

7 Die Methodenfrage

In dieser Arbeit wird Lernberatung nicht als eine konkrete empirische Praxis oder Praktik untersucht. Zum Gegenstand der Untersuchung gehören vielmehr programmatische oder konzeptionelle Aussagen zu einer erwachsenenpädagogischen Praxis. In diesem Bild bleibend, lässt sich die konkrete empirische Praxis auch als ‚Original‘ bezeichnen über die Aussagen produziert wird. Die programmatischen und konzeptionellen Aussagen über die Lernberatung als Praxis wiederum sind zusammengefasst in Ansätzen zur Lernberatung, die hier untersucht werden. Die Aussagen, die im Rahmen einer Untersuchung von Aussagen zu einer pädagogischen Praxis gemacht werden, stehen also, in einem traditionellen Sinne, bezogen auf das sogenannte empirische Original (der Lernberatungshandlung) in einem nur sehr mittelbaren Verhältnis. Aussagen über Aussagen zu Aussagen des empirischen ‚Originals‘ könnten als Ersatz des Ersatzes des Originals bezeichnet werden. „Der Text tritt dabei an die Stelle des Untersuchten“ (Flick 1995: 43). Der Text ist, nach Flick, bezogen auf die qualitative Forschung, das Supplement zur ‚Realität‘, die ‚ursprünglich‘ untersucht werden sollte (vgl. ebd.: 44). Für diese Arbeit würde das in der Folge bedeuten, dass ‚Qualität‘ und ‚Reichweite‘ der hier erfolgenden Aussagen hinsichtlich der Lernberatung als pädagogischer Praxis nur gering einzuschätzen sind, da diese Aussagen eine nur sehr mittelbare Beziehung zur empirischen Praxis – als Original – aufzuweisen scheinen.

Eine solche Auffassung soll hier zurückgewiesen werden. Man könnte fast sagen, dass im Gegenteil einige dieser Aussagen über Aussagen zu den Aussagen der empirischen Lernberatungspraxis durch alle diese Ebenen hindurchgreifen, weil sie *prinzipiell* sind. Derrida beschreibt in ‚De la Grammatologie‘ einen ähnlichen Sachverhalt, um seine methodische Vorgehensweise vorzustellen. Bei Derrida lautet das Problem: Wie kann man sich auf Rousseaus Autobiografie („Konfessionen“) beziehen, ohne dessen ‚wirkliches‘ Leben zu beachten oder mit einzubeziehen?

„Selbst wenn die Lektüre sich nicht mit der Verdopplung des Textes begnügen darf, so kann sie legitimerweise auch nicht über den Text hinaus- und auf etwas anderes als sie selbst zugehen, auf einen Referenten (eine metaphysische, historische, psycho-biographische Realität) oder auf ein textäußeres Signifikat, dessen Gehalt außerhalb der Sprache, das heißt in dem Sinn, den wir diesem Wort hier geben, außerhalb der Schrift im allgemeinen seinen Ort haben könnte oder hätte haben können.“ (Derrida 1983: 274)

Die Position, dass es, in der Analyse von Text, nicht möglich ist auf einen Referenten (sei er metaphysisch oder psychophysisch) als sinnstiftendes Signifikat zurückgehen zu können, wurde in Kapitel 6 ausführlich vorgestellt. Methodologisch geht es hier jetzt um die Frage, wie, von dieser Position aus, mit Text umzugehen ist bzw. welchen Status Text für unsere Analyse einnimmt und was dann die dekonstruktive Analyse oder Lektüre von Text bedeutet. Die Textlektüre soll keine Verdoppelung des Textes sein, das heißt, sie soll nicht einfach den Text kommentieren oder interpretierend verdoppeln. Zugleich kann die Lektüre über den Text nicht hinausgehen, sie muss „innerhalb des Textes verbleiben“ (Derrida 1983: 275). Sie muss innerhalb des Textes bleiben, weil das, was herkömmlicherweise Referent zu nennen wäre, das sogenannte wirkliche Leben Rousseaus oder in unserem Fall die wirkliche Lernberatungskommunikation, als absolute Referenten notwendig, das heißt auch von Anfang an, abwesend sind. „Ein Text-Äußeres gibt es nicht.“ (Derrida 1983: 274) Die Aussage, ‚ein Äußeres zu Text gibt es nicht‘, verweist darauf, dass es kein transzendentes Signifikat gibt, das uns garantiert, die Identität eines Textes, seinen ‚tatsächlichen‘ Sinn, erkannt haben zu können.

