용에서 벗어난 공간에서 이루어질 수 없다는 점을 간과한다는 것이다.

또한 비록 명시적으로 드러내진 않더라도 특정한 표적집단을 염두에 두면서 주장을 하기 때문에, 결국 ‘모든’ 아동과 청소년을 대상으로 한 교육을 새로운 방식으로 방해한다는 것이다. 이러한 비판과 더불어 독일에서는 명칭의 변화가 있었다. ‘외국인교육학’이라는 용어 대신에 ‘간문화교육(interkulturelle Bildung 혹은 Erziehung)’이라는 용어가 점점 더 많이 사용되기 시작하였다. 하지만 간문화교육이라는 말로 정확히 무엇을 이해해야 할 것인가에 대해서는 아직도 논란이 계속되고 있다.

프랑스에서도 이와 유사한 담론을 관찰할 수 있다. 한편으로는 이주해 들어온 학생이 학교에서 학업을 제대로 수행할 수 있도록 여건을 마련해 주는 일이 중요했으며, 다른 한편으로는 모든 아동과 청소년이 언어적·문화적으로 다원화된 사회에서 생활하는 데 도움을 줄 수 있는 교육적 접근방안을 마련하는 일이 중요하였다. 이 맥락에서 특히 간문화교육이 요청되었으며, 여기서 ‘간문화적(interkulturell)’ 혹은 ‘간문화(Interkultur)’란 용어는 적어도 다음과 같이 두 가지 측면 혹은 구성요소를 함축하고 있다.

첫째, 접두어 ‘inter-’의 의미 그대로, 이미 언제나 주어진 언어적·문화적 다원성을 인정하면서, ‘서로 다른 문화 사이의 소통(communiqué entre cultures différentes)’이 중요하다. 둘째, ‘사회적 도덕 혹은 공민정신의 질문(questions de morale sociale ou du civisme)’이 타당성을 갖추도록 하는 일이 중요하다. 여러 가지 서로 다른 문화의 평등성에 관한 질문에도 불구하고, 사람들이 살고 있는 나라의 ‘집합적인 공식적 원칙(principes collectifs officiels)’을 존중해야 하며, 특히 법의 틀 속에서 자유권을 존중하는 일이 중요하다(Porcher and Abdallah-Pretceille, 1998: 174; Krueger-Potratz, 2006: 173 재인용).

교육자의 입장에서 바라볼 때, 격차가 있다고 인지한 문화적 실천을 도대체 언제 인정하고, 규제조정의 관점에서 언제 개입을 할 것인가를 정해 주는 일반적으로 타당한 규칙을 정식화할 수는 없다. 문화적 다양성을 인정한다고 해서 그것에 대한 비평을 배제하는 것은 아니다. 이와 마찬가지로 각 나라에서

효력을 갖고 있는 법률을 존중하는 일이 중요하다. 물론 여기서도 역시 비평이 배제된 것은 아니다. 그렇지만 비평을 위한 방도와 절차가 정해져 있다.

정치참여의 관점에서 이주자는 우선 이 방도와 절차를 활용할 수 있는 가능성을 얻어야 한다. 그러나 그 다음에는 이 방도와 절차를 준수할 줄도 알아야 한다. 보다 더 근본적인 수준에서 바라볼 때, 모든 문화 그 자체가 ‘다문화적(multikulturell)’ 혹은 ‘다문화(Multukultur)’라는 점에 유의하면서, 즉 문화의 다의성과 모호성을 염두에 두면서, 특정한 문화적 전통에서 자란 사람은 그 전통에 대해서 긍정적인 관계만을 설정할 뿐만 아니라, 비평적인 관계도 역시 설정할 수 있다는 점을 고려해야 한다(Krueger-Potratz, 2006: 172-174).

3. 간문화교육에서 패러다임의 전환

최근 간문화교육에 관한 문헌과 담론을 살펴보면, 패러다임의 전환 혹은 관점변경의 필요성이 종종 제기되고 있다. 이 패러다임 전환의 필요성과 관련해서는 특히 다음과 같이 여러 가지 서로 다른 사항이 강조되고 있다.

(1) 교육과 관련된 여러 가지 다른 활동영역과 간문화적 교육연구에 이주자의 관점을 포함시키는 일이 중요하다. 여기에는 소수집단 혹은 이주자집단의 인적 자원을 활동영역과 연구에 더 많이 편입시켜야 한다는 요청사항도 역시 포함된다.

(2) 주의를 기울여야 할 대상이 더 이상 이주자 혹은 소수집단을 포함한 사람들에 고착되어서는 안 될 것이라는 요구사항이 제기되고 있다. 다시 말하면, 모든 숙고와 연구, 그리고 구상의 출발점이면서 동시에 목표가 되어야 할 것은 오히려 모든 아동과 청소년이 생활하고 학습하는 정치적·사회적 조건이어야 한다. 이것은 교육기관 혹은 교육시설에 대한 분석(역사적 분석 포함)을 필요로 한다. 이를 통하여 교육기관의 구조, 거기서 전달되는 내용, 거기에 속한 이론 속에 숨겨져 있는 정상성(Normalitaet)의 기술(記述)과 ‘잠재적 인간학(heimliche Anthropologie)’ 혹은 ‘잠재적 교육과정(hidden curriculum)’을 명료화하고, 이와 더불어 이주배경을 갖고 있는 학생이 학교에서 제대로 자기계발을 할 수 없도록 하는 제도적 차별의 요소를 드러낼 수 있다(Wolf-Almanasreh, 2006).

(3) 간문화교육은 이제 학교의 교육적 과제에서 본질적으로 중요한 구성요소이며, 학교를 위한 통합적인 과제로서 인식해야 할 필요성이 제기되고 있다. 이 간문화교육의 틀 속에서 이제 간문화능력(interkulturelle Kompetenz)을 모든 개인이 함양하고 신장시켜야 할 기본적인 교육 및 학습목표로서 간주해야 한다. 간문화교육은 모든 사람들이 참여하는 개발의 과제로서 파악해야 하며, 그것은 또한

유럽교육과 국제교육의 개념과 구상을 포함하고 있다(KMK, 1996; Auernheimer, 2010: 57-60; Broszinsky-Schwabe, 2011: 215-218; Eril and Gymnich, 2010: 6-14).

(4) 이와 더불어 모든 변화에도 불구하고 차이를 낳는 다른 요인들, 예를 들면, 성(性), 사회적 지위, 신체적·심리적 건강 따위를 이른바 ‘교차성(Intersektionalitaet)’의 관점에서 동시에 고려해야 한다. 여기서 교차성의 관점이란 인종·계층·성별·종교·지역·세대 등의 공동작용에 주의를 기울이고, 그러한 공동작용을 취급하거나 연구한다는 것을 뜻한다(Stuve, 2009: 257-269; 정창화허영식, 2011: 230). 결국, 상기한 사항을 종합적으로 고려하여 한마디로 요약한다면, 간문화교육은 세계화된 사회에서 요청되는, 그리고 세계화된 사회를 위한 민주주의교육 혹은 민주시민교육으로 인식해야 한다(Krueger-Potratz, 2006: 174).

III. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 간문화적 사회복지사업의 발생과 변천

간문화적 사회복지사업 하면 사람들은 대개 한편으로는 사회적 약자를 돌보거나 아니면 그대로 방치해서는 안 되는 이러저러한 사회문제를 다루거나 처리해야 하는 측면을 연상한다. 이에 해당하는 보기로는 교외빈민가, 지하철역의 노숙자, 무너져가는 가옥, 우범지역, 소외지역 등을 들 수 있다. 다른 한편으로는 대화와 상호이해, 불거리를 제공하는 거리축제, 민속적인 소재나 도구(전통음식, 음악 따위)를 갖고 마련된 행사나 축제 등을 연상한다.

그러한 기대를 품고 있는 사람은 간문화적 변동과 만남에서 가능하면 희망적인 측면을 강조할 것이다. 하지만 그 반대로 보다 더 복합적인 현실과의 간문화적 대결이나 충돌을 예상할 수도 있다. 어쨌든 이러한 복합성은 간문화적 사회복지사업의 대상이 자기가 살고 있는 나라의 상태만 고려해서는 안 되는 상황을 만들기 때문에 더 증가하는 경향이 있다. 유럽연합과 세계화된 사회의 심화가 진행되고 있는 이 시대에 있어서 단순한 병렬적 비교로는 충분하지 않은 것이다(Kordes and Polat, 2006: 202).

오히려 더 필요한 일은 여러 다른 국가에서 작용하고 있는 사회복지문화 사이의 만남과 대결, 그리고 다수집단에 속하는 정주민과 소수집단에 속하는 이주자 사이의 상호작용에 주의를 기울이는 데 놓여 있다. 왜냐하면 각국의 사회복지사업이 보다 더 체계적으로 다른 나라와 교류를 한다면, 보다 더 용이하게 문제점을 진단하고 적절한 개선방안을 마련할 수 있을 것이라고 추측할 수 있기 때문이다. 이 맥락에

서 여기서는 예시적 차원에서 프랑스와 독일의 간문화적 사회복지와 관련하여, 서로 다른 또는 부분적으로 상반되는 전개양상과 특징에 대하여 개관하고자 한다.

사회복지사업은 처음부터 간문화성과 밀접한 관련이 있었다. 부분적으로 상당히 전문화된 사회복지사업은 이미 19세기말경 더 이상 일반적으로 빈민구호에 국한되지 않고 특별히 노동이주자를 상대하게 되었다. 이들은 농장과 농업지대를 떠나 19세기초부터 새로운 공업중심지에서 일자리를 구하게 되었다. 이농현상에 따라 한 나라 내에서 이주한 사람들의 일부가 이미 살기 어려운 상황에 처하곤 했지만, 반세기 뒤에 이웃나라에서 들어온 국제적 이주는 더 많은 문제를 야기하였다.

하지만 국민국가는 대개 정주민과 이주민의 언어적·문화적 통일화를 추구하는 정책, 즉 동화정책을 의존하였다. 유대인대학살(Holocaust)과 탈식민주의를 거치면서 비로소 국민국가는 이제 유럽 바깥에서 들어오는 이주집단에 대해서 고전적인 동화정책을 포기하게 되었으며, 인권운동의 결과로서 적어도 다문화적(multikulturell) 사회통합전략이나 초문화적(transkulturell) 사회통합전략을 시험해보게 되었다. 이런 맥락에서 이제 본격적으로 좁은 의미에서 간문화적(interkulturell) 사회복지사업이 전개되기 시작하였다.

간문화적 사회복지사업의 발생과 관련하여 출발점은 서구 대도시에서 국민경제를 구축하면서 노동자에 대한 수요가 증가한 데에서 찾을 수 있다. 프랑스의 경우, 주로 아프리카 및 아시아에 소재한 과거 식민지에서, 독일의 경우, 주로 전시에 동맹관계를 형성했던 나라(이탈리아, 스페인, 포르투갈, 터키)에서 노동자를 모집하기 시작했다. 처음에 유럽에서는 대개 국민경제의 생산체제 속으로 외국의 노동인력을 끼워 넣는 일(insertion, Einfuegung)에 주된 관심이 있었다. 이 시기에 사회복지사업은 이주자(Eingewanderte, 프랑스)나 외국인노동자(Gastarbeiter, 독일)가 노동과정 및 노동기구에 적응·순응하는 데 있어서 협력하고, 특히 장애요인이나 역기능이 발생할 경우 대응해야 할 과제를 안고 있었다.

오일위기(1973)를 계기로 하여 노동자모집이 중단된 다음부터는 이미 국내에서 일하고 있는 이주자가 자신의 가족구성원을 불러들여 가족재결합이 이루어질 수 있도록 허가해 주기 시작하였다. 그에 따라 예상된 일이지만, 주택시장에서 그리고 나중에 들어온 배우자 및 아동의 사회화과정에서 문제가 발생하게 되었다.

이런 상황에서 프랑스는 기존의 이주정책과는 대조적으로 이주해 들어온 노동자에게 동화를 거부하는 경향을 보였으며, 식민지에서 벗어나 독립하게 된 나라의 구성원으로서 자긍심을 갖게 된 이주노동자는 그들 나름대로 프랑스화(즉, 프랑스국민으로의 동화)를 거부하는 경향을 보였다. 이러한 이중부정을 통하여 이제 모호한 이중정책이 등장하였다. 즉, 한편으로는 프랑스라고 하는 생산공동체 안으로 끼워 넣는 정책이 추진되었으며, 다른 한편으로는 아프리카·아시아에 소재한 원래의 생활공동체로 복귀할

수 있도록 언어적·문화적 측면에서 대비하도록 하는 정책이 실시되었다. 이런 맥락에서 사회복지사업의 과제는 ‘양문화적 실행(bikulturelle Aktion)’의 틀 속에서 생각하고 행위를 하는 데 놓여 있었다.

이에 비해서 독일은 아직 노동인력에 대한 관리행정에서 다양한 문화를 다루는 정책으로의 이행(移行)과정에 동참하지 않았다. 독일은 그 이전 외국인노동자정책의 틀 속에서 내재적으로 반응을 하였다. 이 당시 외국인사회복지사업(Auslaendersozialarbeit)의 주된 과제는 주류사회에 대한 적응 및 근대화의 요구사항에 비추어 볼 때 등장하는 부족결함을 제거하는 데 도움을 주는 것이었다.

이주자 대상 사회복지사업의 다음 국면은 유럽사회와 새로운 사회구성원 사이의 사회문화적 관계가 첨예하게 대립한 현상과 밀접한 관련이 있다. 철강·석탄·섬유와 같은 산업부문을 위해 원래 노동이주자를 모집했었는데, 이러한 산업부문이 점점 더 붕괴하거나 몰락하는 경향을 보였다. 이와 동시에 도시, 교외 지역, 외국인거주지역에서 소요사태가 증가하였다.

이런 사회적 배경에서 프랑스에서는 외국인 혹은 이주민단체가 평등, 수렴, 그리고 차이에 대한 권리를 주장하면서 이념적·상징적 운동을 전개시켜 나갔다. 이와 동시에 유럽연합 수준에서는 유럽이사회의 지원을 받으면서 여러 사회복지사업과 학교교육의 제도기관이 이른바 ‘간문화적 선택(interkulturelle Option)’(Porcher, 1979; Porcher, 1986)을 도입하고 시험해보았다. 이 개념은 처음에는 이주자의 모국어와 출신문화에 대한 제도적 고려를 통하여 그들의 자존감을 강화시키기 위한 조치를 통칭하는 용어로 사용되었지만, 이번에는 출신국가로의 복귀(귀환)를 준비시키기 위한 것이 아니라, 오히려 그 반대로 프랑스에서의 정주를 준비시키는 용어로 사용되었다.

이 당시 독일에서는 이중전략을 활용하였다. 한편으로는 사회적 약자를 위한 프로그램의 틀 속에서 다문화적 사회복지사업을 전개시켜 나갔으며, 다른 한편으로는 (대학에서 제도화된) 간문화적 사회복지학의 틀 속에서 간문화능력(interkulturelle Kompetenz)의 개발을 위한 조치를 취하게 되었다(Zacharaki, 2009; Eppenstein, 2009). 공감·관용·개방성·협력·갈등해소능력·자기성찰의 습득을 목표로 한 이 조치는 특히 관청과 학교를 포함하여 주류사회 구성원의 다수도 역시 대상으로 삼았다(Kordes and Polat, 2006: 203-205; Zacharaki et al., 2009: 9-13; Krummacher, 2009: 57-72; Leenen et al., 2010: 109-113).

2. 배제철폐와 인종차별철폐

1989-1990년 동구 사회주의권이 무너진 다음의 국면을 살펴보면, 프랑스와 독일 양국에서 공히 그 동안 가난한 하층계층에 속하는 노동자 중에서 이주자의 자녀가 차지하는 비중이 상당히 증가하였다. 이런 사회적 배경에서 프랑스에서는 ‘배제철폐(Anti-Exklusion)’로 집약할 수 있는 조치를 많이 취했으며, 독일에서는 ‘인종차별철폐(Anti-Rassismus)’에 지향을 둔 조치를 강구하였다.

프랑스는 그 이전의 ‘분화주의적 오류’를 철회하고, 보편주의적인 공화국이 처한 도전에 대처하려는 시도를 보였다. 보편주의적인 공화국에 심각한 도전을 가한 사회세력으로는 한편으로는 ‘프랑스가 우선 (préférence française)’이라는 기치 아래 민족주의 입장을 취한 국민전선당(Front National)과, 다른 한편으로는 출신문화의 민족적·종교적 공동체를 부활시키고자 시도한 이주자집단을 들 수 있다. 이에 대처하기 위한 배제철폐조치에는 소위 ‘민감한 구역(zones sensibles)’에 대한 특별지원대책이 포함된다. 사회적 고립지구(ghetto)로의 퇴행현상을 보이는 ‘긴급우선구역(ZUP: zones d’urgence prioritaire)’에 대하여 도시구역쇄신, 주택재개발, 간문화적 활성화 조치를 취했으며, ‘교육우선구역(ZEP: zones d’éducation prioritaire)’에 해당하는 학교에 대하여 특별지원대책을 강구하였다. 하지만 2005년 프랑스 여러 곳에서 발생한 심각한 소요사태로 인하여 그러한 조치의 성공여부에 대하여 의문이 제기되기도 하였다(허영식·정창화, 2012: 86-92).

이 당시 동서독 통일을 거친 독일에서는 극우주의가 다시 고개를 들었으며, 이주자와 망명신청자에 대한 극우집단의 박해가 여러 곳에서 발생하였다. 이런 상황에서 특히 인종차별철폐에 중점을 둔 간문화적 사회복지사업이 추진되었다. 이때 사업의 중요한 과제는 한편으로 차별철폐에 지향을 둔 운동과 다른 한편으로 극우갱단(gangs)과 다민족도당(cliques)의 생활세계를 일단 수용하는 입장에서 출발하는 접근방안 사이에서 적절하게 균형을 잡는 일이었다(Kordes and Polat, 2006: 205-206).

3. 간문화적 개방의 역설

기존의 정주민과 새로운 사회구성원(혹은 그들의 전문적인 대표자) 사이에서 ‘간문화적 개방 (interkulturelle Oeffnung)’ 혹은 더 나아가서 동등한 권리를 요구하는 것은 역설적인 측면을 보여주고 있다(Kulbach, 2009: 133-134; Leenen et al., 2010: 113-117). 동등한 권리와 차이·차별 그 자체가 사회복지사업의 대상이며 동시에 가능한 협상의 대상이라는 점에 대해서는 일단 논란의 여지가 별로 없는 것처럼 보인다. 하지만 인간이 어쩔 수 없이 형성의 과정 또는 교육의 과정을 거친다는 점을 감안한

다면, 즉 계속적으로 움직이고 변화한다는 점을 고려한다면, 도대체 누가 어떻게 그리고 어떤 기준을 갖고 그 변화의 생산성이나 진보성을 결정할 것인가 하는 어려운 문제가 제기된다.

