

Eva Walther · Franzis Preckel
Silvia Mecklenbräuer (Hrsg.)

Befragung von Kindern und Jugendlichen

Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder



HOGREFE



Befragung von Kindern und Jugendlichen

Befragung von Kindern und Jugendlichen

Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder

herausgegeben von

Eva Walther, Franzis Preckel
und Silvia Mecklenbräuer

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO
CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

Prof. Dr. Eva Walther, geb. 1964. Studium der Linguistik und Philosophie in Marburg. Studium der Psychologie in Gießen. 1997 Promotion. 2002 Habilitation. Seit 2005 Professur für Sozialpsychologie an der Universität Trier.

Prof. Dr. Franzis Preckel, geb. 1971. Studium der Psychologie in Münster und Green Bay, Wisconsin. 2002 Promotion. Seit 2006 Professur für Hochbegabtenforschung und -förderung an der Universität Trier.

Dr. Silvia Mecklenbräuker, geb. 1953. Studium der Psychologie in Göttingen. 1980 Promotion. Seit 1981 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Trier.

Wichtiger Hinweis: Der Verlag hat für die Wiedergabe aller in diesem Buch enthaltenen Informationen (Programme, Verfahren, Mengen, Dosierungen, Applikationen etc.) mit Autoren bzw. Herausgebern große Mühe darauf verwandt, diese Angaben genau entsprechend dem Wissensstand bei Fertigstellung des Werkes abzdrukken. Trotz sorgfältiger Manuskriptherstellung und Korrektur des Satzes können Fehler nicht ganz ausgeschlossen werden. Autoren bzw. Herausgeber und Verlag übernehmen infolgedessen keine Verantwortung und keine daraus folgende oder sonstige Haftung, die auf irgendeine Art aus der Benutzung der in dem Werk enthaltenen Informationen oder Teilen davon entsteht. Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handele.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2010 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen • Bern • Wien • Paris • Oxford • Prag • Toronto
Cambridge, MA • Amsterdam • Kopenhagen • Stockholm
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen • Weitere Titel zum Thema • Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagabbildung: Gisela Dauster, Rheinbach
Gesamtherstellung: Druckerei Kaestner, Rosdorf
Printed in Germany
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 978-3-8017-2139-8

Vorwort der Herausgeberinnen

Liebe Leserin, lieber Leser!

Obwohl die Befragung sicherlich die häufigste Methode der Informationsgewinnung bei Kindern und Jugendlichen ist, gibt es bisher kaum deutschsprachige Buchpublikationen, die sich wissenschaftlich begründet mit diesem Thema beschäftigen. Das vorliegende Werk soll dazu beitragen, diese Lücke zu schließen. Dabei haben wir zum einen versucht, die psychologischen Grundlagen und Themengebiete der Befragung von Kindern und Jugendlichen verständlich und umfassend aufzuarbeiten. Zum anderen haben wir uns bemüht, Einblick in zentrale Anwendungsgebiete (Familie, Umfrage, Forensik) der Befragung von Personen dieses Altersbereichs zu geben.

Das Buch beginnt mit einer Hinführung zum Thema „Befragung“ von Albert Spitznagel. In diesem Kapitel werden neben psychologischen auch soziologische, philosophische und linguistische Aspekte beleuchtet. Traurigerweise ist Albert Spitznagel vor der endgültigen Fertigstellung des Buchkapitels verstorben. Nach Rücksprache mit seiner Ehefrau haben wir uns dazu entschlossen, dieses Kapitel – wenn auch nicht ganz vollendet – in unser Buch aufzunehmen, um auf die einzigartig wertvollen und umfassenden Darlegungen Albert Spitznagels nicht verzichten zu müssen. Es folgen die Kapitel zu den kognitiven Grundlagen der Befragung (Lockl & Schneider) sowie zu den affektiven Grundlagen der Befragung (Janke & Schlotter), in denen die themenrelevanten entwicklungspsychologischen Voraussetzungen bei Kindern und Jugendlichen beleuchtet werden.