In unserem Fall bedeutet das dann nicht, dass die ‚echte‘ Lernberatungskommunikation nicht interessieren würde, sondern, dass auch die sogenannte ‚echte‘ Lernberatungskommunikation nur als Text untersucht werden kann und darüber hinaus schon textuell ist. Auch die sogenannte Wirklichkeit, insofern sie für uns bedeutsam ist, ist schon Teil der Kette der Supplemente, gehört schon dem Reich der Markierungen an. Folgen wir dieser Argumentation, dann ist jeder Gegenstand, auch ein sogenannter empirischer, textuell und unterliegt damit den gleichen Strukturmerkmalen, denen Text unterliegt. Eine solche Annahme verändert das herkömmliche Verhältnis von Empirie und Theorie sowie zwischen Realität und Simulation. Auch das (sozial-)wissenschaftliche Original, die Wirklichkeit ihres empirischen Gegenstandes ist schon immer verwoben in eine ‚Kette von differentiellen Verweisungen‘. Damit soll nicht gesagt werden, dass es das selbe ist, ob man nun erziehungswissenschaftliche Aussagen über Lernberatung, Aussagen von Lernberatern über Lernberatung oder Lernberatungsgespräche selbst analysiert. Damit ist aber sehr wohl gesagt, dass alle Aussagearten bestimmte Strukturmerkmale teilen, das heißt, dass auch der sogenannte empirische Gegenstand oder Sachverhalt schon immer nicht *voll* und

ganz bei sich ist, schon immer nicht voll und *ganz präsent* ist.¹ Seinen ‚Grund‘ hat diese nicht volle Präsenz in dem was mit Derrida ‚différance‘ genannt wurde. Diese Verschiebung, die auch das sogenannte ‚empirische Original‘ betrifft, wirkt sich auf den hier verfolgten Problemhorizont folgendermaßen aus:

In der Analyse der Konzeptionen zur Lernberatung werden Aussagen untersucht, die als Aussagen über didaktische und pädagogische Interaktionen und Kommunikation gekennzeichnet werden können. In dieser Arbeit werden allerdings keine Aussagen untersucht, die man gemeinhin als ‚konkret‘ oder ‚empirisch‘ bezeichnen würde. Trotzdem wird hier die Auffassung vertreten, dass die untersuchten Aussagen ebenfalls ‚konkret‘ und ‚empirisch‘ und ‚real‘ sind. Wenn, wie hier vorgeschlagen wird, Kommunikation nicht über deren ‚Wirklichkeit‘ oder ‚Echtheit‘ zu bestimmen, sondern über deren Funktionsweise, dann spielt es für die Analyse auch keine Rolle, ob die Kommunikation ‚wirklich‘ stattgefunden hat oder ob sie ‚erfunden‘ wurde. Es spielt für eine solche Analyse vor allem eine Rolle, ob die (realen) Zeichen funktionieren. Daher ist die Unterscheidung zwischen Empirie und Theorie auf der hier angezielten Untersuchungsebene nicht wirksam oder in einem wörtlichen Sinne bedeutungslos.

Aus diesem Grund ist es auch möglich sogenannte fiktive Kommunikation ‚ernsthaft‘ zu analysieren. Man könnte also z.B. bestimmte Ausschnitte aus Hustvedts ‚Was ich liebte‘ analysieren, um damit zu veranschaulichen, wie Kommunikation funktioniert.² Dass nämlich ein Kommunikationsmodell – im Gegensatz zum gebräuchlichen Verständnis – nicht von der ‚Ernsthaftigkeit‘ (der Wahrheit) her zu entwickeln ist, sondern – vom komplizierteren UnFall aus – von der ‚Lüge‘. Das heißt dass es für Kommunikation wichtiger ist, dass die die Kommunikation bildenden Zeichen funktionieren, als das die daran Beteiligten sich ernsthaft und wahrhaftig äußern.³ Daraus folgt für die Analyse und Konzeption von Kommunikation – und folglich auch für einen ihrer Spezialfälle, die Beratungskommunikation – das es nicht darum geht, das ‚ideale‘ Beratungsgespräch konzeptionell zu rahmen (und dann der Praxis verfügbar zu machen), sondern von den strukturellen Möglichkeiten der Kommunikation ausgehend zu argumentieren.⁴