이러한 근본적인 문제점에도 불구하고 어쨌든 간문화적 개방을 지향한 선택은 형식적 측면에서 가능성이나 기회의 증가를 가져올 것이라고 기술할 수 있으며, 내용적 측면에서 장래세대와 새로운 사회구성원에게 삶의 질을 제고할 것이라고 기술할 수 있다. 이와 같은 역설을 염두에 두면서 이제 독일의 간문화적 사회복지사업에 주의를 기울여 보면, ‘간문화적 개방’이라는 개념 자체가 이미 그동안의 간문화적 만남에서 이주자의 참여가 제대로 이루어지지 못했다는 점을 반증한다고 해석할 수 있다. 즉, 한편으로 사실적인 간문화적 폐쇄배제와 다른 한편으로 이와 동시에 제기되는 간문화적 개방에 대한 바람 사이에는 역설적인 관계가 존재한다고 볼 수 있다.

적어도 이주자의 인지에 따르면, 사회복지사업과 사회복지학 분야에서는 주류사회에 의한 일방적이고 차별적인 힘이 작용했다고 진단할 수 있다. 그런데 주류사회가 이주자의 귀속과 위상에 대하여 전권위임을 행사하는 것은 이주자가 간문화적 사회복지사업이 수행하는 해석과 개입의 단순한 고객수신자객체로 남아있는 한에서 기능을 할 수 있다. 이때 물론 이주자는 문제가 되는 그들의 행동방식(보기: 언어구사능력의 부족, 전통적인 가부장제, 가정폭력, 범죄 등)과 문제해결방안에 관한 담론에 제대로 참여하지 못한 상태로 남아있을 것이다.

적어도 프랑스와 독일의 경우, 그동안 여성운동과 환경운동의 분야에서는 당사자가 그들에 대한 공공적 담론에 능동적으로 참여하는 현상이 자명한 것처럼 보이는데, 이주자를 위한 간문화적 사회복지사업 및 사회복지학 분야에서 그것은 앞으로 쟁취해야 할 과제, 즉 아직 열려 있는 과제로 남아있는 것이다. 여기에 더하여 간문화적 개방에 대한 선택은 특히 2001년 9·11 국제테러사건이 발생할 이후 또 다른 도전에 직면해 있다. 프랑스와 독일을 포함하여 유럽연합 수준에서 그동안의 사정이 상당히 바뀌어, 이제 복고적인 안보·예방조치에 우선권이 부여되고 있다.

그러한 조치를 통하여 유럽국가들은 이주자 사이에 존재하는 반세속적·반서구적·반유대적 운동세력에 대하여 그들 자신의 ‘공화국적’(프랑스), ‘주도문화적(leitkulturell)’(독일) 혹은 ‘자유민주적’ 기본질서를 보호하고자 하며, 이와 동시에 망명신청자·난민·불법체류자가 밀려들어오는 현상에 대하여 방어하고자 애를 쓰고 있다. 바로 이런 맥락에서 간문화적 사회복지사업은 과거에 비해 훨씬 더 많이 경찰 및 법원과 협력하면서 업무를 공유하기 시작하고 있다. 여기서 우리는 다시금 위에서 언급한 바 있는 ‘간체제(Intersystem)’ 혹은 ‘간문화적 사이공간체제’의 현상을 확인할 수 있다.

이제 간문화적 사회복지사업의 시야는 더 이상 사회적 포함(Inklusion)을 위한 조치에 국한되어 있지 않다. 즉, 사회적 약자(이주자 및 그 자녀, 난민, 망명자, 불법체류자)를 위한 진흥조치, 기존 정주민

혹은 시민 중에서 이른바 ‘세계화의 실패자’에 속하는 젊은이가 품고 있거나 표출하는 인종차별적 반감이나 증오에 대한 취급, 현실적으로 존재하는 평행사회(Parallelgesellschaft)와 사회적 고립지구(ghetto)를 다원적 자유민주사회의 주류로 통합시켜야 한다는 과제에 국한되어 있지 않다.

여기에 더하여 이제는 ‘배제행정(Exklusionsverwaltung)’이라는 과제가 점점 더 많이 사회복지사업의 일상적인 현실 안으로 들어와 작용하고 있다. 그것의 작용범위는, 난민의 경우, 이미 출신국가에 설립된 수용소에서 시작하여 수용국가에 설치된 수용소에까지 미치고 있다. 이와 같은 배제행정의 관점은 이주자의 제2세대, 제3세대를 바라보는 시각에도 영향을 주고 있다. 즉, 사회적 고립지구에 사로잡혀 있거나 평행사회에 고립되어 성장한 이주자의 후세대는 평균 이상으로 폭력·범죄에 빠질 수 있는 성향을 갖고 있으며, 심지어 자기희생을 통하여 ‘도시 안에서의 전쟁’을 꾸밀 수도 있다는 우려가 작용하고 있다. 그런데 유감스럽게도 유럽의 여러 나라에서 이러한 해석이 적지 않은 사람들의 지지를 얻고 있다.

이와 같은 맥락에서 그동안 오랫동안 잠재적으로 남아있던 간문화적 차원이 이제 여론담론·정책의 수면위로 올라오고 있다. 이것은 ‘인정을 위한 투쟁’과 소통의 비교적 부드러운 측면과 더불어 사회적 배제와 양극화의 냉정한 측면도 역시 포괄하고 있다. 그렇지만 이와 같은 간문화적 문제점은 나라마다 서로 다르게 인지되고 처리되고 있다. 그래서 간문화적 문제의 부드러운 측면과 냉정한 측면 사이에서 각국에서 간문화적 개방의 역설이 서로 다른 양상을 띠게 된다.

프랑스정부가 최근 다시 새롭게 보여주고 있는 ‘프랑스화정책(Franzoesierungspolitik)’, 즉 이주자의 자녀에게 주저 없이 프랑스 시민권(citoyenneté)을 부과하려는 정책은 이주자 중에서 그러한 정부의 제안을 명시적으로 거부하고, 오히려 그 반대로 그들의 특수한 민족적·종교적 공동체의 구축과 확장을 요구하는 집단에 부딪히고 있다. 이것은 1970년대 이래 부분적으로 있어왔으며, 특히 21세기초에 접어들어 그러한 현상이 더 두드러지게 나타나고 있다. 그리고 이러한 상태는 다시금 민족주의 성향을 띤 우파운동의 부상을 위한 변증법적 토양을 제공하고 있다.

위에서 언급한 바와 마찬가지로, 독일에서는 외국인의 생활세계를 일단 받아주는 사회복지정책을 추진하고 있으며, 외국출신의 시민에게 획득한 지위에 따라 사회·경제적 권리를 부여하고 인정해 주고 있다. 하지만 이 시민의 후속세대 중에는 스스로 외국인도 아니고 독일인도 아니라고 느끼는 젊은이가 있으며, 법적으로 하나의 국적을 선택해야 하는 상황에서 자존심과 노동의 가능성 측면에서 부담을 느끼는 청년이 있다. 이와 같이 부정(否定)을 통한 독일과의 모호한 양면가치적 동일시는 다시금 다수사회를 소원하게 만들고 있다. 여기서도 역시 법적인 동등대우에 대한 요구가 사실적인 민족적·사회적 배제와 모순관계에 놓여 있다.

이에 따라 유럽의 국민국가에서는 그동안 나라별로 조성된 사회통합모형이 이러저러한 방식으로 도전

을 받고 있다. 프랑스의 경우, 이슬람교를 신봉하는 시민의 요구에 비추어 볼 때, ‘프랑스식 사회통합(intégration à la française)’과 더불어 엄격한 세속주의(정교분리주의) 원칙이 문제가 되고 있다. 여기서 교회와 각각의 민족적 공동체기구가 사회적 배제에 대한 투쟁에서 수행할 수 있는 역할도 역시 논란의 대상이 되고 있다. 독일의 경우, 외국, 특히 터키출신 사회구성원의 요구사항을 고려하여, 국적에 대한 민족적·주도문화적 개념이 문제가 되고 있으며, 이와 더불어 사회통합에서 시민권이 수행할 수 있는 역할이 문제가 되고 있다(Kordes and Polat, 2006: 206-209; 허영식·정창화, 2012: 76-81).

IV. 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 간문화관리를 위한 학습모형

여기서는 프랑스와 독일의 협력기업(이하 ‘독불협력기업’)에 대한 연구사례(Pateau, 2006)를 중심으로 하여, 간문화관리(interkulturelles Management)에 대한 최근의 동향과 추세를 살펴보고자 한다. 여기서 소개하는 연구사례는 최근 여러 산업부문(항공기술, 철강산업, 자동차부품조달, 원격통신기술)에서 적용되고 있는 학습모형의 개발과 관련된 것이다. 이 연구사례는 독불협력기업에서 문화적인 조건에 의해 발생한 오해와 문제점에 대한 주요원인을 확인하고, 협력관계를 개선하기 위한 보조수단을 제공하려는 목표를 갖고, 보쉬재단(Bosch-Stiftung)의 지원을 받아 1989-1992년에 수행되었던 연구과제에 이어 수행되고 있는 후속연구라고 볼 수 있다.

그동안 수천명에 달하는 양국의 직원이 2-3일에 걸쳐 진행되는 세미나에 참여했다고 한다. 강사진은 3개국 언어를 구사할 수 있는 프랑스와 독일의 강사로 구성되어 있으며, 그렇게 함으로써 참여자가 영어로 서로 이해하는 데 어려움이 있을 경우 언제든지 모국어를 활용할 수 있다. 여기서 문제가 되고 있는 학습모형의 적용을 통하여 공동의 학습문화를 형성하는 데 기여했다고 한다. 이러한 학습모형의 적용을 통하여 연구진은 간문화관리가 결코 일시적인 유행현상이 아니라, 타자의 체제를 더 잘 이해하기 위한 효과적인 보조수단임을 보여주고자 한다(Pateau, 2006: 240).

여기서 소개하고자 하는 간문화관리 학습모형의 방법과 절차를 좀더 구체적으로 기술하면 다음과 같다(Pateau, 2006: 241 재구성).

<표 1> 간문화관리 학습모형의 방법과 절차

① 해당하는 각 기업에서 감사를 실시한다. 이것이 필요한 이유는 간문화적 협력관계가 종종 수반하는 각종 오해·곤란·긴장·갈등 따위를 명료화해야 하기 때문이다.
② 참여자와 함께 그들 자신의 인지와 행동방식을 관찰하거나 조사한다.
③ 긴장관계가 해소되고 협력이 잘 이루어지는 작업분위기의 경험을 세미나를 통하여 참여자에게 전달해 준다. 이때 물론 민감한 주제도 다루어질 수 있다. 이 모든 정보와 새로운 관점은 간문화적 문제점을 보다 더 합리적으로 다루고, 다른 문화 출신의 동반자에 대한 관계의 질과 관련하여 감수성을 제고시키는 데 도움을 준다.
④ 마지막으로 기업에 대한 공동의 소속감이 발생한다.

상기 학습모형에 함축된 새로운 시각은, 이와 관련하여 여러 기업에서 수행된 경험적 연구에 비추어 볼 때, 다른 독불협력기업에서 관찰된 유사한 상황의 보기에 기반을 두고 있으며, 또한 역사적·사회문화적 원인과 연관시켜 수행된 프랑스와 독일의 차이에 대한 분석에 기반을 두고 있다. 이러한 방식을 통하여 참여자의 개인적인 경험이 다른 사람들에게 더 잘 이해될 것으로 기대할 수 있다. 더 나아가서 참여자에게 해당기업의 모든 직원에게 전달할 수 있도록 구체적인 제안을 모색하거나 작성하도록 촉구할 수 있다. 그렇게 함으로써 이러한 종류의 조치가 결국 해당기업의 가장 높은 의사결정수준에서 시작될 수 있도록 해야 한다.

양국협력기업의 직원으로 구성된 팀(binationales Team)이 현장에서 원활한 협력관계를 조성하기 위해서는, 그리고 공동으로 새로운 접근방안을 개발하기 위해서는, 우선 대립은 어쩔 수 없다는 생각과 서로 양립할 수 없는 체제의 단순한 비교에서 벗어나지 않으면 안 된다. 무엇이 문제가 되고 있는 것인가를 이해하게 되면, 양국협력기업의 팀은, 다른 편에 의해 지배를 받을지도 모른다는 우려를 하지 않으면서, 특정한 상황에서 프랑스의 방법이나 아니면 독일의 방법을 선택할 준비를 갖추게 된다. 이 공동의 학습문화는 ‘혁신적 혼합(mixité innovante)’의 개념으로 연결될 수 있으며, 이것은 각국의 준거에 고착되지 않고 필요한 경우 거기서 벗어나 창의력을 발휘할 수 있다는 의미를 함축하고 있다.

이 맥락에서 간문화적 역학(力學)을 구체적으로 보여주는 몇 가지 사례를 소개하면 다음과 같다 (Pateau, 2006: 243).

〈표 2〉 간문화적 역학의 사례

① 양국문화의 특수성을 보다 더 많이 고려하는 새로운 만남양식의 개발(새로운 기업문화에의 기여)
② 간문화적 문제에 대한 직원의 감수성을 제고하기 위하여 사내잡지에 양국언어로 된 기사의 수를 늘려 발행
③ 6개월 이상 다른 나라에서 시간을 보낸 직원을 위하여 상호 경험교환을 위한 세미나 마련
④ 신입사원을 위한 간문화훈련
⑤ 양국 직원교류를 포함하여 보다 더 정합성을 갖춘 교류체제 개발
⑥ 처음부터 간문화적 접근방식을 포함한 기업프로젝트의 개시

상기한 여러 가지 조치는 새로운 인적 자원을 위한 기초가 된다. 그리고 세미나에서 나온 제안을 실제로 이행하기 위해서는 기업의 가장 높은 수준과 상호이해에 도달하지 않으면 안 된다. 간문화적 훈련의 정합성을 보장한다는 것은 다름 아니라 그것의 상징적·전략적 차원을 충분히 고려한다는 것을 의미한다.

2. 간문화관리와 공동의 기업문화

간문화관리 차원에서 그동안 팀의 개발과 관련된 다년간 경험에 비추어 볼 때, 모든 조치는 다음에 열거하는 바와 같이 일정한 특징을 보여주어야 한다는 귀결을 도출할 수 있다(Pateau, 2006: 245-246).

(1) 문화적 차이에 대한 감수성 제고(문화적 감수성)

우리가 부자연스러운 것이라고 인지하는 것은 언제나 우리 자신의 문화와 결부된 규범과의 관계 속에서 규정된다는 것, 그리고 우리의 무지는 우선적으로 우리 자신의 문화적 반사작용에 해당한다는 것을 파악하는 일이 중요하다. 이와 같은 자민족중심적인 시각을 극복하기 위해서는 우선 우리의 준거체제가 언제나 일반적으로 타당한 것은 아니라는 점을 이해하지 않으면 안 된다. 보편주의는 물론 모든 문화를 포용하려고 하지만, 그렇다고 하여 결코 우리 모두의 성향을 동일한 정도로 정해주지 않는다. 예를 들어, 프랑스인은 그들이 긍지를 느끼고 있는 모형의 가치를 상대화하려는 자세가 다른 국민에 비해 좀 부족한

경향이 있다. 하지만 그러한 태도는 다른 가능한 방도를 고려할 때 어느 정도 단견(短見)으로 흐를 수 있다.

(2) 다른 문화에 대한 지식의 전달(문화적 지식)

차이에 대한 감수성, 그리고 우리 자신의 가치체제를 상대화하려는 능력과 자세는 필요한 전제조건이다. 하지만 이것으로는 충분하지 않다. 문화적 차이의 근원과 더불어 그것이 양국협력기업 혹은 다국적 기업에서 지배적인 행동방식에 대하여 수반하는 결과를 이해하는 일은 간문화학습(interkulturelles Lernen)의 주요사안으로 남아있다. 통합팀(integriertes Team)에서 서로 다른 국적을 가진 행위자들 사이의 상호접근을 가능케 하는 지적·정서적 기제를 활성화하기 위해서는 간문화학습을 거쳐야 한다.

(3) 간문화성과 그 효과적인 실행(이행)

차이에 대한 감수성과 이 차이에 대한 심도 있는 이해가 구체적으로 경험할 수 있는 결과에 도달하기 위해서는 기업의 조직 내에서 효과적인 ‘혁신적 혼합(mixité innovante)’을 통해야 한다. 이를 위한 전제 조건은 최고위경영진이 확고한 의지를 갖고 팀을 국제화하고, 그때그때의 담당영역을 정확하게 규정하고, 국제협력에 개방적인 기업의 전략과 자신의 개인적 전략을 양립가능하게 할 수 있는 행위자에게 핵심보직을 맡기는 것이다.

(4) 협력의 역학

간문화성과 관련하여 고립된 훈련상황에서 벗어나와 전략적인 숙고에 능동적으로 참여할 수 있기 위해서는 협력의 역학에 관한 능력이 요청된다. 특히 경영진 혹은 관리자에게 설득력 있게 말할 수 있는 간문화관리 교육자가 간문화적 협력의 이상적인 ‘부조종사’라고 볼 수 있다.

(5) 간문화훈련팀

상기한 사항에 기초할 때, 이상적인 훈련팀의 능력은, 여기서 보기로 든 프랑스와 독일의 맥락에 비추어 볼 때, 다음과 같이 몇 가지 측면으로 분화시켜 기술할 수 있다.

〈표 3〉 간문화훈련팀의 능력

① 독일어와 프랑스어를 완벽하게 구사할 수 있는 능력
② 충분한 영어지식
③ 사회심리학 분야에 대한 풍부한 지식과 기능
④ 양국의 문화, 그리고 기업 및 기업환경에 대한 풍부한 지식(인류학, 역사, 사회학, 경영·관리, 의사소통)
⑤ 사회학과 조직학 분야에 대한 풍부한 지식(조직학습, 제한된 합리성, 기업의 전통과 역사)
⑥ 신속하게 맥락에 적절한 사고와 행위를 할 수 있는 능력(맥락화능력)

간문화훈련 및 간문화상담과 관련한 과제는 서로 다른 두 체제(여기서는 프랑스와 독일의 기업)를 조화시키고, 팀의 통합을 준비하고, 독일과 프랑스의 협력사업을 개선하는 놓여 있다. 그런데 양국협력 관계에서 두 나라의 직원이 서로 만나게 될 경우, 간문화적 소통의 두 가지 특징적인 오류가 자주 등장하게 되는 경향이 있다.

그 하나의 오류는 문화적 차이를 너무 쉽게 부인하는 것이며, 또 하나의 다른 오류는 비록 문화적 차이를 일단 인정·수락·내면화하고 있지만, 이것을 지나치게 고정된 것으로 혹은 움직일 수 없는 형상으로 관찰하려는 경향이다. 이것은 맹목적인 결정주의로 나아갈 위험성을 안고 있으며, 만약 그럴 경우 독불협력사업을 촉진시키는 대신에 오히려 마비시키게 된다.

이와 같은 오류에 빠지지 않기 위해서는 올바른 행위를 위한 모형을 문화적 관성(慣性)에서 바로 도출하지 않도록 유의해야 한다. 문화적 관성의 원칙을 그대로 방치할 경우, 인간을 마치 문화의 로봇인 것처럼 간주하는 결정주의적 관점으로 흐를 수가 있다. 따라서 인간의 지적인 행위의 원칙을 동시에 고려하면서, 인간의 자유, 혹은 조직사회학에서 부르는 바와 같이, ‘행위자의 전략’을 시야에서 놓쳐서는 안 된다. 여기서 예시하고 있는 독불협력기업에 비추어 볼 때, 두 나라의 직원은 각국의 사회·문화적 체제의 단순한 산출물이 아니라, 자유로운 행위자라는 점을 계속해서 상기해야 한다. 다시 말하면, 여기서 행위자는 양국문화의 다양성을 이용하면서 서로 다른 강제 상황 혹은 어쩔 수 없는 상황에 적응할 수 있으며, 이 문화적 다양성을 더 이상 장애물로만 인지하는 것이 아니라, 서로에게 이득을 가져올 수 있도록 새로운 자원으로서 적절하게 활용할 수 있는 것이다(Pateau, 2006: 247-248; Gaitanides, 2010: 153-169; Kessler, 2005: 15-26; Kor, 2005: 129-135).