Psychologisches Befragen geschieht in weiten Teilen mittels standardisierter Testverfahren. In dem auf die Grundlagen folgenden zweiten Teil des Buches werden zentrale psychologische Konstrukte sowie Methoden und Grenzen ihrer Erfassung dargestellt. Hier haben wir uns darum bemüht, neben klassischen Themen wie Gedächtnis (Vock, Hupbach & Mecklenbräuker), Intelligenz (Preckel & Vock), Persönlichkeit (Mohr & Glaser) und Sprache (Weinert) auch neuere Konstrukte wie emotionale Intelligenz (Jagers, Burrus, Preckel & Roberts) zu diskutieren.

Der dritte Teil des Buches widmet sich den oben erwähnten Anwendungsthemen, der Befragung von Kindern im forensischen Kontext (Roebbers), in der Umfrageforschung (Diersch & Walther) und im Familienkontext (Berkic & Schneewind). Den Abschluss bildet ein Ausblick von Nicola Baumann zu Alternativen der Befragung, wobei auch neuere sogenannte implizite Verfahren diskutiert werden.

In diesem Buch wurde die Frage der Gender-Schreibweise so gelöst, dass wo möglich eine Beidnennung (z. B. „Schülerinnen und Schüler“) anstatt des generischen Maskulinums (z. B. „Schüler“) erfolgt. Da eine konsequente Beidnennung die Lesbarkeit mitunter jedoch erheblich erschwert, wurde an einigen Stellen des Buches darauf verzichtet. Selbstverständlich sind aber auch in diesen Fällen beide Geschlechter gemeint.

Wir möchten uns bei allen Autorinnen und Autoren für die stets konstruktive Zusammenarbeit und für die interessanten Beiträge bedanken. Außerdem möchten wir uns bei Frau Andrea Clements für ihre wertvolle Hilfe bei der Manuskripterstellung bedanken. Besonderer Dank gebührt Frau Cand.-Psych. Julia Herrmann, M. A. für ihre unermüdliche und äußerst sachkundige Unterstützung bei der Fertigstellung des Buches.

Trier, im August 2010

Eva Walther
Franzis Preckel
Silvia Mecklenbräuer

Inhalt

Einführung <i>Albert Spitznagel</i>	9
--	---

Teil 1: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Befragung von Kindern und Jugendlichen

Sprachentwicklungspsychologische Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen und deren Konsequenzen für die Kompetenzen von Befragenden <i>Mechthild Kiegelmann</i>	33
Affektive Grundlagen: Emotionen, Selbstwert und Temperament <i>Bettina Janke und Christiane Schlotter</i>	45
Kognitive Grundlagen: Denken, Gedächtnis und Metakognition <i>Kathrin Lockl und Wolfgang Schneider</i>	71

Teil 2: Inhalte der Befragung von Kindern und Jugendlichen

Intelligenzdiagnostik <i>Franziska Preckel und Miriam Vock</i>	99
Erfassung von Persönlichkeitseigenschaften bei Kindern und Jugendlichen <i>Andrea Mohr und Sabina Glaser</i>	133
Emotionale Intelligenz bei Kindern und Jugendlichen: Konzeptualisierungen und Möglichkeiten der Erfassung <i>Robert J. Jagers, Jeremy Burrus, Franziska Preckel und Richard D. Roberts</i>	153
Erfassung von Interessen <i>Eberhard Todt</i>	177
Gedächtnis <i>Miriam Vock, Almut Hupbach und Silvia Mecklenbräuer</i>	201
Erfassung sprachlicher Fähigkeiten <i>Sabine Weinert</i>	227

Teil 3: Anwendungskontexte der Befragung von Kindern und Jugendlichen

Befragung von Kindern im forensischen Kontext <i>Claudia M. Roebers</i>	265
Umfrageforschung mit Kindern und Jugendlichen <i>Nadine Diersch und Eva Walther</i>	297
Befragung von Kindern und Jugendlichen im Familienberatungskontext <i>Julia Berkic und Klaus A. Schneewind</i>	319

Teil 4: Ausblick

Alternativen zur Befragung: Indirekte und implizite Methoden am Beispiel von Einstellungen, Selbststeuerung und Motiven <i>Nicola Baumann</i>	343
Die Autorinnen und Autoren des Bandes	367