1 Zu diesen Strukturmerkmalen gehören z.B. die Iterabilität, die *différance*, die Spur oder das Supplement.

2 Vgl. Hustvedt, Siri: Was ich liebte. Reinbek bei Hamburg 2003.

3 Eco zeigt, dass Kommunikation eben auch funktioniert, wenn ein ‚Missverständnis‘ vorliegt oder wenn ‚gelogen‘ wird, insofern das Kriterium des ‚Funktionierens‘ eben nur darauf angewiesen ist, dass ein Zeichen ‚übermittelt‘ und ‚gelesen‘ wird (vgl. auch Eco 2002: 49). Diese Thema wird mit Bezug auf die Lernberatungskommunikation in dem Abschnitt 8.4 Die gebrochene Symmetrie in der Lernberatung ausgeführt werden.

4 Man könnte auch an Mader anschließen bzw. diesen noch zuspitzen: „Eine Falldarstellung ist immer schon die Theorie eines Falles“ oder zugespitzt: Von einem ‚Fall‘ zu sprechen ist schon eine Abstraktion, heißt schon nicht

Was bedeutet das aber für die weitere Vorgehensweise? Weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass Dekonstruktion keine Methode sei, kein Verfahren, dass man anwenden könnte, um Texte zu lesen, zu verstehen oder gar richtig zu verstehen. Die Dekonstruktion wird nicht von Außen an einen Gegenstand herangebracht. Dekonstruktion ist im Werk schon am Werk. Die dekonstruktive Lektüre bringt die im Werk am Werk seiende Dekonstruktion hervor. Die Dekonstruktion selbst ist also keine Methode und auch kein Lektüreverfahren, sondern wird in einem Lektüreverfahren, dass ich dekonstruktiv nenne, hervorgebracht. Die dekonstruktive Lektüre unterscheidet sich grundlegend von anderen sozialwissenschaftlichen Verfahren zur Analyse von Texten. Flick geht davon aus, dass Texte drei Funktionen im qualitativen Forschungsprozess haben. Sie stellen die Datengrundlage dar, auf der Erkenntnisse gewonnen werden, sie sind das, was im Forschungsprozess interpretiert wird und sie sind das Ergebnis dieses Forschungsprozesses.

In den vorangegangenen Abschnitten wurde unter anderem zu zeigen versucht, dass hier eine weitere Bedeutung von Text vorgeschlagen wird. Die Vorstellung einer Realität, die als Original funktioniert und durch Text ersetzt wird, wird insofern zurückgewiesen, als im Anschluss an die post-strukturalistische Folie hier davon ausgegangen wird, dass auch die sogenannte Wirklichkeit, insofern sie für uns bedeutsam ist, also Element eines Systems von Markierungen ist, wie Text funktioniert. Damit ist ein erster Unterschied markiert. Ein zweiter Unterschied lässt sich in der Vorstellung der Funktion von Text im Forschungsprozess beschreiben. Wie Flick, bezogen auf qualitative Forschung, Texte als das Material versteht, das zu interpretieren ist, geht auch Keller, auf die Diskursanalyse Bezug nehmend, davon aus, dass diese „immer und notwendig ein Prozess hermeneutischer Textauslegung“ sei (Keller 2004: 72). Die dekonstruktive Lektüre ist ausdrücklich keine auslegend interpretierende.⁵ Sie ist keine hermeneutische Lektüre, die Text so zu verstehen versucht, wie er von dem Textproduzenten (z.B. einem Autor) gemeint war (vgl. z.B. Koller 2003). Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik, als eine Spezialform sozialwissenschaftlicher Analyse von Text macht dabei nicht nur das Subjekt als Autor des zu untersuchenden Datenmaterials stark, sondern auch die Forscherin als reflexives Subjekt des ‚methodisch kontrollierten Verstehens‘ (vgl. Soeffner 2000). Die dekonstruktive Lektüre versucht nicht Text zu interpretieren, insofern