V. 결론

이상에서 살펴본 세 가지 행위영역 및 실천에 비추어 볼 때, 간문화적 학문과 실천적 개입은 한편으로 상당 부분 기존의 체제와 현상(現狀, status quo)에 대하여 비평적·건설적 관점에서 문제를 제기하고 있다는 점을 확인할 수 있다. 하지만 다른 한편으로 간문화적 질문을 다루는 담론과 실천이 이제까지 개방적인 사이공간에서 별로 이루어지지 못하고, 특정한 행위영역의 내재적 공간에 머물고 있다는 진단을 내릴 수 있다.

예를 들어, 학교에서는 학교의 질문이, 사회복지사업에서는 사회복지사업과 관련된 질문이, 그리고 국제경제에서는 관리의 질문이 지배적으로 작용하고, 다른 행위영역에 대해서 상호 인지하지 않으려는 경향이 여전히 남아있다. 물론 이러한 경향 자체를 근본적 수준에서 문제시할 필요는 없다. 왜냐하면 각 행위를 사회 전체의 부분체제에 병렬시키는 것이 근대의 중요한 특징 중의 하나이기 때문이다. 예를 들어, 교육체제에서는 졸업의 성공 여부, 언어교육의 성공 여부에 의거하여 생활 및 노동기회의 배분에 대한 결정이 이루어진다. 사회복지체제에서는 포함과 배제의 구분을 통하여 사회보장의 확보 여부가 정해진다. 경제체제에서는 재화와 용역의 가격을 지불할 수 있는가의 여부에 의거하여 필요와 욕구의 충족이 조절된다(Kordes and Mueller, 2006: 163-167).

그럼에도 불구하고 여기서 중점적으로 다룬 모든 행위영역에서 관찰할 수 있는 경향과 추세에 주의를 기울인다면, 각 행위영역이 직면하고 있는 간문화적 도전과 여기서 도출해야 할 개혁의 필요성에 대하여 어떤 공통분모를 설정할 수 있다. 이와 관련된 사항을 본고에서 중점적으로 다룬 세 가지 행위영역별로 간단히 정리하면 다음과 같다.

(1) 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육: 간문화적 관점변경

우선 교육의 행위영역과 실천에 대해 살펴보면, 간문화적 관점변경의 필요성에 대한 주장이 제기되고 있다. 이 간문화적 관점변경은 교육정책, 교사교육과 연수, 학교에서의 일상실천 등 모든 수준에 해당되는 사항이다. 학교는 더 이상 민족적 소수집단을 단일문화로 파악된 교육체제로 통합시킬 수 없다. 오히려 생소함과 문화적 차이 및 상이성을 적절하게 취급할 수 있는 능력, 즉 간문화능력을 갖추는 일이 학습자와 교사 모두를 위해 우선적인 과제가 되고 있다(Kordes and Mueller, 2006: 168; Bender-

Szymanski, 2010: 206-298; Lanfranchi, 2010: 233-235). 특히 프랑스와 독일의 사례를 살펴볼 때, 기존의 동화주의적 교육정책에서 벗어나 이제 문화적 이질성에서 출발하는 교육정책으로의 관점변경이 점차 이루어지고 있다. 하지만 다른 한편으로 문화적 측면을 지나치게 강조하면서 사회구조적 측면을 간과하거나 소홀히 다룰 수 있는 위험성을 안고 있는 소박한 문화주의(naiver Kulturalismus)로 흐르지 말아야 한다는 주의사항을 지적해야 한다.

(2) 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육: 간문화적 개방

사회복지의 영역은 여러 가지 면에서 역사적·내용적으로 간문화적 변동과 연결되어 있다. 사회복지의 역사를 다루기 위해서는 노동이주를 거론하지 않을 수 없으며, 또한 이리저리한 경제적·정치적 강제요인으로 인하여 사람들이 처한 생활여건에서 어쩔 수 없이 발생한 문화적 변혁의 여러 가지 형태를 거론하지 않을 수 없다. 그리고 특히 그러한 문화적 변혁에 비추어 볼 때, 사회문제의 취급은 또한 개인적·집단적 생활에서 발생하는 문화적 전환과 단절을 어떻게 다룰 것인가 하는 질문과 연결되어 있다(Kordes and Mueller, 2006: 168-169). 이와 관련하여 간문화적 개방이 요청되고 있지만, 한편으로 포함(포용)을 지향한 사회복지사업과 다른 한편으로 배제행정 사이의 역설적인 관계에도 주의를 기울여야 한다. 다시 말하면, 사실적인 간문화적 폐쇄·배제와 간문화적 개방에 대한 바람 사이에는 역설적인 관계가 존재하며, 이것은 또한 시대적·사회적 상황에 따라 변화되기도 한다.

(3) 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육: 간문화관리

다른 조직을 포함해서 특히 경제적 조직의 관리는 국가와 문화의 경계를 넘어서서 협력을 할 경우 만나게 되는 여러 가지 도전을 고려해야 한다. 이 맥락에서 21세기의 중요한 도전 중의 하나로서 간문화 관리는 전략적 수준에서만 아니라 기업경영의 일상적인 과정을 조직하는 데 있어서도 역시 핵심적인 문제로 부상하고 있다. 특히 기업경영의 일상적인 과정을 조직하는 데 있어서 간문화관리의 관점에서 더 많은 연구가 필요하다는 진단이 제기되고 있다(Kordes and Mueller, 2006: 169; Merkens, 2006: 229-238). 독일과 프랑스 기업의 협력관계를 다룬 사례연구에 비추어 볼 때, 문화적인 조건으로 인하여 발생한 오해 및 문제점에 대한 원인을 파악하려는 연구과제의 틀 속에서 개발된 것으로서, 독일과 프랑스의 기업경영자를 위한 학습모형을 참고할 만하다. 이 학습모형에 기초할 때, 당사자들로 하여금 두 문화의 차이를 더 이상 장애요인으로 인지하지 않고, 오히려 문화적 차이를 새로운 자원으로써 파악하고 활용할 수 있는 능력을 함양하고 신장시키도록 하는 학습과정에 주의를 기울일 필요가 있다.

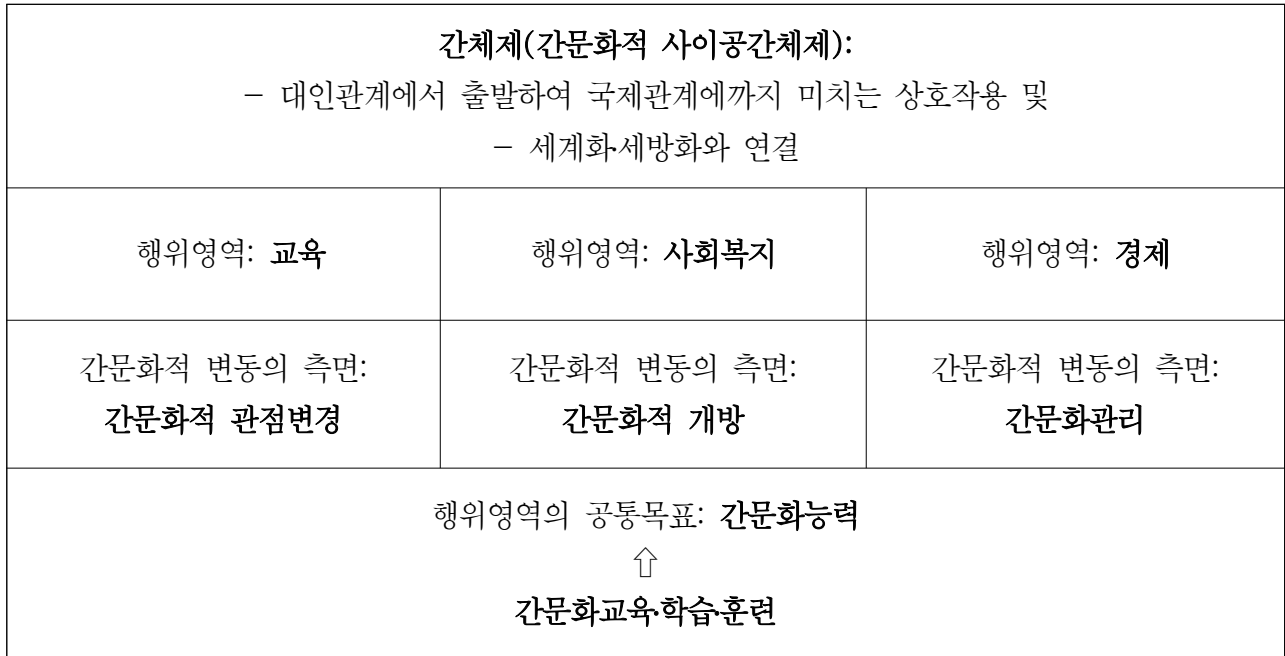
이상의 논의를 바탕으로 할 때, 본고에서 주장하고자 하는 명제를 핵심적인 용어를 사용하여 정식화하

면 다음과 같다. 교육·사회복지·경제의 행위영역은 그 나름대로의 체제논리(체제이론의 용어를 빌려 표현한다면, 자기조직(Autopoiesis)과 자기준거성(Selbstreferentialitaet)에 입각한 논리)에 의거하여 아직도 상당 부분 각 행위영역의 내재적 공간에 머물고 있다는 진단을 내릴 수 있다. 그리고 각 행위영역에서는 간문화적 관점변경(패러다임의 전환), 간문화적 개방, 간문화관리 따위의 측면에서 간문화적 변동이 이루어지고 있다.

하지만 다른 한편에서 바라볼 때, 이 세 가지 측면은 각각 특정한 행위영역에만 국한되어 있다고 보기 힘들며, 위에서 이미 언급한 바 있는 ‘간체제’ 혹은 ‘간문화적 사이공간체제’의 관점에서 서로 다른 행위영역들이 서로 겹치고 연결되는 현상을 점점 더 많이 보여주고 있다. 사회 전체 혹은 문화를 하나의 체제로 간주할 경우, 그 부분체제들은 이제 점점 더 간체제를 형성하면서 서로 연결되고 결합되는 양상을 띠게 된다. 그리고 이 간체제관계는 상당히 공통된 패턴을 따른다고 볼 수 있는데, 그것은 다름 아니라, 부분체제들이 한편으로 위에서 언급한 자기준거적 체제논리에 의해 점점 더 서로 독립적이고 자주적인 상태로 되어가면서, 다른 한편으로 이와 동시에 점점 더 상호의존관계를 맺고 있다는 것이다.

다시 말하면, 여기서 문제가 되고 있는 행위영역은, 특히 그 기능적 측면에서 바라볼 때, 간성(Interitaet) 혹은 간체제(Intersystem)의 논리에 따라 서로 협력을 하거나 서로 대응·부응하면서 간문화적 변동과 그것이 수반하는 여러 가지 관련된 기능을 적절하게 수행할 수 있다는 것이다. 결국 각 행위영역은 이미 간성 혹은 간체제의 논리 속에서 그 자체가 이미 내재적으로 안고 있는 역설과 모순을 나름대로 처리하지 않으면 안 된다. 그리고 세 가지 행위영역에서 간문화적 관점변경·개방·관리의 측면에서 나타나고 있는 간문화적 변동은 공통된 목표로서 간문화능력의 함양과 신장을 요구하고 있으며, 이것은 다시 간문화교육·학습·훈련의 필요성을 제기하고 있다. 본고의 핵심내용을 전체적으로 요약하는 차원에서, 이상에서 논의된 사항을 주제어를 중심으로 간단히 도식화하여 제시하면 다음과 같다.

<그림 1> 간체제의 관점에서 바라본 간문화적 행위영역



<참고문헌>

정창화·허영식. “다문화사회에서 사회통합의 착근을 위한 다양성관리.” 『유럽연구』 . 제29권 제3호 (2011년 겨울), pp. 217-243.

허영식. 『다문화사회와 간문화성』 . 서울: 강현출판사, 2010.

허영식. 『다양성과 간문화』 . 서울: 박영스토리, 2015.

허영식. 『다양성과 세계시민교육』 . 서울: 박영스토리, 2017.

허영식·정창화. “프랑스와 독일의 사회통합정책 비교분석.” 『한독사회과학논총』 . 제22권 제1호(2012년 봄), pp. 71-98.

허영식·정창화·최치원·김진희·게오르크 바이세노. 『한국의 정체성 재정립과 사회통합을 위한 간문화주의와 다양성관리』 . 서울: 박영스토리, 2014.

- Adick, C. “Inter-, multi-, trans-kulturell: ueber die Muehen der Begriffsarbeit in kulturuebergreifenden Forschungsprozessen.” Hirsch, A. and Kurt, R. (eds.). *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen*. Wiesbaden: VS, 2010, pp. 105–133.
- Auernheimer, G. “Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen fuer das Verstaendnis von interkultureller Kompetenz.” Auernheimer, G. (ed.). *Interkulturelle Kompetenz und paedagogische Professionalitaet*. Wiesbaden: VS, 2010, pp. 35–65.
- Bender-Szymanski, D. “Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung.” Auernheimer, G. (ed.). *Interkulturelle Kompetenz und paedagogische Professionalitaet*. Wiesbaden: VS, 2010, pp. 201–228.
- Broszinsky-Schwabe, E. *Interkulturelle Kommunikation. Missverstaendnisse – Verstaendigung*. Wiesbaden: VS, 2011.
- Eppenstein, T. “Interkulturelle Kompetenz – Zumutung oder Zauberformel?” Zacharaki, I. et al. (eds.). *Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2009, pp. 29–43.
- Eril, A. and Gymnich, M. *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett, 2010.
- Gaitanides, S. “Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis.” Auernheimer, G. (ed.). *Interkulturelle Kompetenz und paedagogische Professionalitaet*. Wiesbaden: VS, 2010, pp. 153–171.
- Kessler, G. “Interkulturelles Projektmanagement – Kulturvergleichende und interkulturelle Studien.” Emmerling, T. (ed.). *Projekte und Kooperationen im interkulturellen Kontext. Interdisziplinaere Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, 2005, pp. 15–33.
- KMK. *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996*. Bonn: Sekretariat der Staendigen Konferenz der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland, 1996.
- Kor, A. “Frankreich: Management von IT-Projekten in Frankreich und Deutschland.” Emmerling, T. (ed.). *Projekte und Kooperationen im interkulturellen Kontext. Interdisziplinaere Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, 2005, pp. 129–136.
- Kordes, H. and Mueller, B. “Einleitung: Felder interkulturellen Handelns.” Nicklas, H. et al. (eds.). *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfuer/M.: Campus, 2006, pp. 163–170.

- Kordes, H. and Polat, Ue. "Gegenläufige Entwicklungen in britischer, französischer und deutscher Sozialarbeit." Nicklas, H. et al. (eds.). *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/M.: Campus, 2006, pp. 202–210.
- Kordes, H. et al. "Einleitung: Interkultureller Wandel – Probleme, Handlungsfelder, Methoden." Nicklas, H. et al. (eds.). *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/M.: Campus, 2006, pp. 15–24.
- Krueger–Potratz, M. "Interkultureller Perspektivenwechsel in Erziehung und Schule am Beispiel Deutschlands und Frankreichs." Nicklas, H. et al. (eds.). *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/M.: Campus, 2006, pp. 171–175.
- Krummacker, M. "Migrations- und Integrationspolitik. Befunde und Herausforderungen." Zacharaki, I. et al. (eds.). *Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Schwabach/Ts.: Wochenschau, 2009, pp. 57–77.
- Kulbach, R. "Organisation und Verankerung interkultureller Arbeit in sozialen Einrichtungen." Zacharaki, I. et al. (eds.). *Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Schwabach/Ts.: Wochenschau, 2009, pp. 131–146.
- Lanfranchi, A. "Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung." Auernheimer, G. (ed.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS, 2010, pp. 231–260.
- Leenen, W. et al. "Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit." Auernheimer, G. (ed.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS, 2010, pp. 101–123.
- Merkens, H. "Interkulturelles Management – Die Herausforderung des 21. Jahrhunderts." Nicklas, H. et al. (eds.). *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/M.: Campus, 2006, pp. 229–239.
- Pateau, J. "Deutsch–französische Arbeitsgruppen." Nicklas, H. et al. (eds.). *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/M.: Campus, 2006, pp. 240–248.
- Porcher, L. *Second Council of Europe on the Education of Migrant Children*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1979.
- Porcher, L. *L'Éducation des Enfants des Travailleurs–Migrants en Europe. L'Interculturalisme et la Formation des Enseignants*. Strasbourg: Europarat, 1986.
- Porcher, L. and Abdallah–Pretceille, M. *Ethique de la Diversité et Éducation*. Paris: PUF, 1998.

- Radke, F.-O. *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Hamburger: Hamburger Edition, 2011.
- Stuve, O. “Kein Wir, kein Nicht–Wir. Intersektionalitaet in der politischen Bildung.” Lange, D. and Polat, A. (eds.). *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag*. Bonn: Bundeszentrale fuer politische Bildung, 2009, pp. 257–269.
- Terkessidis, M. *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp, 2010.
- Waldenfels, B. “Fremderfahrung, Fremdbilder, Fremdorte. Phaenomenologische Perspektiven der Interkulturalitaet.” Hirsch, A. and Kurt, R. (eds.). *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen*. Wiesbaden: VS, 2010, pp. 21–35.
- Wolf–Almanasreh, R. “Diskriminierung in der Schule.” Nicklas, H. et al. (eds.). *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfuer/M.: Campus, 2006, pp. 196–201.
- Zacharaki, I. “Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe im System sozialer Hilfen.” Zacharaki, I. et al. (eds.). *Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2009, pp. 15–28.
- Zacharaki, I. et al. “Einfuehrung: Soziale Dienste auf dem Weg zur interkulturell lernenden Institution. Verankerung interkultureller Ansaetze in die Praxis.” Zacharaki, I. et al. (eds.). *Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2009, pp. 9–14.

Theory and Practice of Intercultural Civic Education for Social Integration: Focused on the Action-Domains of Education, Social Work and Business

Young-Sik Huh

Cheongju National University of Education

<Abstract>

The purpose of this paper is to share the results of a study that took a look at the theory and practice of intercultural civic education for social integration focused on the action-domains of education, social work and economy/business. To achieve the aim, this article dealt with these three intercultural action-domains and practices in them respectively. The bottom line of this paper can be formulated as follows: The discourses and practices coping with an intercultural question can be diagnosed to remain until now mostly in an immanent space of a specific action-domain without taking place in an opener between-space. Notwithstanding such a diagnosis we can find on the other hand sort of a common denominator regarding the intercultural challenges and necessities of reform, which each action-domain faces in a process of intercultural change. The demands for intercultural change of perspective (or turn of paradigm), intercultural opening, and intercultural management, which can be recently identified respectively in the three action-domains in question, should be considered and interpreted especially from the viewpoint of interity or intersystem or intercultural between-space-system. And such a process of intercultural change demands growth and expansion of intercultural competence as a common goal, which requires on its part a set of measures like intercultural education, learning, or training as necessary condition.