Einführung

Albert Spitznagel

1 Einleitung: Historische und aktuelle Grundlagen des Fragens und Antwortens

Unsere Gesellschaft, so lautete vor einiger Zeit eine Diagnose von Makro-Soziologen, habe sich von einer Produktions- zu einer Informationsgesellschaft entwickelt. Trotz eines Unbehagens gegenüber Versuchen, komplex organisierte Gesellschaften durch eine kurze Formel zu charakterisieren, erscheint diese Diagnose jedoch nicht unplausibel. Seit der bahnbrechenden Arbeit von Shannons „Theory of communication“ (1948), in der es um die technische Übertragung von Informationen (Informationstheorie) geht, nimmt dieser Ausdruck und die dazwischen ständig wachsende Anzahl von Kompositabildungen, von Derivaten, von Neologismen wie beispielsweise „Informationskaskaden“ einen nicht mehr zu übersehenden Platz in Fachsprachen und in der Alltagssprache ein. Davon zeugt schon ein Blick in allgemeine Wörterbücher, in Fachtexte und ihre Sachregister und in inhaltlich spezialisierte Lexika (z. B. Informatik). Was zu beobachten ist, ist eine immer noch wachsende Differenzierung eines etymologisch basierten Wortfeldes „Information“. Einen indirekten Hinweis auf die Gebrauchshäufigkeit geben Abbreviationen an, zum Beispiel „I“ statt Information. Der Ausdruck Information scheint zudem so etwas wie ein Verdrängungspotential zu besitzen (z. B. statt Auskunft: Informationszentrum). Die Diagnose Informationsüberflutung (Reizüberflutung nachgebildet) macht einsichtig, weshalb reaktiv Instanzen entstanden sind wie Informations- oder Wissensmanagement oder Jobs wie Wissensmanager.

Auf Shannon (1948) geht die Einsicht zurück, dass Information als ein Glied in einer Kommunikationskette begriffen werden muss, die vom Informanten (Sender) bis zum Nachfrager (Empfänger) reicht. Diese Kette weist aber auch potentielle Störquellen auf wie den Übertragungskanal oder bereits bei der Kodierung der Information auf der Senderseite, weswegen die Information beim Adressaten unvollständig oder verzerrt ankommen kann. Daher impliziert die Bezeichnung Informationsgesellschaft mehr als nur den Aspekt Information (Nachricht). Eine Gesellschaft, wie sie das Schlagwort umschreibt, gruppiert ihre Mitglieder in zwei abstrakte Kategorien. In der einen befinden sich die Personen, die motiviert Informationen nachfragen, die Unwissenden, Laien oder Novizen, in der anderen die, die Bescheid wissen, die Experten, die Spezialisten. Je nachgefragter eine spezielle Wissensdomäne ist und je geringer die Anzahl ihrer Kenner, desto höher ist ihre Chance, in den Genuss von Privilegien wie Sozialprestige zu kommen. Fragen wird daher „teuer“, weil die Antworten „teuer“ sind. Bei einer näheren Betrachtung werden die Grenzen dieser an Berufen orientierten Einteilung sichtbar. Innerhalb der üblichen dyadischen professi-

onellen Beziehungen ist der Rollenwechsel zwischen Fragesteller und Respondenten der Regelfall, weil die hier im weitesten Sinne zu verstehenden Berater bei Erstkontakten meist über kein Vorwissen über die Gründe, die Motive, die Ziele verfügen, weshalb eine Konsultation gesucht wird, lässt man die triviale „Kenntnis“ außer Betracht, die ihm durch die Wahl als Experten für ein bestimmtes Sachgebiet signalisiert wird. Die arbeitsteilige Organisation der Gesellschaft führt zur ungleichen Verteilung von Wissen. Weil es keine Omniszienz geben kann, ist auch der Wissende auf einem Gebiet ein Unwissender in einem anderen Sektor, sodass er, wenn er in eine solche Situation gerät, Kundige zu befragen genötigt sein wird. Dadurch kommt es zu einer individuellen Interdependenz oder wechselseitigen Abhängigkeit, wenn auch im Einzelfall graduell unterschiedlich innerhalb des Systems.