mehr ‚in den Dingen‘ zu sein (vgl. Mader und Weymann 1975: 125). Zugespielt ließe sich grammatologisch sagen: ‚Sprechen‘ heißt schon, nicht mehr in den Dingen zu sein.

- 5 Johnson gebraucht anstelle des hier bevorzugten Begriffs der dekonstruktiven, den der supplementären Lektüre (vgl. Johnson 1981: X ff.). Bossinade wiederum bevorzugt den Begriff der disseminalen Lektüre (vgl. Bossinade 2000: 158). Alle drei Titel beschreiben eine bestimmte Form der Lektüre als methodisches Vorgehen, mit dem die Mehrdeutigkeit von Text ‚produziert‘ wird.

„Interpretation“ das Verstehen der Intention des Sprechenden oder Schreibenden Subjekts meint, das sich im Text als verschriftlichte Rede wesentlich zum Ausdruck bringt (vgl. Bossinade 2000: 152 ff). Die dekonstruktive Lektüre versucht nicht den eigentlichen Sinn eines Textes zu rekonstruieren, insofern der eigentliche Sinn eines Textes der ist, den der Autor oder Sprecher als Subjekt mit diesem übermitteln. Die dekonstruktive Lektüre zielt nicht auf die interpretierende und kommentierende Verdoppelung des Textes, sie zielt nicht darauf das hinter dem Text liegende zu explizieren, da es kein hinter dem Text gibt. „Il n’y a pas de hors texte.“ (Derrida 1967a: 227) Insofern ist die Dekonstruktion keine Hermeneutik.⁶ Die Annahme der Textualität von Sprache, Schrift und in einem weiten Sinne von Welt, die in den vorhergehenden Abschnitten über die Strukturalität der Struktur, die Stellung des Supplements, der *différance*, dem hinzugefügten Subjekt und der Kritik an der Vorstellung der Kommunikation als idealisierter und schließlich über die doppelte Geste der Dekonstruktion vorgestellt wurde, bildet die Grundlage der dekonstruktiven Lektüre.

Die dekonstruktive Lektüre wurde bislang negativ bestimmt, also darüber, was sie nicht ist bzw. was sie nicht möchte. In der Art wie sie hier verstanden wird, ist sie nichts weniger als die Destruktion ihres Gegenstandes, als vielmehr eine Art Dekomposition. Insofern steht die dekonstruktive Lektüre in einem intimen und zugleich distanzierten Verhältnis zu ihrem Objekt. Sie benötigt immer eine Vorlage, sie kann ihre Arbeit nur vollziehen an schon Vorhandenem. Sie verfährt dabei nicht ausgehend von einem willkürlichen Zweifel. Die dekonstruktive Lektüre zielt auf die Störung und Zerstreuung (Dissemination) der Dominanz eines Modus von Bedeutung. Die Möglichkeit der Zerstreuung von Bedeutung im Text verweist wiederum auf die Strukturalität der Struktur, die von der *différance* im Spiel gehalten wird. Die dekonstruktive Lektüre zielt durch die Zerstreuung der dominierenden Bedeutung auf die Eröffnung des möglichen Spiels von Bedeutungen. Betrachten wir dazu exemplarisch die Ökonomie pädagogischer Aussagen.

Exkurs: Das Begehren der Pädagogik

Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen – und im Gang durch Aussagen zur Lernberatung wird dies deutlich werden können –, dass pädagogische Argumente nach einem bestimmten Kalkül, einer Art pädagogischer Algebra, funktionieren. Pädagogische Aussagen lassen sich durch eine bestimmte Figur kennzeichnen. Das pädagogische Objekt wird mithilfe einer Funktion in einen anderen ‚Zustand‘ überführt. Diese Gleichung wird insofern kompliziert, als dem pädagogischen Objekt (ein Kind, eine Gruppe, ein Mensch, ein Subjekt, ein Teilnehmender oder z.B. eine Lernerin, usw.) eine

6 Über das Verhältnis von Hermeneutik und Dekonstruktion vgl. auch Angehrn 2002; Wellmer 2002.