Key words: intercultural action-domain and practice, intercultural change of perspective, intercultural opening, intercultural management, intersystem

사회통합을 위한 간문화적 민주시민교육의 이론과 실제: 교육.사회복지.경제영역을 중심으로

허영식(청주교육대학교)
단국대학교사회과학연구소/
한독사회과학회(170428)

목차

- I. 서론
- II. 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육
- III. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육
- IV. 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육
- V. 결론

I. 서론

❖ 간문화성(Interkulturalitaet)

- 다문화사회에서 서로 다른 문화가 만나고 교차하는 상황과 그 교차상황에서 발생하는 모든 일과 사건을 포괄하기 위하여 사용되는 추상화된 개념
- 사이공간 : 공존 / 긴장관계 ; 간문화적 네트워크 속에서 이루어 짐

따라서, 하나의 행위영역에서 해결방안을 모색할 수 없음

간문화적 네트워크의 예)

- 간문화적 중재의 행위단위 : 학교, 법, 교육학
- 간문화적 교육의 행위단위 : 해외파병부대와 유엔기구, 비정부기구 구성원
- 간문화적 치료의 행위단위 : 사회복지사, (이주배경을 가진) 고객

I. 서론

❖ 간문화적 사이공간체제(interkulturelles Zwischenraum-System)

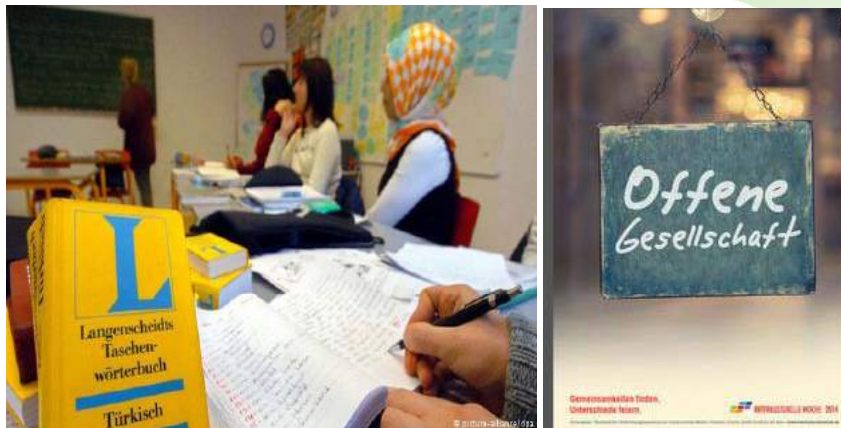
- 간체제(Intersystem)
- 대인관계에서 출발하여 국제관계에까지 미치는 상호작용과 연결됨
- 지방과 세계의 밀접한 관계(세방화, Glokalisierung)와 연결되어 있음
- 따라서, 간문화적 행위영역과 실천은 어쩔 수 없이 양면가치와 모호성을 유연하게 다룰 수 있는 방안을 모색

I. 서론

❖ 연구의 목적

- 서로 다른 행위영역에서 간문화적 변동을 구성하는 데 있어서 고려해야 할 도전과 실천을 살펴봄
- 특히 교육·사회복지·경제의 세 가지 행위영역에 중점을 둠
- 중점적으로 선정한 행위영역에서 최근 관찰할 수 있는 전개양상과 공통점을 명료화함
- 예시적 차원에서, 프랑스와 독일의 사례를 중심으로 하여, 교육·사회복지·경제의 세 가지 행위영역별로 각각 간문화적 변동과 관련된 동향을 살펴봄

이주통합주제와 관련하여
 ‘간문화주간 (Interkulturelle Woche)’ 행사를
 보여주는 사진자료



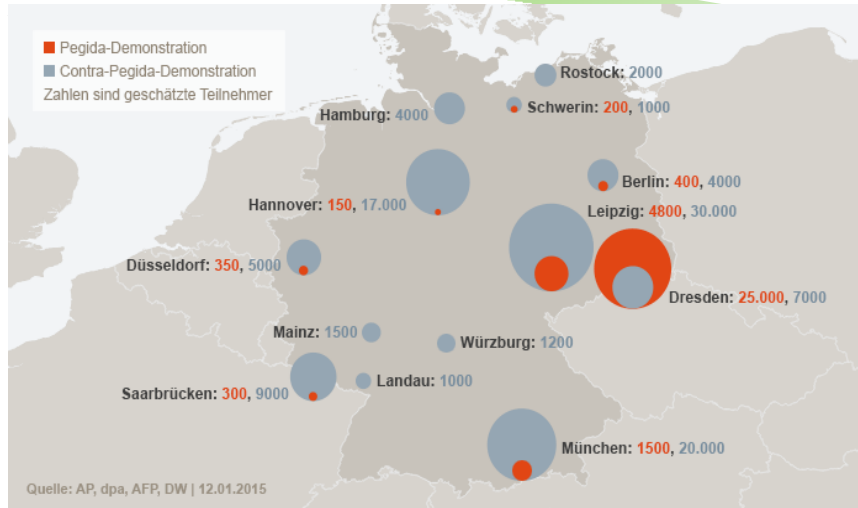
사회통합법(Integrationsgesetz)에 의거하여 주거지 지정 (Wohnsitzzuweisung)을 하는 것과 관련된 장면



폐기다의 분파인 레기다의 시위 모습

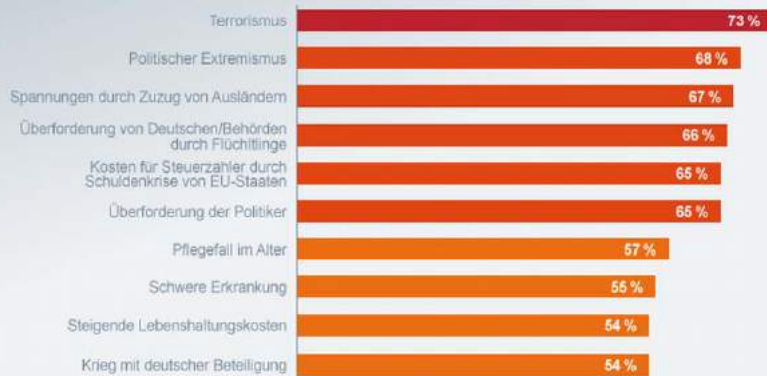


폐기다테모와 반(反)폐기다테모에 참가한 시위자의 수



2016년 독일국민이 갖고 있는 가장 큰 불안

Größte Ängste der Deutschen im Jahr 2016



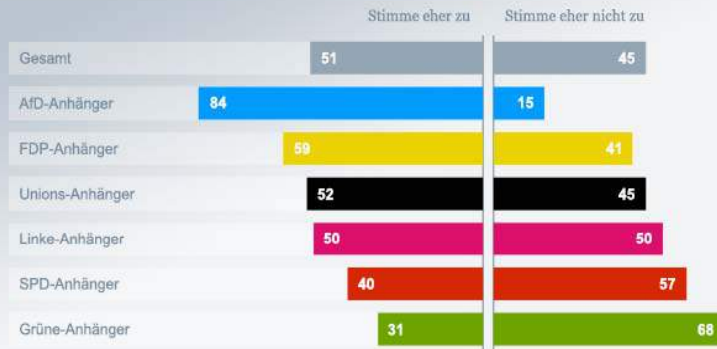
Quelle: R+V Versicherung | Institut für Politische Wissenschaft Heidelberg; 2.400 Befragte, ab 14 Jahre

© DW

독일의 난민정책: 교육.사회복지체제에 대해
과도한 부담이 되고 있다.

Wie verändert Merkels Flüchtlingspolitik Deutschland?

Das deutsche Bildungs- und Sozialsystem wird zu stark belastet



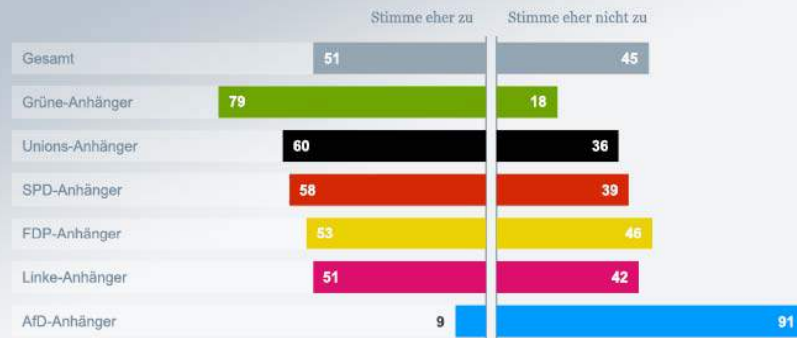
Quelle: DW/infratest dimap, 18.08.2016

© DW

독일의 난민정책: 독일이 경제적으로 더 강해질
것이다.

Wie verändert Merkels Flüchtlingspolitik Deutschland?

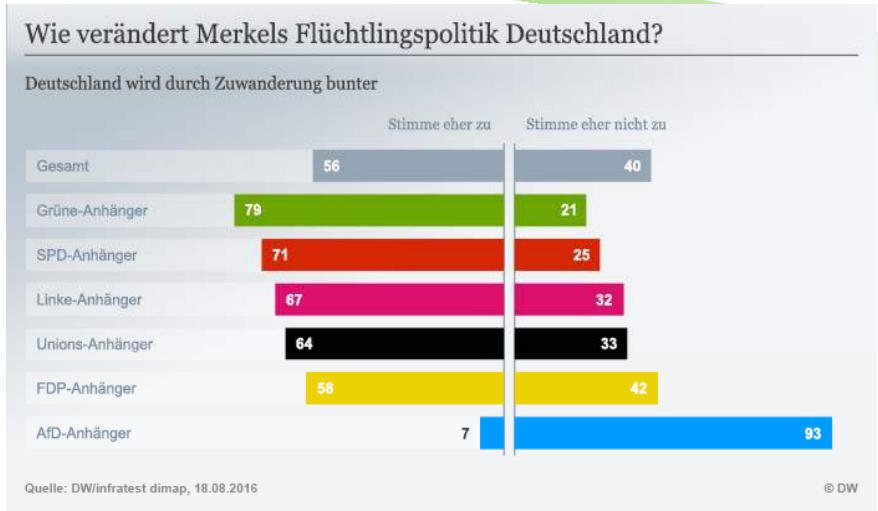
Deutschland wird wirtschaftlich stärker



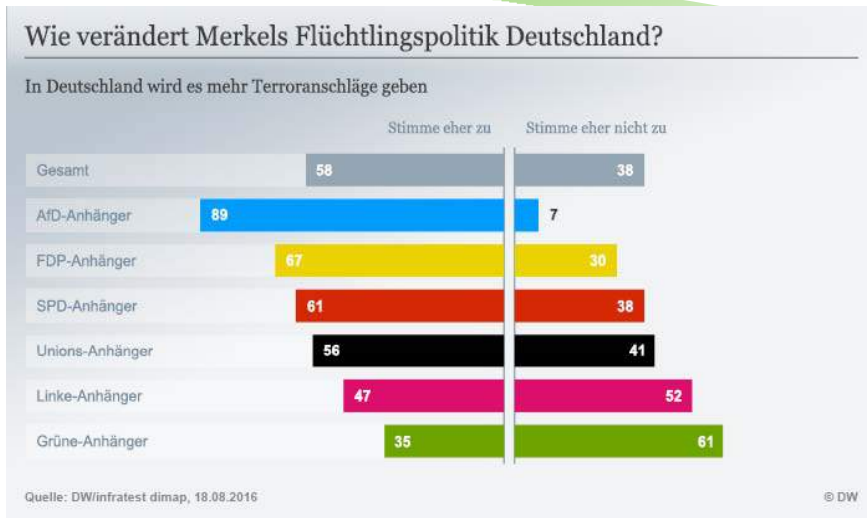
Quelle: DW/infratest dimap, 18.08.2016

© DW

독일의 난민정책: 이주현상을 통해 독일이 더 다채롭고 다양한 사회가 되고 있다.



독일의 난민정책: 더 많은 테러공격이 발생할 것이다.



우익포퓰리즘의 세력 확장과 관련하여 ‘독일을 위한 대안(AfD)’ 정당을 지지하는 사람들의 시위 장면



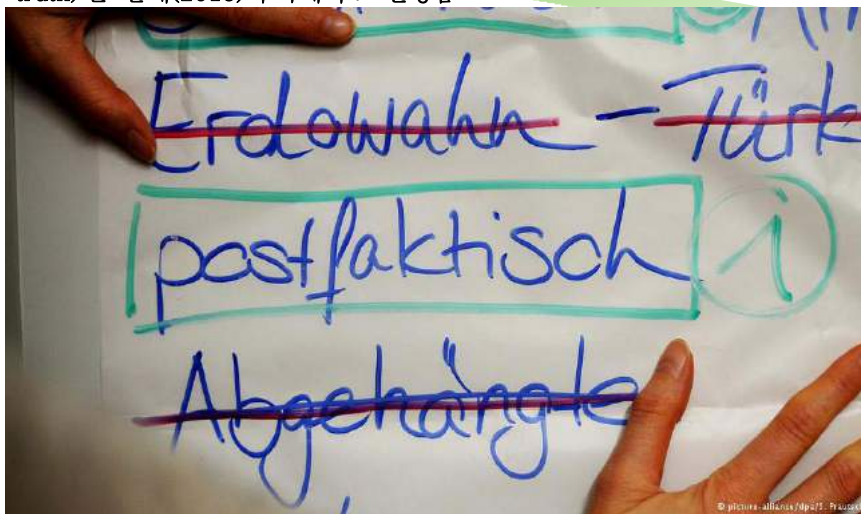
부르키니(burkini: burka+ bikini)를 둘러싼 논쟁 관련 사진



부르키니 금지에 반대하는 여성들이 런던 주재
프랑스 대사관 앞에서 시위하는 모습



독일언어학회가 '2016년의 단어'로 선정한 '포스트팩티쉬(postfaktisch)'; 소셜 미디어시대에 사람들이 사실보다는 감정 혹은 감성을 더 많이 따르는 현상을 가리키는 말; 영국의 옥스퍼드사전은 이에 대응하는 개념인 '포스트진리(post-truth)'를 '올해(2016)의 국제어'로 선정함



인종차별주의에 반대하고 인권과 다양성을 위해 모두 협력
하자는 메시지를 담고 있는 인권의 날 기념행사 장면



국민선동의 혐의로 벌금형을 받은 폐기다 우두머리
에 대해 무죄판결을 요구하는 지지자들의 시위 모습



폐기대에 반대하는 시위자들이 드레스덴
구(舊)시가지를 통과하는 모습



독일통일 기념일에 즈음하여 평화로운 공동생활을
위해 설치된 구조물(드레스덴)



최근 10년간 극우적인 태도에 대한 조사자료



최근 10년간 극우적인 태도에 대한 조사자료



난민과 이주민을 위해 유럽에 관한 정보를 소개하는 도서(2016년 말 발간)의 표지



II. 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 언어적·문화적 이질성과 동질성

- 18세기말과 19세기초 유럽에서는 국민국가가 형성되며, 국민에 특정한 공통의 역사·문화·언어에 대한 이념이 여러 민족·신분의 편입을 위해 필수적으로 요청되는 것으로 간주됨
- ‘국민’·‘학교’·‘제도’ / 정상성의 공식(한 인간=한 언어; 한 국민=한 국가 혹은 영토=한 언어)
- 프랑스와 독일 양국 모두에서 언어적·문화적 동질성의 이념이 중요한 정치적·교육적 구성원리로 작용
- 하지만 동시에 탈식민시대의 이주, 노동이주, 난민이주, 가족재결합을 위한 이주, 해외동포이주 등이 사회변화를 촉진함
 - 프랑스: 동화·동질화의 성격이 강한 공화국의 이념과 힘을 고수
 - 독일: 외국인들을 위한 특별한 조치
 - ex) 외국의 아동과 청소년을 의무교육 차원의 보통교육에 포함

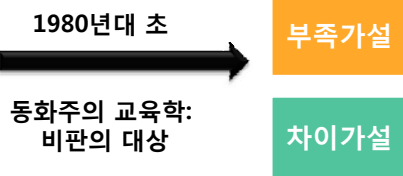
II. 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 언어적·문화적 이질성과 동질성

- **외국인교육학(Ausländerpaedagogik)**

1960년대말과 1970년대초 프랑스와 독일 양국에서 실시된 이주 아동과 청소년을 위한 특별한 편입 조치

Ex) 예비학급, 특별한 언어축진수업, 숙제보조, (출신배경의 언어와 문화를 습득하기 위한) 모국어수업



II. 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육

2. 부족가설과 차이가설

- **‘부족(不足)가설(Defizit-Hypothese)’**

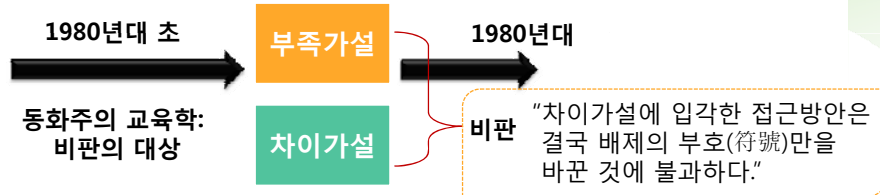
외국인이나 이주자를 고정된 표적집단(target group)으로 삼고, 외국인의 지위 혹은 이주자의 지위를 마치 교육적으로 처리하거나 해결해야 할 문제인 것처럼 간주

- **‘차이가설(Differenz-Hypothese)’**

이주해 들어온 학생과 그 가족에게는 무엇인가가 결여된 것이 아니라, 그들이 단지 다르다는 점이 중요함

II. 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육

2. 부족가설과 차이가설



- 명시적으로 드러내지는 않지만 특정한 표적집단을 염두에 두면서 주장을 하기 때문에, 결국 '모든' 아동과 청소년을 대상으로 한 교육을 새로운 방식으로 방해함
- 독일: 명칭 변경
'외국인교육학' → '간문화교육(interkulturelle Bildung 혹은 Erziehung)'

II. 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육

2. 부족가설과 차이가설

- '간문화(Interkultur)' 용어에 함축된 구성요소
 - ① 'inter-': 언어적·문화적 다원성을 인정하면서, '서로 다른 문화 사이의 소통'이 중요함
 - ② '사회적 도덕 혹은 공민정신의 질문(questions de morale sociale ou du civisme)'이 타당성을 갖추도록 하는 일이 중요함
- 모든 문화 그 자체가 '다문화적(multikulturell)' 혹은 '다문화(Multukultur)'라는 점에 유의하면서, 문화적 전통에 대해 긍정적인 관계 설정뿐만 아니라, 비평적인 관계도 역시 설정할 수 있다는 점을 고려해야 함