Shannons Informationskonzept hat bis heute Eingang in verschiedene Fachgebiete gefunden. Seine jeweilige Einbürgerung ist indessen nicht ohne Folgen für die Bedeutung geblieben. Zunächst gilt es festzuhalten, dass Shannon diesen Ausdruck nicht erfunden hat, Information also kein Kunstwort ist. Er ist lateinischen Ursprungs („informatio“ bzw. „informari“) und bedeutet soviel wie Mitteilung oder Unterichtung. Genau in dieser Bedeutung wird er bis heute noch verstanden. Shannons Konzept weicht, wie zu zeigen sein wird, von dieser umgangssprachlichen Lesart ab, die sich sowohl auf den Vorgang als auch auf den Inhalt der Mitteilung beziehen kann. Der Ökonom Wittmann (1959) charakterisiert „Information als zweckorientiertes Wissen [...], das zur Erreichung eines Zweckes eingesetzt wird“ (S. 14), also handlungsrelevant und Basis der Entscheidung für eine der bestehenden Alternativen im Hinblick auf eine vorgegebene Zielsetzung ist. Es ist Wittmann selbst, der auf Probleme aufmerksam macht, die mit dieser Auffassung verbunden sind. Kritisch ist vor allem die Gleichsetzung von Information und Wissen. Gemeinhin zeichnet sich Wissen durch Gewissheit, Begründbarkeit und Begründetheit von Kenntnissen aus (vgl. z. B. Metzke, 1948). Weil aber Informationen selten das Gewissheitskriterium erfüllen, behilft sich Wittmann dadurch, dass er anstelle der „vollkommenen Information“ mit Graden der Information, also mehr oder weniger wahrscheinlichem Wissen arbeitet (vgl. S. 23 ff.). Psychologisch bedeutsam ist nun, was er als subjektive Information (S. 25) bezeichnet. Sie wird bestimmt als Quotient aus tatsächlich vorhandener Information (tvI) und für notwendig erachteter Information (neI): tvI/neI . Die Frage einmal beiseite gelassen, wie sich diese beiden Informationsarten messen lassen, kann man ihr Verhältnis als Indikator der Entscheidungsunsicherheit bzw. des Risikos zu entscheiden auffassen. Der Fragebedarf sollte formal betrachtet zunehmen, je mehr der Quotient gegen null tendiert, weil Unsicherheit Fragen generiert. Dies mag gelten bis zu einem individuellen „turning point“, unterhalb dessen eine Entscheidung für einen bestimmten Handlungskurs nicht mehr in Erwägung gezogen wird. Individuell unterschiedlich dürfte die Wahl dieses „Punktes“ deswegen sein, weil Eigenschaften des Entscheiders wie Sicherheitsbedürfnis, Risikobereitschaft und/oder Zielattraktivität zum Zuge kommen können. Will beispielsweise A von einem Bekannten B einen höheren Geldbetrag leihen, so muss B die Bonität von A einschätzen, wozu er sich der oben genannten Relation bedienen kann. Nachdem A seinen Wunsch oder die Bitte unterbreitet hat, mag B das Ergebnis einer initialen „Berechnung“ nicht befriedigen, weil aber beispielsweise seine und Bs Frau sich gut verstehen, will er die Bitte erst dann verwerfen, wenn neue erreichbare Informati-

onen die anfänglich ermittelte Relation nicht verbessern. Dieser von Wittmann für wirtschaftliche Entscheidungen konzipierte Ansatz kann auch in ein psychologisch relevantes Prozessmodell transponiert werden durch den Einbau zusätzlicher intervenierender Größen wie des Fragebedarfs, der als Konsequenz aus der Bewertung der Ausgangslage als sicher oder unsicher entsteht und von dessen Einschätzung etwa des Realisierungsaufwandes abhängig sein wird, ob aus der Situation ausgestiegen wird oder ob durch konkretes Fragehandeln die diagnostizierten Wissenslücken (vgl. Differenz zwischen neI und tvI) beseitigbar erscheinen.