Unbestimmtheit und Unkontrollierbarkeit zugeschrieben wird, so dass die Gleichung

$$\text{Objekt} + \text{Funktion} = \text{Objekt'}$$

nicht einfach funktioniert. Dieser ‚Komplikation‘ wird mithilfe pädagogischer Theorien und Modelle begegnet. Pädagogische Theorien und Modelle zielen in der Folge darauf ab, die genannte Gleichung a) zu begründen und b) didaktisch zu strukturieren. Versuchen wir zuerst die Struktur der Gleichung nachzuvollziehen.

Die Grundstruktur der Gleichung lässt sich so beschreiben: Ein Objekt (o), in einem bestimmten Zustand (z_y), zu einer bestimmten Zeit (t) wird durch Anwendung einer bestimmten Funktion (f_x), in einen anderen Zustand (z_z) überführt, so dass aus dem Objekt (o) ein Objekt (o') geworden ist. Übersetzen wir die Variablen der Gleichung: Mit dem Objekt der Gleichung ist das pädagogische Objekt gemeint, also das ‚Subjekt‘, das ‚Individuum‘, der ‚Mensch‘, usw. Der vielleicht nicht glücklich gewählte Ausdruck ‚Zustand‘ meint den jeweiligen Ausgangszustand des Objektes. Die anzuwendenden Funktionen bezeichnen die Prozesse, denen das Objekt (o) im Zustand (z_y) ‚unterzogen‘ werden soll, um den Zustand (z_z) herzustellen, um Objekt (o) in Objekt (o') übergehen zu lassen. Die tief gestellten Variablen (x, y, z) bezeichnen hierbei die jeweiligen Mengen möglicher Funktionen oder Zustände. Zu der Menge (y) gehören z.B. Unmündigkeit, Unfreiheit, aber auch Erziehbarkeit oder Tabula rasa usw. Zu der Menge (x) gehören die pädagogischen Prozesse wie z.B. Entwicklung, Wachstum, Erziehung, Bildung, Lernen aber auch Optimierung usw. Die Menge (z) beinhaltet Elemente wie z.B. Mündigkeit, Freiheit, Autonomie, Selbstständigkeit aber auch Kompetenzen als mögliche Objekteigenschaften.

Warum nun, so ließe sich fragen, wird hier auf eine Ökonomie pädagogischer Aussagen abgestellt? Die Elemente der Mengen (y) und (z) sind Differenzen wie ‚Mündigkeit‘ (Teil der Menge z) vs. ‚Unmündigkeit‘ (Teil der Menge y). Diese Aussage ist insofern nicht überraschend, als vor einem poststrukturalistischen Hintergrund davon auszugehen ist, dass Text (also auch Aussagen und Argumente) als Zeichensystem sich über Differenzen konstituiert. Pädagogische Argumente können so auch als spezifisches Arrangement von Differenzen aufgefasst werden. Diese jeweiligen Pole der Differenzen sind allerdings keineswegs ‚gleichberechtigt‘, sondern eine Seite der Differenz wird privilegiert. Aus ‚Unmündigkeit‘ soll ‚Mündigkeit‘ werden. In Bezug auf die Objekte und ihre Zustände haben wir es mit (polaren) Differenzen zu tun, die jeweils markiert sind. Das heißt die, in diesem Sinn, ideale pädagogische Differenz ist eine, die einen der beiden Pole abschreibt, an den Rand drängt, ausschließt und diese *Markierung* einzufrieren versucht.