II. 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육

3. 간문화교육에서 패러다임의 전환

- (1) 교육과 관련된 여러 가지 다른 활동영역과 간문화적 교육연구에 이주자의 관점을 포함시키는 일이 중요함
- (2) 주의를 기울여야 할 대상이 더 이상 이주자 혹은 소수집단을 포함한 사람들에게 고착되어서는 안 될 것이라는 요구사항이 제기되고 있음
- (3) 간문화교육은 이제 학교의 교육적 과제에서 본질적으로 중요한 구성요소이며, 학교를 위한 통합적인 과제로서 인식해야 할 필요성이 제기되고 있음
: 간문화능력(interkulturelle Kompetenz)을 모든 개인이 함양하고 신장시켜야 할 기본적인 교육 및 학습목표로서 간주해야 함
- (4) 다른 요인들(성(性), 사회적 지위, 신체적·심리적 건강 따위)을 이른바 '교차성(Intersektionalitaet)'의 관점에서 동시에 고려해야 함



간문화교육은 세계화된 사회에서 요청되는, 그리고 세계화된 사회를 위한 민주주의교육 혹은 민주시민교육으로 인식해야 함

III. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 간문화적 사회복지사업의 발생과 변천

- 간문화적 사회복지사업에 대한 일반적 인식
: 사회적 약자를 돌보거나 아니면 그대로 방치해서는 안 되는 이러저러한 사회문제를 다루거나 처리해야 하는 측면을 연상
- 실제 필요한 것은 사회복지문화 사이의 만남과 대결, 그리고 다수집단에 속하는 정주민과 소수집단에 속하는 이주자 사이의 상호작용에 주의를 기울이는 것임
- 사회복지사업은 처음부터 간문화성과 밀접한 관련 존재
: 부분적으로 상당히 전문화된 사회복지사업은 이미 19세기말경 더 이상 일반적으로 빈민구호에 국한되지 않고 특별히 노동이주자를 상대하게 됨

Ⅲ. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 간문화적 사회복지사업의 발생과 변천

- 국민국가: 동화정책에 의존
↓
- 고전적인 동화정책 포기: 다문화적(multikulturell) 사회통합전략이나 초문화적(transkulturell) 사회통합전략의 시험을 시도함

Ⅲ. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 간문화적 사회복지사업의 발생과 변천

간문화적(interkulturell) 사회복지사업의 전개

서구 대도시의 국민경제 구축과 함께 노동자 수요의 증가

- 외국의 노동인력을 끼워 넣는 일(insertion, Einfuegung) 에 관심
- 이 시기의 사회복지 사업: 이주자(Eingewanderte, 프랑스)나 외국인노동자(Gastarbeiter, 독일)가 노동과정 및 노동기구에 적응하는 데 있어서 협력함
- 오일위기(1973) 이후: 노동자 모집이 중단됨; 국내의 이주자가 자신의 가족을 불러들여 가족재결합이 이루어지도록 허가
- 사회문제의 발생: 주택시장의 문제, 배우자 및 아동의 사회화과정

프랑스

- 양문화적 실행
(bikulturelle Aktion)

독일

- 노동인력에 대한 관리
- 사회적응에 있어 부족과 결함 제거

Ⅲ. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 간문화적 사회복지사업의 발생과 변천

간문화적(interkulturell) 사회복지사업의 전개

유럽사회와 새로운 사회구성원 사이 사회문화적 관계의 첨예한 대립

- 철강·석탄·섬유 등의 산업분야의 몰락
- 도시, 교외지역, 외국인거주지역에서의 소요사태 증가

프랑스

- 간문화적 선택 (interkulturelle Option)
- 프랑스에서의 정주 준비

독일

- 이중전략
- 간문화능력(interkulturelle Kompetenz)의 개발

Ⅲ. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육

2. 배제철폐와 인종차별철폐

- 1989-1990년 동구 사회주의권의 무너짐
- 독·프 하위층 이주자 자녀의 비중 증가

- '배제철폐(Anti-Exklusion)' 조치 주로 취함
- '분화주의적 오류' 철회 시도
- '민감한 구역(zones sensibles)'에 대한 특별지원대책
'긴급우선구역(ZUP: zones d'urgence prioritaire)'에 대하여 도시구역채신, 주택 재개발, 간문화적 활성화 조치를 취했으며, '교육우선구역(ZEP: zones d'education prioritaire)'에 해당하는 학교에 대하여 특별지원대책을 강구

- '인종차별철폐(Anti-Rassismus)'지향
- 동서독 통일 이후 극우주의의 극성
- 극우갱단(gangs)과 다민족도당(cliques) 사이에서의 균형

Ⅲ. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육

3. 간문화적 개방의 역할

- 기존의 정주민과 새로운 사회구성원(혹은 그들의 전문적인 대표자) 사이에서 '간문화적 개방(interkulturelle Oeffnung)' 혹은 더 나아가서 동등한 권리를 요구하는 것은 역설적인 측면을 보여줌
- '인간은 어쩔 수 없이 형성의 과정 또는 교육의 과정을 거친다.'
- '도대체 누가 어떻게 그리고 어떤 기준을 갖고 그 변화의 생산성이나 진보성을 결정할 것인가?'
- 그럼에도 불구하고 간문화적 개방을 지향한 선택은 형식적 측면에서 가능성이나 기회의 증가를 가져올 것임
- '간문화적 개방' : 그 동안의 간문화적 만남에서 이주자의 참여가 제대로 이루어지지 못했다는 점을 반증함

Ⅲ. 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육

3. 간문화적 개방의 역할

- 2001년 9.11 국제테러사건 이후 : 유럽연합 수준에서 복고적 안보·예방조치에 우선권 부여
- 이런 맥락에서 간문화적 사회복지사업은 과거에 비해 훨씬 더 많이 경찰 및 법원과 협력하면서 업무를 공유하게 됨
→ '간체제(Intersystem)' 혹은 '간문화적 사이공간체제'의 현상을 확인할 수 있음
- 유럽국가 사회통합모형에 대한 도전
 - 프랑스: 프랑스식 사회통합(intégration à la française)'과 더불어 엄격한 세속주의(정교분리주의) 원칙이 문제
 - 독일: 국적에 대한 민족적·주도문화적 개념과 시민권이 수행할 수 있는 역할이 문제

IV. 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 간문화관리를 위한 학습모형

- 프랑스와 독일의 협력기업(이하 '독불협력기업')에 대한 연구사례(Pateau, 2006)를 중심으로 하여, 간문화관리(interkulturelles Management)에 대한 최근의 동향과 추세를 살펴보고자 함

- ✓최근 여러 산업부문에서 적용되고 있는 학습 모형의 개발과 관련된 사례
- ✓독불협력기업에서 문화적인 조건에 의해 발생한 오해와 문제점에 대한 주요원인을 확인하고, 협력관계를 개선하기 위한 보조수단을 제공하려는 목표를 갖고, 보쉬재단(Bosch-Stiftung)의 지원을 받아 1989-1992년에 수행되었던 연구과제에 이어 수행되고 있는 후속연구라고 볼 수 있음

IV. 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 간문화관리를 위한 학습모형

<표 1> 간문화관리 학습모형의 방법과 절차

- ① 해당하는 각 기업에서 감사를 실시한다. 이것이 필요한 이유는 간문화적 협력관계가 종종 수반하는 각종 오해·곤란·긴장·갈등 따위를 명료화해야 하기 때문이다.
- ② 참여자와 함께 그들 자신의 인지와 행동방식을 관찰하거나 조사한다.
- ③ 긴장관계가 해소되고 협력이 잘 이루어지는 작업분위기의 경험을 세미나를 통하여 참여자에게 전달해 준다. 이때 물론 민감한 주제도 다루어질 수 있다. 이 모든 정보와 새로운 관점은 간문화적 문제점을 보다 더 합리적으로 다루고, 다른 문화 출신의 동반자에 대한 관계의 질과 관련하여 감수성을 제고시키는 데 도움을 준다.
- ④ 마지막으로 기업에 대한 공동의 소속감이 발생한다.

IV. 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육

1. 간문화관리를 위한 학습모형

<표 2> 간문화적 역학의 사례

- ① 양국문화의 특수성을 보다 더 많이 고려하는 새로운 만남양식의 개발 (새로운 기업문화에의 기여)
- ② 간문화적 문제에 대한 직원의 감수성을 제고하기 위하여 사내잡지에 양국언어로 된 기사의 수를 늘려 발행
- ③ 6개월 이상 다른 나라에서 시간을 보낸 직원을 위하여 상호 경험교환을 위한 세미나 마련
- ④ 신입사원을 위한 간문화훈련
- ⑤ 양국 직원교류를 포함하여 보다 더 적합성을 갖춘 교류체제 개발
- ⑥ 처음부터 간문화적 접근방식을 포함한 기업프로젝트의 개시

IV. 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육

2. 간문화관리와 공동의 기업문화

• 간문화관리 차원에서 모든 조치는 다음과 같은 일정한 특징을 보여주어야 함

- (1) 문화적 차이에 대한 감수성 제고(문화적 감수성)
우리가 부자연스러운 것이라고 인지하는 것은 언제나 우리 자신의 문화와 결부된 규범과의 관계 속에서 규정된다는 것, 그리고 우리의 무지는 우선적으로 우리 자신의 문화적 반사작용에 해당한다는 것을 파악하는 일이 중요
- (2) 다른 문화에 대한 지식의 전달(문화적 지식)
통합팀(integriertes Team)에서 서로 다른 국적을 가진 행위자들 사이의 상호접근을 가능케 하는 지적·정서적 기제를 활성화하기 위해서는 간문화 학습을 거쳐야 함
- (3) 간문화성과 그 효과적인 실행(이행)
기업 조직 내에서 효과적인 '혁신적 혼합(mixité innovante)'

IV. 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육

2. 간문화관리와 공동의 기업문화

- 간문화관리 차원에서 모든 조치는 다음과 같은 일정한 특징을 보여주어야 함

(4) 협력의 역학

간문화성과 관련하여 고립된 훈련상황에서 벗어나와 전략적인 숙고에 능동적으로 참여할 수 있기 위해서는 협력의 역학에 관한 능력이 요청됨

(5) 간문화 훈련팀

- ① 독일어와 프랑스어를 완벽하게 구사할 수 있는 능력
- ② 충분한 영어지식
- ③ 사회심리학 분야에 대한 풍부한 지식과 기능
- ④ 양국의 문화, 그리고 기업 및 기업환경에 대한 풍부한 지식 (인류학, 역사, 사회학, 경영·관리, 의사소통)
- ⑤ 사회학과 조직학 분야에 대한 풍부한 지식 (조직학습, 제한된 합리성, 기업의 전통과 역사)
- ⑥ 신속하게 맥락에 적절한 사고와 행위를 할 수 있는 능력(맥락화능력)

V. 결론

(1) 교육영역에서의 간문화적 민주시민교육: 간문화적 관점변경

- 간문화적 관점변경은 교육정책, 교사교육과 연수, 학교에서의 일상실천 등 모든 수준에 해당
- 학교는 더 이상 민족적 소수집단을 단일문화로 파악된 교육체제로 통합시킬 수 없음
- 간문화 능력을 갖추는 일이 학습자와 교사 모두를 위해 우선적인 과제임
- 하지만 문화적 측면을 지나치게 강조하여 사회구조적 측면을 간과하는 위험성을 안고 있는 소박한 문화주의(naiver Kulturalismus)로 흐르지 말아야 함

V. 결론

(2) 사회복지영역에서의 간문화적 민주시민교육: 간문화적 개방

- 사회복지의 영역은 여러 가지 면에서 역사적·내용적으로 간문화적 변동과 연결되어 있음
- 사회문제의 취급은 또한 개인적·집단적 생활에서 발생하는 문화적 전환과 단절을 어떻게 다룰 것인가 하는 질문과 연결됨
- 이와 관련하여 간문화적 개방과 함께 배제행정 사이의 역설적인 관계에도 주의를 기울여야 함
- 즉, 사실적인 간문화적 배제와 간문화적 개방에 대한 바람 사이에는 역설적인 관계가 존재하며, 이것은 또한 시대적·사회적 상황에 따라 변화되기도 함

V. 결론

(3) 경제영역에서의 간문화적 민주시민교육: 간문화관리

- 간문화 관리는 전략적 수준에서만 아니라 기업경영의 일상적인 과정을 조직하는 데 있어서도 역시 핵심적인 문제로 부상하고 있음
- 독일과 프랑스 기업의 협력관계를 다룬 사례연구의 예: 학습모형
 - 두 문화의 차이를 더 이상 장애요인으로 인지하지 않고, 오히려 문화적 차이를 새로운 자원으로서 파악하고 활용할 수 있는 능력을 함양하고 신장시키도록 하는 학습과정에 주의를 기울일 필요가 있음

V. 결론

<그림 1> 간체제의 관점에서 바라본 간문화적 행위영역

<p>간체제(간문화적 사이공간체제): - 대인관계에서 출발하여 국제관계에까지 미치는 상호작용 및 - 세계화·세방화와 연결</p>		
교육영역	사회복지영역	경제영역
간문화적 변동의 측면: 간문화적 관점변경	간문화적 변동의 측면: 간문화적 개방	간문화적 변동의 측면: 간문화관리
<p>행위영역의 공통목표: 간문화능력 ↑ 간문화교육·학습·훈련</p>		

독일의 정치사회통합과 민주시민교육

신두철

한양대학교

1. 들어가는 글

민주시민교육은 각 나라의 역사문화적 요인, 정치사회적 상황, 추구하는 목표, 그리고 시대에 따라 변화하고 다른 형태를 띠 수밖에 없다. 국내에서도 성인들을 대상으로 공공기관과 민간단체에서 자율적으로 민주시민교육을 실시하고 있지만, 아직은 내용이나 체계적인 면에서 초보적인 단계에 머무르고 있다. 그러므로 한국의 민주시민교육의 방향과 이에 활성화를 위하여 독일의 민주시민교육 사례를 살펴보는 것은 의미 있는 일이다.

본 논고는 제2차 세계대전 이후 반세기이상 민주시민교육을 통하여 시민의식의 형성과 정치문화 발달에 큰 기여 한 독일의 민주시민교육(politrische Bildung)에 대해서 살펴보고자 한다. 독일 어원인 “politische Bildung”에 맞게 이후의 민주시민교육의 용어를 “정치교육”로 사용하고자 한다.

독일의 정치교육을 이해하기 위해서 먼저 기본이념과 목표, 원칙 등을 알아보고, 다음으로 실행주체에 따라 ‘학교 정치교육’과 ‘학교 외 정치교육’으로 나누어 논의하고자 한다. 또한 독일의 정치교육이 어떻게 제도화되었는지, 그리고 그 과정에서 가장 중요한 주체기관이라 할 수 있는 독일연방정치교육원(Bundeszentrale für politische Bildung)의 기능과 역할에 대해서 구체적으로 살펴보고자 한다. 한편으로 2002년도부터 독일연방정치교육원(Bundeszentrale fuer politische Bildung)이 시민들의 정치참여를 증진하기위해 개발한 ‘Wahl-O-Mat’(정당정책비교프로그램)을 소개하고자 한다. 마지막으로 한국의 민주시민교육에 주는 시사점과 활성화를 위한 방안에 대해서 논의해보기로 하겠다.

II. 독일 정치교육의 개념과 기본이념

협회의 의미에서 정치교육은 “독일연방공화국의 국가와 사회질서에 기본적으로 필요로 하는 원칙에 관한 확실한 정보를 체계적으로 전달”하려는 것이다. 이러한 원칙들이란 자유민주주의, 국민주권과 권력 분립, 기본권과 법치국가성, 정당들의 공동 협력하에 정치의사형성과 결정의 법적 절차들과 환경·사회적 시장 경제의 기본원칙들이다. 정치교육의 주요관심사에는 독일기본법의 헌법적 질서의 이념과 가치가 그 제도들의 상호작용에서 구체화되어지기 때문에 정치과정에서 제도와 그 상호작용이 논의된다. 특히, 협회의 정치교육은 학교 내에서 특정한 교과목의 수업을 통해서 또는 여러 교과목에 두루 걸치는 수업원리로서 행해지거나 학교외의 제도를 통해 행해진다(허영식, 1997: 116).

광의의 정치교육이란 사회적, 정치적 질서의 구성원인 모든 사람들에게 여러 다른 집단, 조직, 제도 및 매체를 통해 정치적으로 영향을 주는 모든 과정을 포괄하는 집합개념이다. 즉, 정치교육은 정치적으로 활동하는 시민이 일정한 자격을 갖추도록 돌보아주는 임무를 갖고 있다. 민주제도와 과정에 관한 지식은 필요한 것이지만 이러한 지식만으로는 부족하기 때문이다. 중요한 것은 개인들의 생각을 통하여 현실적인 정치사회문제들을 판단할 수 있도록, 개인의 능력을 길러주고 공공생활을 영위해 나가는데 있어 사회와 정치에서 책임을 질 수 있게 하는 책임성을 개발해주는 것이다. 그러므로 독일의 정치교육은 개개인이 자주적으로 결정할 수 있고 또한 그 결정에 대해 자기가 책임질 수 있도록 민주적인 정치체제에 대한 지식을 전달해 주는데 있다. 이러한 개념은 2001년도 개정된 독일연방정치교육원의 설립규정에도 “국민의 민주시민의식을 고양하여, 성숙하고 비판적이며 적극적으로 정치일상에 참여하도록 유도하는데” 있다고 명확히 나타나고 있다.

독일 정치교육은 핵심 내용을 정리해보면 다음과 같다.

첫째, 민주주의국가와 자유주의사회의 성찰된 수용과 실천을 위해 민주주의 규칙의 본질과 절차 그리고 비판력과 합의자세 등을 교육한다.

둘째, 역사적 결정과 발전의 인과관계를 일깨워주며, 나아가서 역사의 연속과 중단에 대해서도 설명한다.

셋째, 시사문제뿐만 아니라 과학기술 발전의 부정적 결과와 같은 미래문제에 대해서도 많은 관심을 갖게 한다.

넷째, 이웃이나 타민족집단 혹은 타사회에 대한 그릇된 선입견을 타파하도록 한다.

다섯째, 국제관계 및 세계경제관계 등에 관한 교육을 통해 이들 외부변수와 국내문제의 상호 작용에 대해 밝혀준다.

여섯째, 대중매체의 사회적 역할과 효과에 대해 논의하고, 대중매체의 한계점과 전달내용에 대한 비판적 대응력을 배양한다.

일곱째, 통일 이후 새로운 체제에 대한 동독주민의 올바른 적응을 위해 과거 사회주의체제에 대한 비판적 정리와 함께 민주주의적 사고 및 행태를 지니도록 한다.

마지막으로, 통일의 완성을 위해 독일인 전체가 개방적으로 대화하는 전진기지의 역할을 담당하는데 역점을 둔다.

정창화(2004: 397). 는 독일정치교육은 계몽과 참여, 민주화를 기본이념으로 “시민들을 계몽시키기 위한 정보를 제공하고, 시민들의 비판력 및 판단력을 제고시키며, 이를 토대로 정치참여를 통한 사회의 민주화를 지향하고 있다”라고 파악했다

“첫째, 계몽이다. 독일의 시민들은 정치교육에 의한 계몽을 통하여 정치, 경제 및 사회제도가 이상적으로 운용되고 있는 것을 인식하는 것뿐만 아니라 실질적인 대립과 갈등은 물론 문제점을 분석할 수 있는 능력까지 배양하기 때문이다. 즉, 독일의 시민들은 정치교육을 통하여 사회현실 분석능력과 아울러 비판적 이성애 의해 사회현실을 인식한 후 자기 입장을 설정하는 한편, 더 나아가 불합리한 구조를 개혁하는 능력까지 함양할 수 있다.