Eine Gesellschaft, die sich als Informationsgesellschaft wahrnimmt, wird darauf bedacht sein, dass Wissenserwerb und Wissen einen besonderen Wert darstellen. Neben den offiziellen Instanzen, deren Aufgabe Wissensvermittlung und Ergebniskontrolle ist, wird oft übersehen, welchen Anteil dabei die Medien und das Internet haben. Wege und Formen, wie das geschieht, sind vielfältig, sodass wenige Beispiele ausreichen müssen, um dies zu belegen. Zeitschriften unterschiedlichster Provenienz drucken Rätsel aller Art, bieten Wissenstests oder Quiz an, haben eine Spalte „Leser fragen, wir antworten“, drucken Ergebnisse von Umfragen ab; Bücher tragen als Titel Hinweise auf Fragen (z. B. „40 Fragen an den Dichter X und seine Antworten“) oder versprechen „Allgemeinbildung in Frage und Antwort“ (vgl. Edbauer, 2007). Im Fernsehen gibt es zahlreiche Beispiele – wer kennt nicht TED-Umfragen, das regelmäßig gesendete Politbarometer, die großen Rededuelle der Spitzenkandidaten vor Bundestagswahlen, (allabendliche) Quizsendungen oder die zahllosen Interviews mit Figuren des öffentlichen Interesses und Interviewvarianten wie Satzergänzungsfragen. Mit penetranter Häufigkeit enden Interviews mit der Ankündigung: „Und nun eine letzte Frage mit der Bitte um eine kurze Antwort.“ Internet-Tagesfragen samt ihren Ergebnissen und ohne jede Kontextangaben werden von Tageszeitungen übernommen, meist auf der ersten Seite einer Ausgabe.

Wissenschaftliche, mit Meinungs- und Einstellungsforschung befasste Institute und privat organisierte Institutionen mit demoskopischer Aufgabenstellung und nicht zuletzt die Gesamtheit der Beratungs- und Behandlungseinrichtungen „sorgen“ gewissermaßen als Nebeneffekt dafür, dass die wie auch immer praktizierte Sonderform einer (meist dyadischen) sozialen Beziehung, wie sie eine Befragung, ein Interview darstellt, längst öffentlich rezipiert worden ist. Bedenkt man ferner, dass in manchen Schulen und Fächern „Interviews“ zum Unterrichtsprogramm gehören, so ist erstaunlich feststellen zu müssen, dass die Teilnahmebereitschaft abgenommen, das „Non-response“-Verhalten zugenommen hat. Schell (1997) belegt diesen Trend für Deutschland für den Zeitraum Ende 1960 bis Anfang 1990. Aus der Einstellungsforschung weiß man, dass Personen mit einer positiven Einstellung zu Umfragen auch eine höhere Teilnahmebereitschaft zeigen (vgl. z. B. Stocké & Becker, 2004). Sieht man davon ab, dass außer dieser spezifischen Personeneigenschaft „Einstellung“ noch eine Reihe von anderen Gründen als Trendursache erwogen wird, so wird man fragen müssen, welche Bedingungen zu dieser Reserviertheit bei einem Teil der Befragten führen mögen. Vielleicht kann ein kurzer Rückblick auf die öffentlichen Reaktionen zu zwei BRD-spezifischen Ereignissen Hinweise liefern. Bei beiden handelt es sich um „nationwide“ angelegte Befragungskampagnen, die zu einer Polarisierung/ambivalenten Einstellung unter den Betroffenen geführt haben und mit einer wahrscheinlich hohen einstellungsprägenden Wirkung verbunden waren.

Bei dem zeitlich früheren Ereignis unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges haben die amerikanischen und britischen Besatzungsbehörden eine Umfrage durchgeführt, die einem doppelten Zweck dienen sollte, einerseits, um „unbelastete“ Personen für den Wiederaufbau der zusammengebrochenen Verwaltung zu finden, andererseits um „Belastete“ zu finden und gegebenenfalls mit Strafen zu belegen. Dieses Selektionsinstrument, das in der Öffentlichkeit nur das Etikett „Der Fragebogen“ erhielt, war höchst umstritten, nicht nur bei den „Indigenen“, sondern auch bei den Amerikanern. Es war nicht anonym und für einen Teil der Befragten mit der Erwerbung negativer Folgen verbunden. Dieser umfangreiche Bogen war zudem die erste Begegnung mit Umfragen und darüber hinaus mit Demokratie assoziiert, da während der Nazizeit diese Art der Gewinnung eines Meinungsbildes tabuisiert war und eine empirische Sozialforschung auf wissenschaftlicher Basis nicht existierte.