In der Folge ist jedes pädagogische Argument und auf einer anderen Ebene jede pädagogische Interaktion immer gerichtet auf ein bestimmtes Ziel. Konkret meint dies, dass Mündigkeit der Unmündigkeit vorgezogen wird oder dass Selbststeuerung Fremdsteuerung vorgezogen wird und dass das eine zugunsten des anderen überwunden werden soll. Diese Markierungen stellen ein bestimmtes Problem pädagogischer Theorie- und Modellbildung dar. Diesen Theorien und Modellen scheinen immer schon bestimmte markierte Differenzen vorauszugehen, die sich als pädagogische Ziele vorstellen lassen. Die Funktion von pädagogischen Argumenten wäre dann, die Verwandlung eines Ist-Zustands in einen Soll-Zustand zu begründen und auszuarbeiten. Die Aussagen pädagogischer Theorien und Modelle zielen prinzipiell darauf ab, das marginalisierte, den UnFall auszuschließen, den AbFall zu überwinden. Mit anderen Worten, den unvollkommenen Ist-Zustand in einen vollkommenen oder vollkommeneren Soll-Zustand zu verwandeln, und um es pädagogisch noch genauer zu formulieren einen ‚Rückweg aus der Entfremdung‘ (Buck 1984) zu finden. Mit dieser kurzen Ableitung sind wir in die poststrukturelle Analyse eingetreten. Der vorgestellten Strukturgleichung wird unterstellt, dass mithilfe pädagogischer Argumente (und Interaktionen) versucht wird Differenzen zu markieren und markierte Differenzen zu stabilisieren und diese im ‚Idealfall‘ in der beschriebenen Art aufzulösen. Damit wird versucht die Strukturalität von Struktur zu neutralisieren.

Mit der Neutralisation der Strukturalität der Struktur wird ein dominierender Modus von Sinn zu fixieren versucht. Wie weiter oben gezeigt, ist diese Neutralisation stets bedroht und fragil (vgl. Abschnitt 6.3), insofern die Struktur einem Spiel unterliegt, dass auch das Zentrum der Struktur einschließt. Die Zerstreuung eines dominierenden Modus von Sinn in der dekonstruktiven Lektüre kalkuliert mit diesem Spiel, mit dieser Bewegung, mit dieser Diskrepanz, mit diesem Abstand, der zwischen dem, was ein Autor, ein Sprecher, ein Subjekt sagen will und dem, was das Gesagte oder Geschriebene bedeuten kann, entsteht. Es gibt hierfür unterschiedliche Strategien oder Hebel, um in einem Text diese Differenzen hervorzuarbeiten. Die dekonstruktive Lektüre macht diese Differenz des Textes zu sich selbst manifest, indem sie Wörter, die einen doppelten oder mehrfachen Sinn haben, wie ein Scharnier benutzt, um den Text ausgehend von dem Sinn, der in diesem bevorzugt wird, kippen oder schwenken zu lassen. Eine weitere Lektüreoperation der dekonstruktiven Lektüre zielt auf die fehlende Übereinstimmung von wörtlicher und übertragener Bedeutung eines Ausdrucks. Eine dritte Lesestrategie zielt auf die Beziehung zwischen Ausgangspunkt und Schlussfolgerung eines Arguments und dabei im Besonderen auf solche Beziehungen, die problematisch oder zirkulär erscheinen (vgl. Johnson 1981: XIV f.). „Die Lektüre hingegen muß ein bestimmtes, vom Schriftsteller selbst unbemerktes Verhältnis zwischen dem, was er an verwendeten