둘째, 적극적인 참여이다. 정치교육은 사회구조 및 제도와 관련된 것 중에서 비합리적이고 비인간적인 것을 밝혀내고, 정치적인 조작에 항거할 수 있는 비판능력을 배양하는 것이다. 이 경우 정치교육은 사회참여교육으로 전환된다. 즉, 인간이 개인 운명과 사회발전 사이의 관계를 파악하게 될 경우 인간은 정치·사회적 참여를 통하여 사회발전과 아울러 개인 운명을 개선시키는 동기를 유발시킴으로써 정치교육은 사회성원들의 사회참여를 촉발시킨다. 이런 측면에서 정치교육은 일반적인 인지교육과는 달리 사회인식의 토대위에서 적극적인 참여를 유도하기 위한 실천교육이라 할 수 있다.

셋째, 민주화의 문제이다. 독일의 정치교육은 민주적인 시민을 육성하고 자유민주주의의 원칙에 따라 국민 개개인의 자유로운 자기실현 보장을 기본이념으로 한다. 이는 종전직후인 1945년에서 1949년 사이에 연합군은 비(非)나찌화교육과 민주주의의 이념에 근거한다. 즉, 국가권력에 대한 무조건적인 복종 대신에 대화와 설득을 통하여, 그리고 지배체제의 권위주의는 민주주의 이념과 민주적인 교육방식

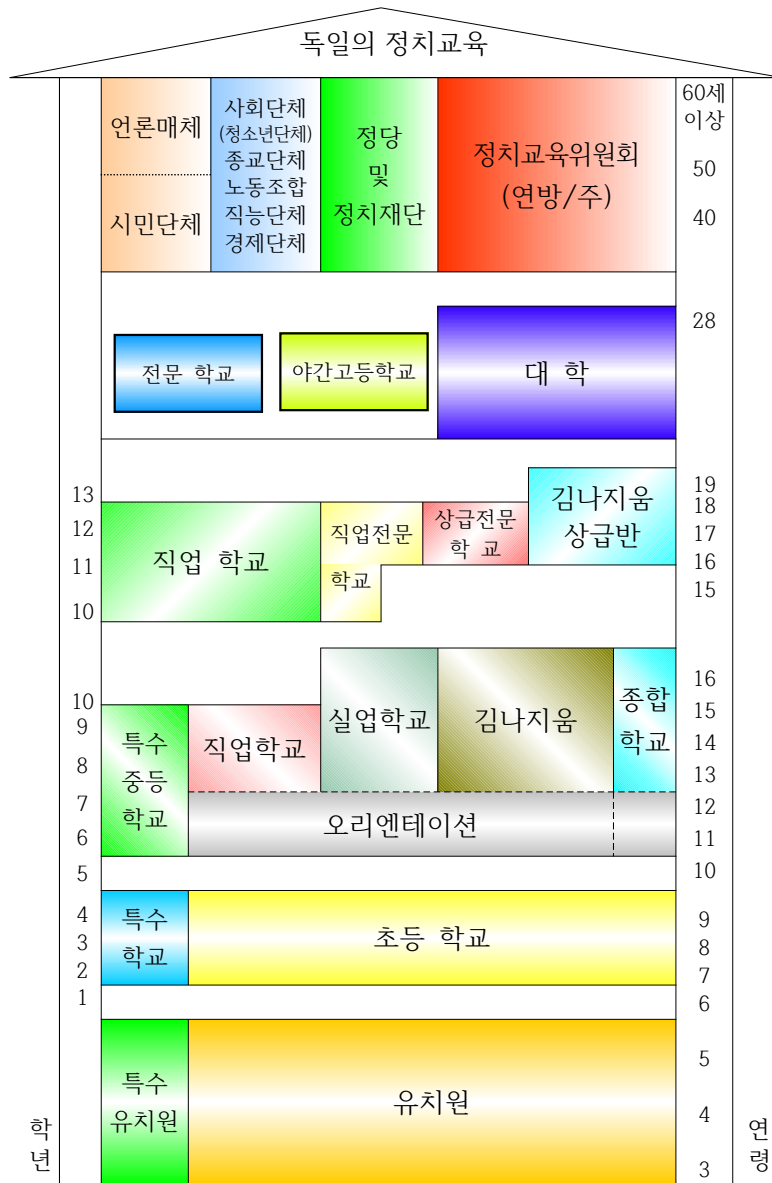
으로 대체되어야 한다는 논리에 근간을 둔 것이다. 특히, 청소년을 비롯한 시민들이 민주적인 생활방식을 익히고 자신들이 당면해 있는 사회적 현실을 올바르게 인식할 수 있도록 하는 것이 정치교육의 핵심으로 간주하였다. 따라서 종전이전의 정치교육이 단순히 지배체제의 권위적 강요에 의한 적응교육이었다면, 전후의 정치교육은 자발적인 의식훈련을 통한 의사결정과 참여교육을 통해 선택과 비판의 개방성이 용인되는 미래 사회로의 건설을 의미하는 것이다.“

이와 같이 독일에서는 전후 나치의 전체주의에 대한 역사적 비판의식을 고취하고, 새로운 자유민주주의 체제에 대해서 하나의 정부형태로서 뿐만 아니라 생활방식으로 이해하고 이에 능동적으로 적응하기 위해 정치교육을 실시해왔다. 1990년 동서독 통일 후에는 동독주민의 체제적응과 동서독 주민간의 사회·심리적 간극을 극복하는데 초점을 두고 정치교육을 국가민간차원에서 더욱 활발히 전개해오고 있다.

III. 독일 정치교육의 체계와 운영

독일의 정치교육은 국가가 주도하는 교육과정으로서 시민의 관심과 능력을 정치적 관계에 맞추도록 유도하고, 정치적 지식과 통찰력을 확대시키며, 판단능력을 높임으로써 주어진 상황 하에서 정치적 참여를 촉진시키는 제반 노력과정으로 보고 있다. 독일의 정치교육은 모든 교육과정에 확고한 뿌리를 내렸다. 정치교육은 국가 차원의 제도교육에서 정규과목으로 배우게 되어있으며, 학교 외의 성인교육분야에서도 국가적인 행정적·재정적 지원을 통해서 추진되고 있다. 1992년 12월에 독일의 여야 의원들이 초당적으로 정치교육을 지속할 것을 재확인 한 것은 정치교육이 독일인들의 내적 단합과 화합에 절대적으로 필요하다는 것을 입증하는 것이라 하겠다.

<그림 1> 독일의 정치교육 개관도



출처: 정창화, 2004: 406.

1. 학교 정치교육

가. 학교 정치교육의 발전

독일에서 정치교육은 학교에서 가장 오래된 과제임과 동시에 학교교과목 중 가장 최근에 편성된 교과목의 하나이다(Sander, 2004: 19). 독일 학교에서 정치교육이 하나의 고유한 교과로 관철된 것은 1960년대 정치교육을 위한 교과교수학이 본격적으로 자리를 잡게 되면서이다. 1960년대 정치교육의 교과교수

학적인 주된 과제는 교과목의 목표와 근거, 학습내용과 내용, 학습방법론이었다. 당시 가장 중요한 질문과 이론적 문제는 ‘수업에서 정치현상의 구조적 특징 파악’과 ‘민주적 다원주의의 수업목표 설정’이었다 (Sander, 2004: 20-21).

수업에서의 정치현상의 구조적 확인하는데 ‘사례원리’, ‘기본문제’, ‘범주교육’ 등과 관련된 사안이 제시되어야 한다. 학생들은 시사적인 정치현상에서 본보기로 선정한 사건이 일 또는 갈등을 정확히 분석하고 학생들은 여기서 구체적인 사례나 보기를 통하여 일반화 할 수 있는 정치현상의 특징을 인식해야 한다. 또한 사회과학적 관점에서 상당히 오랫동안 정치적 의미와 중요성을 가지고 시사적인 논쟁거리가 다루어져야 한다. 이에 환경문제, 국제화 및 세계화, 정치·경제·문화가 해당된다. 또한 학생들은 정치적 현상과 사건을 이해하는데 일련의 범주를 가지고 파악하는 능력을 갖추어야 하는데, 특히 권력·이해관계·효율성·정당성 등이 이에 해당한다.

민주적 다원주의를 기반으로 한 수업목표의 설정에 가장 중요한 기반은 ‘보이텔스바흐 합의 (Beutelsbacher Konsens)’²⁾이다. 보이텔스바흐 합의는 특히, 정치교육에서의 정치적 갈등과 논쟁의 접근방식과 정치교육을 위한 근본적인 공통의 토대를 마련할 필요가 있다는 인식에서 나온 최소합의 (minimales Konsens)라 할 수 있다. 이 합의는 궁극적으로 독일 정치교육의 방향을 제시한 것이며, 오늘날 민주적 정치교육의 기본원리로서 받아들여지고 있다. 그 이유는 정치교육을 담당하는 교사가 교육적 과제를 자신의 개인적 정치적 신념과는 별개로 규정할 수 있어야 한다는 점을 명료하게 밝히고 있기 때문이다(Sander, 2004: 21-22). 그 세 가지 원칙은 다음과 같이 요약된다.

(1) 교화 또는 주입식 교육 금지: 가르치는 사람은 자신이 원하는 생각에 따라 학생들을 조정함으로써 이들이 자주적인 판단을 내리는데 방해해서는 안 된다. 바로 여기에서 정치교육과 교화사이의 경계선이 그어진다. 교화는 민주사회에 있어서 교사의 역할, 그리고 보편적으로 인정받고 있는 교육목표, 즉 학생의 자율성과 상반된다.

(2) 정치적 논쟁과 학문적 논쟁의 지속: 학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에 있어서도 역시 논쟁적으로 나타나야 한다. 이 요구사항은 앞에서 말한 요구사항과 밀접하게 연결되어 있다. 왜냐하면 상이한 입장들이 드러나지 못하는 경우 선택가능성들이 은폐되고, 대안들이 언급되지 않은 상태로 남게 되면 교화 또는 주입에의 길을 걷게 되기 때문이다.

(3) 정치관심사의 관철과 해결 능력배양: 학생은 어떤 정치적 상황과 자신의 이익 또는 이해관계 상황을 고려할 수 있고, 이해관계에 따라 당면한 정치적 상황에 영향을 끼칠 수 있도록 해야 한다.

2) 정치적으로 입장을 달리하는 정치교육학자들이 모여 남부독일의 보이텔스바흐라는 도시에서 모여 개최한 합의를 의미한다.

나. 학교 정치교육의 현황

학교에서 정치교육을 실시하는 것은 각 주(州)의 과제이다. ‘학교교과’로서 정치교육은 주(州)별로 여러 가지 용어로 지칭되며 교과목의 시수도 매우 다르게 나타난다. 일부 주에서는 정치교육과목을 5학년 또는 7학년부터 배우게 되는가 하면, 어떤 주에서는 10학년이나 11학년의 고학년에서 시작된다. 과목시수는 일반적으로 주당 1~2시간이 배당되고 있다(Sander, 2004: 22).

학교수업을 통해 학생들은 시민교육의 기초를 배우게 되며, 이를 통해 지식을 획득하고 민주적인 행동을 연습할 뿐만 아니라 정치참여를 위한 능력과 자세를 갖추는 것이 기대된다. 이런 차원에서 볼 때, 학교수업은 시민의 정치적 행위를 위한 토대가 되고 있다. 독일 정치교육은 전통적인 강의법을 보완하거나 극복하기 위하여 학습자의 자기주도적인 학습능력을 지향하는 열린수업모형과 활동지향학습 등이 강조되고 있다. 특히 정보화 사회로서의 변화에 부응하여 영화비디오카세트컴퓨터 게임 등의 매체가 적극적으로 활용되어 지고 있다.

학교 정치교육 초기에 제기되었던 전문교과서 및 교수법의 다양성 부족은 많이 개선되었지만, 교과와 관련된 전문교육을 받지 않은 교사가 정치교육을 담당하는 것은 여전히 문제로 지적되고 있다.³⁾

학교교육에서 중요한 역할을 담당하고 있는 곳은 연방정치교육원이다. 연방정치교육원은 그동안 주교육장관회의와 협의아래 학교수업을 위해 여러 가지 다양한 수업자료와 전문서적을 발간하여 무료 또는 저렴한 수수료만을 받고 학교와 교사에게 제공하고 있는데, 약 백만부에 달하는 “정치교육정보” 이외에도 “논쟁점”, “고속촬영”, “정치신문” 등과 같은 시리즈와 잡지, 영상자료 등이 이에 해당한다. 또한 특정한 주제에 대한 정치교육의 성과를 제시하여 경합하는 ‘학생경시대회(Schüler Wettbewerb)’가 매년 실시되고 있는데, 통일 이후에는 이에 대한 신연방주의 관심이 매우 높은 것으로 나타났다(허영식, 1997: 119). 연방정치교육원에 대해서는 ‘학교 외 정치교육’에서 구체적으로 살펴보게 될 것이다.

2. 학교 외 정치교육

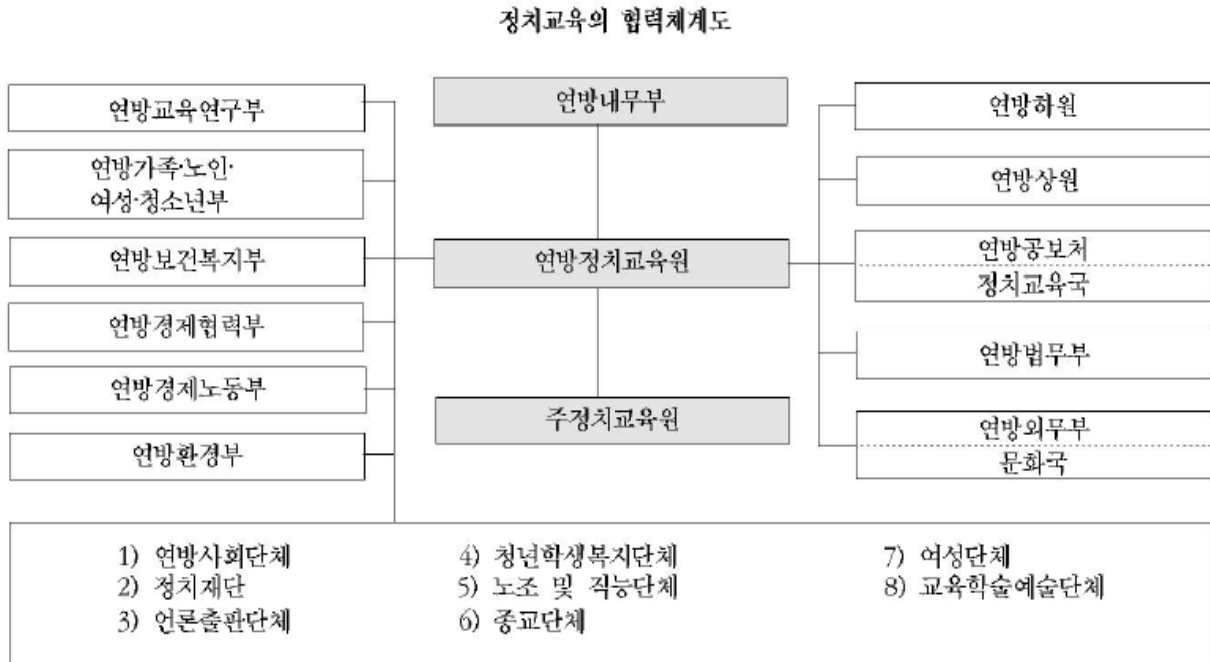
학교 외 교육에는 취학 전 교육, 학교 외 청소년 교육(자율청소년 센터, 청소년 휴게소, 연방청소년 협회에 속한 각종 단체), 그리고 성인교육이 포함된다. 청소년과 성인을 대상으로 한 정치교육은 정치적 판단과 분석 그리고 정치적 행위를 할 수 있는 능력을 키우는데 목적이 있다.

국가수준의 또는 국가의 지원을 받는 학교 외 정치교육은 내무부 산하의 연방정치교육원과 각 주정부 산하의 주(州)정치교육원(Landeszentral für politische Bildung), 시민대학(Volkshochschule), 정당의

3) Sander(2000: 22)는 비전공자의 정치교육 과목 담당비율을 30~50% 정도로 추정하였다.

정치교육기관 등이 핵심적 역할을 맡고 있다. 본 논고에서는 연방정치교육원을 중심으로 살펴보고자 한다.

<그림 2> 독일의 정치교육 협력체계도



출처: 박병석 2004

가. 독일연방정치교육원

(1) 연방정치교육원 설립배경 및 목적

학교외 정치교육의 대표적 기관인 내무부 산하 연방정치교육원은 1918년 바이마르 공화국에서 설립되었다가 나치체제에서 폐쇄된 ‘지역봉사를 위한 제국본부(Reichzentrale für Heimatdienst)’에 그 뿌리를 두고 있다. 독일에는 연방차원외에도 각 주정부 산하에 “주정치교육원”⁴⁾이 독립적으로 설치·운영되고 있다.⁵⁾

서독연방정부는 1952년 “독일국민에 대한 민주주의 의식의 공고화 및 확산”(설립법령)이라는 차원에서 연방내무성 산하의 “지역봉사를 위한 연방본부”로 설립하였고, 그 후 1963년 그 명칭을 연방정치

4) 주정치교육원(LpB)의 활동은 각 주에 특정한 설립조건과 주의 문화주권을 고려할 때 약간의 차별화된 과제설정에도 불구하고 다음과 같은 목표를 지향하고 있다: ① 자유민주적 기본질서의 사상과 이념을 전파 ② 시민의 정치참여를 장려 ③ 정치교육 및 그 담당단체에 대한 재정적·물질적 지원 ④ 정치교육 담당단체간의 협동과 조정의 역할 ⑤ 출판물과 교육자료 및 매체의 제작·보급 ⑥ 정치교육 담당자들에 대한 기초교육과 계속교육의 실시 ⑦ 자체의 고유한 교육프로그램의 제공(허영식, 2001: 286-287).

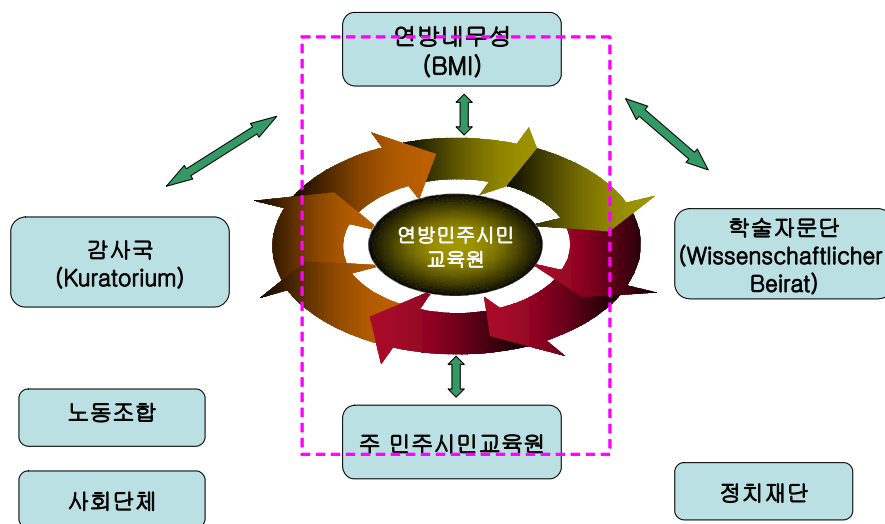
5) 연방정치교육원과 주정치교육원은 인력·예산차원에서 완전히 독립적이며 주별로 예산 및 직원의 수의 차이가 크다.