Das zweite Ereignis bezieht sich auf das Vorhaben Volkszählung und damit zusammenhängend auf das Volkszählungsgesetz des Bundesverfassungsgerichts von 1983 [BVerfGE 65, 1 (43)]. Streitpunkt einer engagiert geführten öffentlichen Debatte bildete die Frage, welche persönlichen Daten abzufragen dem Staat erlaubt sei und welche Daten wem so zugänglich sind oder zugänglich gemacht werden dürfen. Recht auf individuelle Informationskontrolle und legitimes Informationsbedürfnis des Staates – in diesem Spannungsfeld bewegte sich diese Debatte. Das Misstrauen gegenüber der autoritären Instanz des Staates eskalierte zum Teil bis hin zur Verweigerung, am Zensus teilzunehmen. Dieser Streit um informationelle Selbstbestimmung erhöhte die öffentliche Sensitivität für den Datenschutz und indirekt die Skepsis gegenüber Umfragen allgemein. „Wer darf was wissen und zu welchem Zweck“ war die Frage, die bis heute ihre Relevanz behalten hat. Wir teilen heute Fragen nach vielerlei Gesichtspunkten ein. Wenn etwa die Rede von persönlichen, heiklen oder unangenehmen Fragen ist – wann sie gestellt werden dürfen, wann nicht – bleibt ein nicht leicht zu lösendes Problem.

Die hier aufgestellte These vom Einfluss zweier kritischer Ereignisse auf die Einstellung gegenüber Umfragen bedarf natürlich einer eingehenden sozialhistorischen Analyse. Sie erklärt auch nicht, weshalb in anderen europäischen Ländern auch eine Abnahme der Teilnahmebereitschaft beobachtet werden kann. Eine Einschränkung bedeutet auch, dass sich die These auf Meinungsumfragen bezieht, mit der Zielgruppe Erwachsene als Befragte.

Über die Einschätzung der Bedeutung des Fragenkönnens, des Fragens als einer Form kommunikativen Handelns, gibt es keinen Dissens. Es dient dem Wissenstransfer, dem Austausch von Informationen, dem Verfolgen von Interessen. Von der Selbstbefragung und an sich selbst gerichteten Fragen, die einen Problemlösungsprozess begleiten, abgesehen, sind Fragen Elemente verbaler Interaktionen (z. B. in Gesprächen, Dialogen oder Diskussionsforen). In asymmetrisch organisierten Beziehungen (z. B. Interviews, Examina, Vernehmungen, Verhöre) legen Konventionen fest, wer das Recht hat, Fragen zu stellen und wer sie zu beantworten hat. Mit Fragen lassen sich Gespräche initiieren und metapsychologisch betrachtet kann man mit Fragen über Fragen sprechen oder Fragen hinterfragen. Soweit zur sozialen Positionierung von Fragen. Ein zweiter Bedeutungsaspekt kommt in den Blick, wenn die Frage gestellt wird, welchen Rang diese Interrogativfunktion der Sprache (vgl. Kainz, 1954, S. 494, 497) im Vergleich zu der interjektiven, indikativen und impera-

tiven, den drei anderen Basis-Sprachfunktionen, einnimmt. In der Regel wird die interrogative Funktion als die wichtigste erachtet. Ein dritter Bedeutungsaspekt greift Beobachtungen von Sprachwissenschaftlern auf, die sprachhistorisch und sprachvergleichend arbeiten. Ihnen zufolge gibt es in allen von ihnen untersuchten Sprachen einen eigenen Apparat, um Fragen zum Ausdruck zu bringen, der es den jeweiligen Sprechern und Hörern erlaubt, Äußerungen als Fragen in der Sprachproduktion und für das Sprachverstehen kenntlich zu machen.

In den bisherigen Ausführungen war weit häufiger von Fragen und weniger von Antworten die Rede. Das kanonische Paar Frage und Antwort ist eine zweistellige Folge, wobei die Antwort die Frage voraussetzt. Es geht hier aber nicht um die zeitliche Zweitrangigkeit, sondern um antwortdeterminierende Effekte von Fragen. In Abbildung 1 werden Reaktionen auf Fragen dargestellt. Antworten ohne Kenntnis der Frage bleiben unverständlich (vgl. Collingwood, 1955, S. 33 ff.). Auf den gleichen Punkt zielen bestimmte Fragelogiken, freilich auf Kosten zulässiger Fragearten. Vom Fachgebiet hängt es natürlich ab, ob das fachliche Fragen – das Fragen nach den Eigenschaften von Fragen, nach ihrer Wirkung, dem Verstehen von Fragen – zum jeweiligen Ressort gehört. Selbst wenn dieses Fragen legitim ist, sind es Fachvertreter mit ihren Interessen, die entscheiden, ob es eine fachspezifische Forschung zu Frage/Antwort-Prozessen gibt oder ob das Fragenkönnen als eine unbefragte, selbstverständliche Voraussetzung betrachtet wird.