Sprachschemas beherrscht, und dem, was er nicht beherrscht, im Auge behalten.“ (Derrida 1983: 273) Was hier Derrida auf den Schriftsteller bezogen beschreibt, gilt meines Erachtens für jede Sorte von Autor. Für Autoren wissenschaftlicher Texte ebenso, wie für Sprecher in einer Alltagsinteraktion. Insofern kann das Vorgehen der dekonstruktiven Lektüre auch auf die Analyse von Sprechhandlungen, wie zum Beispiel die Lernberatung, bezogen werden. Dies gilt meines Erachtens schon auf der Ebene des Materials, da die Sprechhandlungen bzw. die mündliche Kommunikation insofern sie beobachtet, reflektiert oder analysiert werden soll, schon als Transkript, Audio- oder Videoaufzeichnung, also in dem von mir hier vorgeschlagenen Sinne, als Text vorliegt. Meines Erachtens reichte schon dieses Argument als Beleg für die Irrelevanz der Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation bzw. von Sprache und Schrift, auf der hier vorgestellten und angestrebten Analyseebene. Es gibt aber noch ein weiteres systematisches Argument. Es handelt sich hier um das Argument der Textualität von Wirklichkeit, also auch von mündlicher Kommunikation. ‚Es gibt kein Äußeres zum Text‘. Schon die mündliche Rede unterliegt den Merkmalen von Schrift. Ich gehe daher tatsächlich davon aus, dass sich eine dekonstruktive Analyse transkribierter Lernberatungskommunikation durchführen ließe. In dieser Arbeit wird die dekonstruktive Lektüre vorerst allerdings nur hinsichtlich erwachsenenpädagogischer Texte eingesetzt. Die dekonstruktive Lektüre zielt auf eine Lücke. Diese Lücke, dieser Abstand des Textes zu sich selbst, produziert ein Verhältnis. Dieses Verhältnis kann beschrieben werden als Differenz zwischen der Beherrschung des Diskurses durch einen Autor und den Grad, in dem der Autor von dem Diskurs, in dem er spricht oder schreibt, beherrscht wird. „Dieses Verhältnis ist jedoch nicht durch eine bestimmte quantitative Verteilung von Schatten und Licht, Schwäche und Stärke gekennzeichnet, sondern durch eine signifikante Struktur, die von der Lektüre erst *produziert* werden muß.“ (Derrida 1983: 273)

Die dekonstruktive Lektüre versucht nicht die Schwächen der Autoren hervorzarbeiten, also zu zeigen, wo sie welche Fehler oder Unzulänglichkeiten auszeichnen, sondern geht vielmehr davon aus, dass dieses Verhältnis zwischen Beherrschung und beherrscht werden prinzipieller Art ist und folglich für jede Art von Text und Autor gilt. Es geht folglich nicht um die Fehler und Schwächen eines Autors, sondern um die Frage, wie dass was in einem Text zum Ausdruck gebracht werden soll, mit dem verbunden ist, was ausgeschlossen wurde und zugleich, wie dass was ausgeschlossen wurde sich hinter dem Rücken des Autors wieder in den Text einschreibt bzw. in der dekonstruktiven Lektüre wieder eingeschrieben wird. „Statt um der Reinheit willen die unreinen Reste fallen zu lassen, schenkt sie gerade ihnen ihre Aufmerksamkeit.“ (Masschelein und Wimmer 1996: 21) Von dem ausgehend, was in einem Text als natürlich oder selbstverständlich behaupt-

tet oder eingeführt wird, liest die dekonstruktive Lektüre rückwärts auf die Möglichkeit dieser Aussage hin. Die dekonstruktive Lektüre fragt also nicht nach dem was eine Aussage meint, sondern vielmehr nach dem Ort, von dem aus sie befestigt oder fixiert wird, nach ihrem Zentrum, ihrem Grund oder ihrem Ziel.

In dem folgenden Kapitel wird die dekonstruktive Lektüre der Texte zur Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung durchgeführt. Dabei werden nicht alle Texte in einem quantitativen Sinne gleichberechtigt gelesen, sondern das folgende Kapitel stellt das Destillat dieser Lektüre vor. Es stellt die Aspekte in der Literatur zur Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor, die als Scharniere funktionieren können, um die Dominanz einer bestimmten Bedeutung, einer bestimmten Funktion, die Lernberatung in diesen Texten erhält, aufzubrechen und umzukehren, indem dieser bestimmte Sinn fragwürdig gemacht wird. Zu diesen Aspekten gehört das zentrale Prinzip in der aktuellen Diskussion um selbstgesteuertes Lernen, in der die Lernberatung verortet wird: die Selbststeuerung des Lernens. Außerdem gehört zu diesen Aspekten, die Behauptung der Symmetrie in der Lernberatungsinteraktion, sowie die Vorstellung des zu beratenden Subjekts als Anwesendes und in der Folge die Idealisierung der Lernberatungskommunikation, die in der Schematisierung dieser kulminiert.