교육원으로 바꾸었다. 현재는 “정치적 사안에 대한 이해를 증진시키고, 민주주의 의식을 공고히 하며, 나아가 정치적 협력 자세를 강화시키는데”(1992년 6월 24일자 개정명령) 목적을 두고 활동하고 있다. 1955년 독일교육부장관회의(KMK)의 보고서에 따르면, 연방정치교육원이 전후 독일정부 수립과정에서 야기된 정치적 불안요소를 제거하는 데 매우 큰 역할을 하였다고 평가한 바 있다(심익섭, 1998: 287). 이들 교육원은 독일국민에게 정치교육의 중요성과 제반 국가정책을 이해시키고 민주시민으로서 정치참여도를 제고시키는데 그 목표가 있다(심익섭, 2004: 297).

(2) 연방정치교육원의 조직 및 업무

연방정치교육원은 여야의 합의에 의해 초당적으로 설립된 연방내무부 산하의 독립기관이며, 본에 본부를 두고 있다. 2001년 1월 24일 「연방정치교육원법」(Erlass über Bundeszentrale für politische Bildung)에 개정되면서 조직에 큰 변화가 있었다. 연방정치교육원은 원장⁶⁾과 부원장으로 이루어진 사무처 외에 9명의 분야별 전문가로 이루어진 학술자문단(wissenschaftlichen Beirat)과 22명의 연방하원으로 구성된 감독위원회(Kuratorium)를 두고 있다. 감독위원회는 업무의 정치적 중립과 영향에 관한 감시하는 기구로서 매년 업무의 예산안, 계획서, 활동보고서를 제출받는다. 연방정치교육원은 업무수행 과정에서 주(州)의 업무와 관련되는 사항들에 대하여 각주의 해당 최고관청들과 협의하고, 나아가 16개 주(州) 모두에 설치되어 있는 주정치교육원과 협력하여 업무를 수행한다.⁷⁾

<그림 3> 연방정치교육원의 대내외 협력관계구조



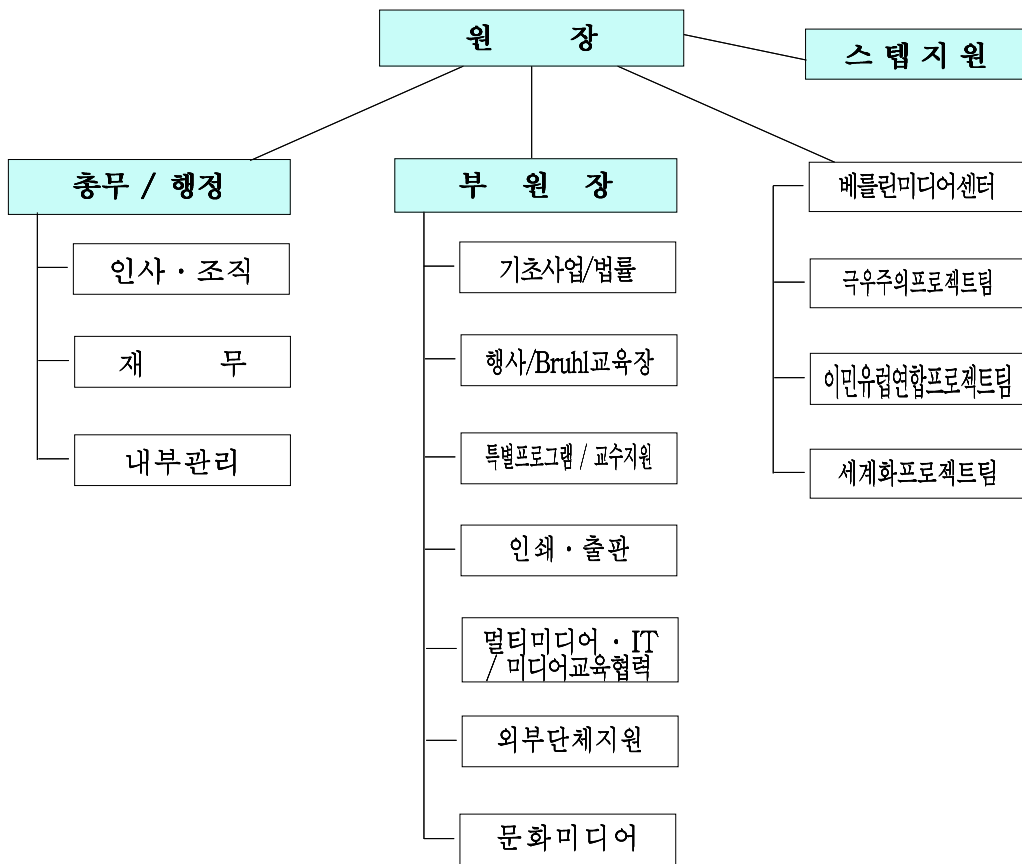
출처: 정창화, 2004: 411

6) 연방정치교육원장은 전 사민당 하원의원인 Thomas Krüger이며 부원장인 Hübinger는 기민당 당원이다.

7) 니더젱센주(Niedersachsen)의 정치교육원은 예산부족으로 2004년에 폐쇄되었다.

아래의 그림4와 같이 「연방정치교육원법」이 개정되면서 조직구조도 기존의 “1부 6분과”의 조직이 “1부 1전문국 4프로젝트팀”으로 축소되었다. 총무행정부(일명 'Z'부)는 교육원의 인사, 조직, 재무 그리고 내부관리 등의 과제를 수행하며, 전문국(Fachabteilung)은 기초사업/법률업무, 행사/Brühl교육장, 특수교육프로그램/교수지원, 인쇄/출판, 멀티미디어/IT업무, 정치교육관련 단체지원, 문화미디어 등의 업무를 수행한다. 프로젝트팀은 베를린미디어센터와 프로젝트팀 “극우주의”, “이민유럽연합”, “세계화”로 구성되어 있다. 2008년 현재 연방정치교육원에는 172명의 직원과 예산규모는 총 8천3백8십만 유로(약 1200억원)이다(bpb 2008). 예산은 연방내무성을 통해 연방예산으로 책정·지원된다.

<그림 4> 연방정치교육원 기구표*



출처: 연방정치교육원 홈페이지(www.bpb.de), 2017.

연방정치교육원 「주요업무지침」 제3조에는 교육원의 주요업무에 대하여 “독일국민들에 대한 정치교육을 통하여 정치적 사안에 대한 이해를 증진시키고, 민주주의 의식을 확고히 하며, 정치적 협력자세를 강화시키는데 있다.”고 규정하고 있다. 다음은 시대별 교육 중점내용을 살펴보면 다음과 같다.

- 50년대: 나치주의 청산, 민주주의 제도와 의식배양, 독일연방의 건설과 운용
- 60년대: 전체주의체제에 계몽, 과거사에 대한 역사정리, 사회변혁
- 70년대: 경제문제, 동방정책(Ostpolitik), 테러리즘, 정치교육의 교과목 및 교수법 개발
- 80년대: 환경문제, 평화안보정책, 신사회운동
- 90년대: 사회주의 청산, 동서독 화합 및 동독인의 체제적응, 유럽통합, 극우주의, 신기술 및 세계화
- 2000년대: 지식정보사회, 이슬람문화 이해, 뉴테러리즘
- 2010년대: 다문화사회, 테러리즘, 유럽통합

(3) 연방정치교육원의 주요사업

연방정치교육원은 ‘대중매체를 통한 교육사업’, ‘출판간행물을 위한 교육사업’, ‘학교 외 정치교육 및 학술지원’, ‘학교 내 정치교육지원’, ‘외부 정치교육단체 지원’ 등을 통해서 매우 다양한 정치·사회적 문제를 공론화시켰으며, 국가적 위기상황에서는 관련된 주제를 학문적으로 심도 있게 다룸으로써 국민이 정치적인 정향을 잡는데 도움을 주기도 하였다.

연방정치교육원의 주요사업은 다음과 같이 크게 세 분야로 나누어 볼 수 있다(신두철 2005; 정창화 2004; 선거연수원 2001; 연방정치교육원 부원장 인터뷰 2004).

첫째, 출판간행물을 통한 교육 사업이다. 이 사업은 신문과 잡지 등과 같은 정기간행물의 발간과 정치교육 관련 서적의 발간으로 나누어진다. 특히, 「Das Parlament」와 같은 주간신문은 발행부수가 11만부나 되며, 연방하원 및 연방상원, 주의회, 각 지방자치단체 그리고 유럽의회 등에서 논의되는 주요 쟁점사안이나 정치, 경제문제 등을 객관적으로 보도하고 심층적으로 분석하기도 한다. 이 신문은 연방정치교육원의 활동을 가장 잘 보여주고 있다. 1970년대부터 연방정치교육원은 학교 밖에서의 정치교육을 중시하여 이에 필요한 교재 및 참고자료들을 지속적으로 발간하고 있다. 이것은 정치교육 관련서적의 발행과 판매가 수익성이 있는 사업이 아니기 때문에, 이 분야가 시장에서 위축되지 않고 지속적으로 관련 서적들이 발간될 수 있도록 하기 위한 조치이다.

둘째, 정치교육관련 학술대회의 지원사업이다. 토론 및 실습형태의 포럼과 같은 성인정치교육 행사지원, 학교 외 성인교육의 교육자를 위한 재교육 차원의 각종 세미나, 성인정치교육 세미나에 활용하기 위한 학습자료 출간, 현지답사 등을 포함한다. 대표적인 현지답사로는 과거 나치의 만행을 체험하고

과거사의 올바른 이해를 위하여 매년 이스라엘 수학여행을 주최하고 있다. 이러한 학술대회는 정치교육 방법론에 대한 부분, 학교 밖에서의 정치교육에 관한 부분, 언론인을 대상으로 하는 부분 등으로 나눌 수 있다.

셋째, 외부 정치교육단체 지원은 시민단체와 같은 민간정치교육 기관에 대한 재정지원을 의미한다. 연방정치교육원은 2007년 기준으로 약 300여개의 민간단체에 약 1천8백만 유로(약 240억원)를 재정지원하고 있으며, 이러한 지원비용을 포함한 연방정치교육원의 예산은 연방내무성을 통해 연방예산으로 책정·지원된다. 지원대상(수혜자)은 연방정치교육원에 의해 성인정치교육의 주체로 인정받은 단체이다. 지원조건은 교육행사의 수행이 일반수준의 성인정치교육의 교수법에 부합되어야 하며, 내용적으로나 정치적으로 서로 다른 입장들이 제대로 표출될 수 있어야 하며, 의사교환의 세미나에서는 정치교육적 차원의 주제들이 실습과 이루어져야 한다. 외부정치교육단체지원에는 정치교육을 담당하는 정당관련 재단들의 지원활동도 포함된다.

독일에는 노동자에게 보장된 5일간의 “유급교육휴가(Bildungsurlaub)”가 활성화 되어있는데, 이 유급교육휴가는 연방정치교육원에서 인정된 교육프로그램에 참가했을 때만 인정을 받게 되며 일반적으로 연방정치교육원에서 지원된 프로그램인 경우가 많다.

나. 정당재단 및 자발적 정치교육단체

독일에서는 2차대전 전후에 정당별로 정치재단이 설립되어 정치교육을 행함으로써, 독일민주주의의 재건과 공고화에 이바지했다. 현재는 다섯 개의 정당재단이 활동하고 있는데 정리해보면 표 1과 같다.

<표 1> 정치교육을 위한 정당재단

재단명	관련정당	설립년도	소속정당
프리드리히 에버트재단 (Friedrich Ebert Stiftung)		1925년 (1949년 재설립)	· 사회민주당(SPD)
프리드리히 나우만 재단 (Friedrich Naumann Stiftung)		1958년	· 자유민주당(FDP)
콘라드 아데나워 재단 (Konrad Adenauer Stiftung)		1964년	· 기독교민주당(CDU)
한스자이델 재단 (Hanns Seidel Stiftung)		1967년	· 기독교사회당(CSU)
하인리히 뵐 재단 (Heinrich Boell Stiftung)		1997년	· 녹색당(Gruene)

출처: 정창화, 2004: 413.

독일의 정당재단들은 그 사무가 소속정당으로부터 독립되어 있으며, 독자적인 재정구조와 인사구조를 갖고 있다. 특히 이들 재단들은 국가로부터 재정지원을 받으며, 이러한 재정지원은 바로 연방정치교육이 년초에 연방정부로부터 수령하여 각 재단에 지급한다. 따라서 이들 재단은 국고로부터 지원받는 재원을 선거활동 등을 위하여 소속정당에 지원해서도 안 된다. 다만 선거기간외에 소속정당의 이념을 선전하고 소속정당과 합동으로 정치교육을 실시할 수는 있으며, 이 경우에도 자유민주주의의 기본원칙을 준수하여야 한다(심익섭, 2004: 297-298).

이밖에도 교회, 노동조합, 경제단체 및 기타 청소년단체나 구호복지단체 등에서도 정치교육에 관한 프로그램을 개설하고 있다. 예를 들면, 교회는 관련 교육시설을 통해 이슈가 되는 시사문제에 대한 세미나를 개최하며, 독일노총(DGB)을 포함한 각종 노동조합도 근로자들에게 경제 및 사회정책과정, 경영체계, 보험법 및 노동법 관련 많은 분야의 교육을 실시하고 있다. 특히, 이들 단체들에 의한 정치교육은 자발적인 시민교육이라는 차원에서 큰 의미가 있다.

V. 종합 및 시사점

독일의 정치교육은 독일의 정치문화인 전통적·권위주의적 정치문화를 극소화시키고 선진적·민주적 정치문화를 극대화시키는데 결정적 역할을 담당해 왔다. 또한 정치교육은 오늘날 독일의 모든 교육제도에서 전반적으로 확고하게 정착되어져 학교, 대학, 성인교육, 학교 외 청소년교육, 그리고 직업양성 및 계속교육시설 등에서 정규교육과정으로 확립되었다. 연방정치교육원 및 주정치교육원과 같은 국가기관과 민간단체의 병존은 교육의 과제와 정치적 다양성을 반영하는 동시에 독일의 정치교육체계가 갖고 있는 다원주의적 구조를 표현하는 것이다. 이는 전후 나치체제 극복과 독일 사회의 민주화를 위한 여야의 초당적 합의가 있었기에 연방정치교육원과 주정치교육원과 같은 국가적 교육기관이 설치될 수 있었으며, 이러한 전통은 정치교육의 운영 및 내용적인 면에서도 초당적이며 중립적인 관점을 유지하는 결과를 가져왔다. 또한 연방정치교육원의 정치적 자율성, 중립성 및 사업의 연속성은 조직구조는 물론 연방 예산을 통한 안정된 재원확보가 있었기에 가능했다.

독일인의 대부분은 통일 이후에도 독일 정치교육이 민주적 정치문화의 불가결한 기본요소로 보고 있으며, 그 방법은 소위 ‘다원성의 통합’(Integration in Diversity)을 원칙으로 하고 있다. 또한 다양한

정치교육 담당체계의 확립은 통일 이후에도 계속 추구되어 지고 있다.

결과적으로 독일 국민들은 국가주도의 체계적인 정치교육을 통해서 법치주의에 입각한 사회·정치 생활을 영위하는 권리와 의무를 배우고 실천할 수 있게 되었으며, 이는 독일의 시민적 정치문화의 구축과 민주주의 강화와 공고화에 크게 기여했다고 볼 수 있다.

한 국가가 민주주의 체제를 유지·발전시키기 위해서는 분명한 민주시민교육의 방향을 가지고 다양하면서도 통합성을 가진 민주시민교육을 실시되어야 한다. 이를 위해서는 지속적이고 체계적인 민주시민교육을 위한 중립적이고 체계적인 국가지원 형태의 시스템을 갖추는 것이 시급하며, 이를 위해 지원법안의 입법마련이 먼저 선행되어야 한다. 또한 독일의 연방정치교육원과 같이 민주시민교육 프로그램을 운영하는 시민사회단체에 대한 통합적인 재정지원이 이루어질 때 현재와 같이 지원체계의 분산으로 인한 투입의 비효율성은 개선될 수 있을 것이다.

그 동안 우리나라에서는 국회, 정부, 학계, 시민사회단체는 민주시민교육의 주도권 경쟁으로 인하여 입법추진을 위한 추진력을 분산시켜왔다. 그러나 이제는 모두가 한 자리에 모여 주체, 교육내용 및 교육방법 등 향후 한국민주시민교육의 방향에 대한 ‘최소한의 합의’를 이룰 때이다. 이를 구심적으로 체계적인 민주시민교육을 위한 지원법안의 입법추진에 힘을 모아야 할 것이다. 이와 함께 시민의 관심과 능력을 정치적 관계에 맞추도록 유도, 그들의 정치적 지식과 통찰력을 확대시키고 판단능력을 높이며 주어진 상황 하에서 정치적 참여를 촉진시키는 방향으로 나아가야 할 것이다⁸⁾.

<참고문헌>

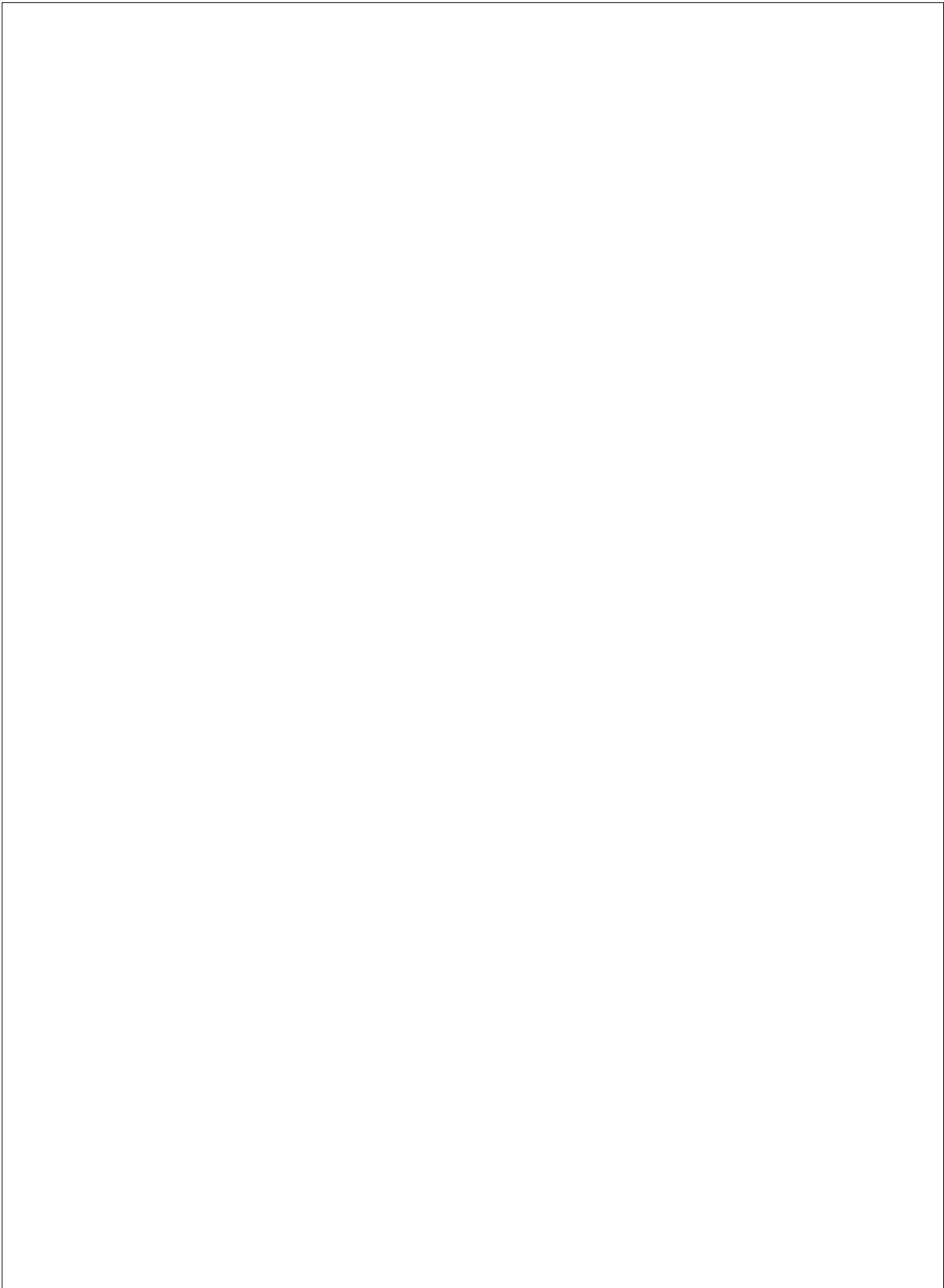
- 강대현. 2001. “한국시민교육에 대한 사적 고찰.” 『한국민주시민교육학회보』 제6호.
- 박병석. 2004. “독일정치교육의 의미·과제·실행체계.” 『FES-Information-Series』, 2004-4), Friedrich-Ebert-Stiftung.
- 심익섭. 2004. “독일정치교육 조직체계에 관한 연구: 연방정치교육원을 중심으로.” 『한국민주시민교육학회보』 제9호. 281-305.
- 정창화. 2004. “독일의 민주시민교육,” 심익섭 외(편). 『한국민주시민교육론』. 엠에드.
- 신두철. 2004. “정책선거의 시각에서 본 4·15총선.” 『한독사회과학논총』.

8) 내용적인 면에서 학계 및 전문가들간의 ‘최소한의 합의’는 곧 체계적인 자료축적 및 프로그램 개발로 이어질 수 있을 것이다.

- 신두철. 2005. “독일의 정치사회화와 정치교육,” 『한독사회과학논총』 . 41-58. 177-194.
- 신두철. 2004b. “한국민주시민교육의 제도화,” 심익섭 외(편). 『한국민주시민교육론』 . 엠에드.
- 신두철/허영식. 2007. 『민주시민교육의 정석』 . 도서출판 오름.
- 허영식. 1997. “독일의 민주시민교육 운영체계.” 『한국민주시민교육학회보』 . 116-151.
- 허영식/신두철. 2007. 『민주시민교육 핸드북』 . 도서출판 오름.
- Bundeszentral für politische Bildung. 2003. Jahresbericht 2002/2003. Bonn.
- Sander, Wolfgang. 2003. k in der Schule. bpb.
- Sander, Wolfgang. 2004. chte, throetische Konzeption und aktuellen Herausforderung der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. 『민주시민교육을 제1차 한독국제학술회의 자료집』 . 3-24.
- Schiele, Siegfried. 2004. "Ein halbes Jahrhundert staatliche politische Bildung in Deutschland in Ostdeutschland." 『Aus Politik und Zeitgeschichte』 , 2: 3-6.
- 인터뷰: 독일연방정치교육원 부원장(Dr. Hübinger). 2004년 9월 1일.

인터넷검색

www.bpb.de(2017년 4월 2일)



생활자치의 개념 정립을 위한 이론적 고찰

단국대 행정학과
남재걸교수

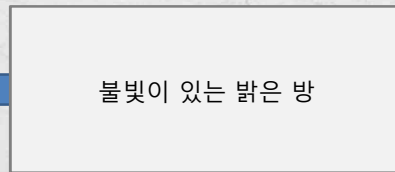
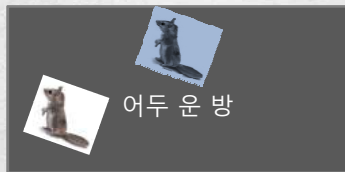
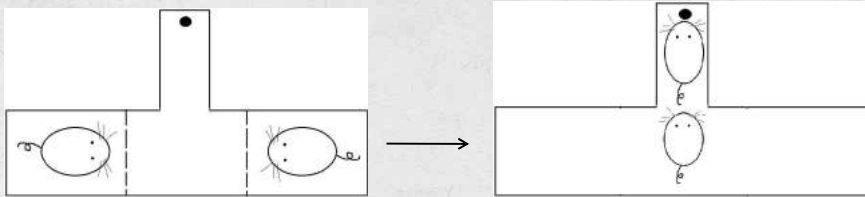


목 차

- I. 문제의 제기
- II. 정부의 역할과 공공성 논의
- III. 생활자치 개념 정립
- IV. 생활자치 개념의 유용성
- V. 생활자치 실현방안

I. 문제의 제기(현실적 측면)

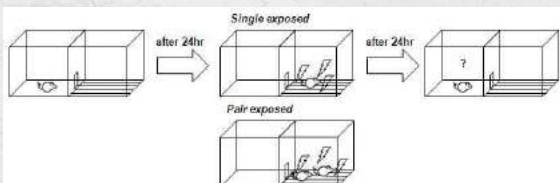
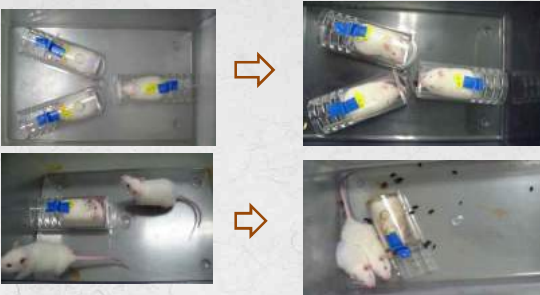
- 신자유주의, 경쟁사회에 대한 비판적 시각의 확산
- 고령화로 인한 사회문제 해결 기제로써 지역사회 공동체의 역할 문제
- 융합연구진의 네 가지 동물실험 경험



3

I. 문제의 제기(현실적 측면)

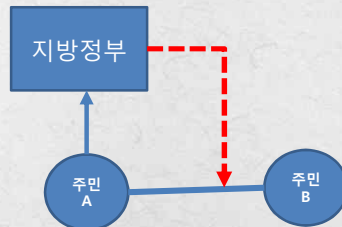
- 융합연구진의 네 가지 동물실험 경험



4

I. 문제의 제기(이론적 측면)

- 정부 역할 재검토
 - 전통적 지방자치행정의 관심 분야는 지방정부에 대한 주민참여의 문제였음
 - 그러나, 현실에서 정부 행정에 주민이 참여하는 경우는 많지 않음
 - 특히, 지방자치 20년을 돌아해보면, 주민참여의 확대는 실패하였음
 - 또한 일본의 경우도 지방정부에의 주민참여는 한계를 노정함.
- 지방정부의 새로운 역할에 대한 검토 필요
- 지방정부가 주민 A와 주민 B의 관계에 개입하는 것이 바람직 할 것인가?
 - 만일 바람직 하다면 어떠한 방식으로 개입해야 하는가에 대한 문제가 제기됨



5

II. 정부의 역할과 공공성 논의

<<공공성에 대한 논의>>

- 한나 아렌트, 『인간의 조건(1958)』
 - 공공성(Öffentlichkeit)은 “만민에게 보이고, 열려있고, 가능한 한 가장 광범위하게 공시되어 있는 상태” .
 - 그녀는 독자성을 가진 개인의 집합체인 우리는 가정과 같은 사적 영역과 구별되는 공적 영역에서 다른 사람과 다른 자신을 확인하고 언어활동을 통하여 의사소통하고 자기 정체성을 확립한다고 함.
- 하버마스, 『공공성의 구조 전환(1973)』
 - 시민적 공공성을 커뮤니케이션 행위와 토의를 통해 부활시킬 것을 강조
 - 하버마스는 현대 대중사회에서의 왜곡되고 소멸되었던 공론장을 다시금 부활시켜 참여를 통한 민주주의를 활성화시키기 위해서는 공개성에 입각한 합리적인 의사소통의 과정에 시민들이 적극적으로 참여해야 한다고 강조.

6

II. 정부의 역할과 공공성 논의

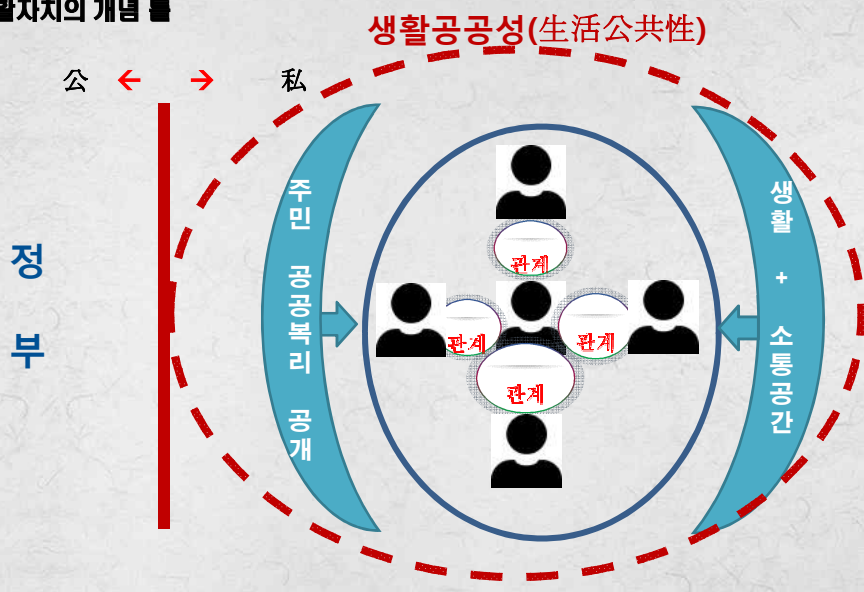
<<공공성에 대한 논의>>

- 공공성 의미에 대한 일반적 논의
 - 3요소: 인민(주민), 공공복리, 공개성
 - 공공복리를 추구하는 주체, 추구하는 방법에 기본적인 사항까지 내포하는 개념의 복합체
 - “자유롭고 평등한 인민이 공개적인 의사소통의 절차를 통하여 공공복리를 추구하는 것이다” (조한상, 2009: 34)
- 90년대 이후 일본에서의 새로운 공공성 논의
 - 지역 구성원들이 커뮤니케이션을 통해 그들의 공동의 문제에 대해 논의해 가는 공간
 - 새로운 공공의 공간에서 NGO 등의 역할을 강조함(지역협동 등)
- “생활공공성”
 - 조대엽, 홍성태(2013: 33)는 절대공공성 시대, 국가공공성 시대, 생활공공성 시대로 구분하고 생활공공성 시대에는 네트워크 정치, 현장정치가 강조되며, 사회주체들간 속의 민주주의가 활성화되고, 공익성이 확장되며, 소통적 공개성이 강조된다고 함.

7

III. 생활자치의 개념 정립

1. 생활자치의 개념 틀



III. 생활자치의 개념 정립

2. 생활자치의 개념

- 생활자치란 “**일상생활**과 관련된 **공공영역**에서
 주민이 자발적으로 타인과의 **관계를 형성하는 일체의 활동**”
- 일상생활: ‘행위’ 와 ‘공간’ 을 포함하는 개념
- 공공영역: 생활공공성, 지역사회 공공복리에 기여 하는 것이면 무엇이냐.
 - 주민 + 일상적 삶 속에서의 공공복리 + 공개
 - 공공복리를 어디까지 확장할 것인가?
- 관계를 형성하는 일체의 활동
 - 참여의 목적과 의도는?
 - 삶의 현장에서 주민들이 자기결정성, 자아확장성, 타인과의 연계와 공감이라는 관계성 속에서 자신의 삶의 만족도를 높이는 과정

III. 생활자치의 개념 정립

2. 생활자치의 개념

< 예시 > 다음 중 ‘생활자치’ 로 보기 어려운 것은?

- ① 조기 축구회원들은 마을 앞 도로 확장을 시청에 건의하였다.
- ② 조기 축구회는 일주일에 한번씩 마을 경로당 청소를 한다.
- ③ 조기 축구회 구성원들은 서로 의지하며 어려움을 서로 돕는다.
- ④ 우리마을 조기 축구회원 20명은 매일 아침 초등학교 운동장에서 축구를 한다.

III. 생활자치의 개념 정리

3. 생활자치의 이념과 철학

1) 자유주의와 공동체주의

“삶의 진보를 위해 필수적인 개인적 자주성과
생존을 위해 필수적인 사회적 결속을 어떻게 결합할 것인가? (Russell)

2) 자아확장성 / 자기결정성 / 자기실현성

- 인간관계 그리고 개인과 공동체의 행복

3) 지역사회의 사회적 자본 형성

4) 지방분권에 대한 재해석, 지방정부 역할에 대한 재해석

- 지방분권은 생활자치의 함수이다.

* 생활자치가 없는 분권은 정부(중앙과 지방)간 관계의 변화일 따름이다.

III. 생활자치의 개념 정리

4. 생활자치의 단위와 형식

- 규범적인 단위와 형식은 없음.

- (단위) 사람 + 사람, 사람 + 정부의 관계

* 조기 축구회, 테니스회(시단위 또는 읍면동 또는 마을 단위), 마을 만들기, 독서회

- (유형) 일정한 형식은 없지만 현실에서 구현되는 생활자치의 모습을
정리하면 다음과 같은 세가지 유형을 나타내고 있음

1) 전통적 주민자치형(통리 단위 자치회 및 부녀회, 주민자치위원회 등)

2) 자생단체형(각종 동호회, 지역공동체, 사회적 기업, 협동조합 등)

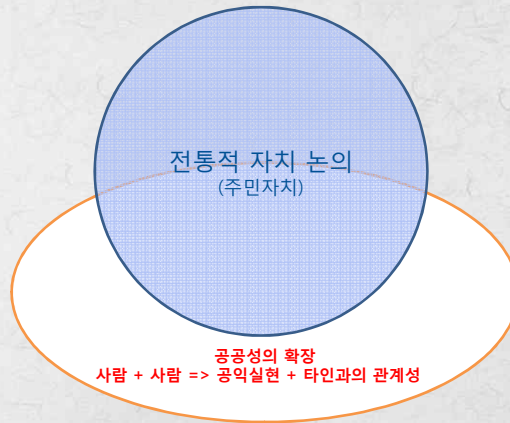
3) 네트워크형(개별 개인 간 및 단체 간 연결망, SNS를 통한 공동체)

IV. 생활자치 개념의 유용성

1. 지방정부 역할의 변화

- 지역사회 주민들의 일상적 삶과 행복에 보다 관련성이 많은 현장 중심의 행정
- 토건적 행정보다는 지역공동체 활성화, 마을 만들기 등에 대한 지원 강화

생활자치와 자치 개념의 확장



IV. 생활자치 개념의 유용성

2. 민주적 공공성의 새로운 모색(이상봉, 2011)

- 국가적 공공성에서 진정한 시민의 지역사회 공공성으로 전환을 강조
- 사람들이 모여 대화하고 소통하는 드러나는 공간에서 진정한 민주적 토의 가능
- 대의민주주의 보완: 대의제의 주된 정치 행태인 선거는 구성원들의 관계성을 이끌어 내지 못하며, 개체들의 관계성의 공간인 공공공간을 형성하는데 실패함.
- “국가라는 추상적 스케일에서 사회적 삶의 실천이 이루어지는 생활공간으로 정치의 장이 바뀌어 가며...” (21쪽)
- 허버마스와 아렌트가 말하는 ‘의사소통의 공간’ 형성

IV. 생활자치 개념의 유용성

3. 개인의 정서적 안정과 자아확장성

- 인간관계의 형성을 통한 공감과 연대
- 주민의 자기 결정성, 자아확장성을 가능하게 함
- “생활공간을 매개로 다양한 목소리들이 표출되고, 그것이 공통의 의견으로 모이는 과정은 이성에 의한 토의의 결과로 만들어지는 동의가 아니라, 삶의 공동성과 동감에 의해 형성되는 다양한 목소리의 융화...” (무폐, 2006: 111)
- 대면적 관계를 통한 타자에 대한 배려와 관심
- 장소를 매개로 한 현대적 친밀성의 재편이 이루어질 수 있음.

IV. 생활자치 개념의 유용성

4. 사회문제의 자생적 해결

- 국가와 개인 사이에 거리감을 줄이기 위하여 등장한 지방정부의 역할 미비로 인한 또 다른 대안적 사회 공동체가 필요하게 되었으며, 그것이 바로 생활자치가 강조하는 지역 공동체 일 수 있음
- 지역 공동체 내에서 상호 협력에 의한 사회문제의 자생적 해결
- 고령화, 사회 복지 문제를 해결 할 수 있는 대안적 기제
- 주민간 관계 → 신뢰 회복 → 사회적 자본 형성

V. 생활자치 실현 방안

- 지역 공동체 활성화
- 마을 만들기, 사회적 기업 등 주민들의 자생적인 조직 활성화
- 주민들 간 관계 형성에 대한 의미 부여
- 지방정부가 무엇을 할 수 있을 것인가에 대한 고민, ‘사람들의 용인’



참고문헌

- 권병욱, 이준우(2014). 마을의 자치조직과 공공성: 한나 아렌트의 이론을 중심으로. 사회과학연구. 25(1): 149-166
- 남재걸 외(2012). 생활자치 합시다. 한국생활자치연구원편
- 민현정(2006). 일본에 있어서의 공공성 재편 논의와 지역협동에 관한 연구. 지방정부연구. 10(3): 81-103
- 상탈 무폐, 이행 역(2006). 민주주의의 역설. 인간사랑
- 임의영(2010). 공공성의 유형화. 한국행정정보. 44(2): 1-21
- 임의영(2017). 공공성의 철학적 기초. 한국정책학회 춘계학술대회: 1-23
- 이상봉(2011). 대안적 공공공간과 민주적 공공성의 모색. 대한정치학회보. 19(1): 23-45
- 이유선(2012). 공공성과 민주주의의 가능성. 사회와 철학. 24: 51-78
- 조한상(2009). 공공성이란 무엇인가. 책세상
- 조대엽(2015). 생활민주주의 시대. 나남
- 조대엽, 홍성태(2013). 공공성의 사회적 구성과 공공성 프레임의 역사적 유형. 아세아연구. 56(2): 7-41
- 홍성태(2012). 공공성의 사회적 구성과 정치과정의 동학. 한국사회학회 사회학 대회 논문집: 873-891