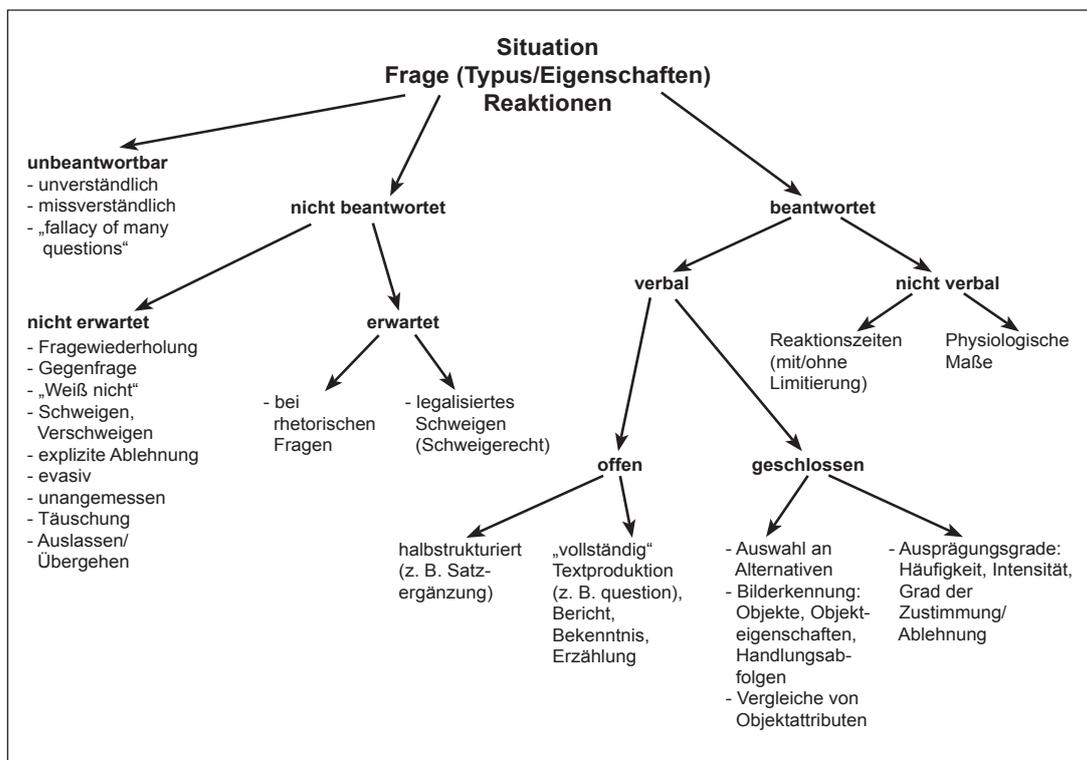


Abbildung 1: Verschiedene Typen von Fragen und Reaktionen darauf

Als Ursprung des Interesses am Fragen/Antworten als solchem gilt die antike griechische Philosophie und die Rhetorik. Die nach dem „Erfinder“ Sokrates benannte sokratische Methode des Fragens und Antwortens in Gesprächsform ist Thema in mehreren Dialogen des Philosophen Plato. Ihre Wirkung reicht bis in die Gegenwart und findet sich heute in der angewandten Rhetorik, freilich mit einer Zielsetzung, die nicht mehr der ursprünglichen entspricht. Den Entwicklungen nach Sokrates kann hier nicht nachgegangen werden. Einen intensiven Schub bekam das Fragen/Antworten durch die neuen, auch empirisch arbeitenden anthropologischen Disziplinen im 19./20. Jahrhundert und noch einmal nach dem Zweiten Weltkrieg durch das Aufkommen eines fächerübergreifenden Interesses an Sprache und Sprachverhalten, angeregt durch die bahnbrechenden Arbeiten des Linguisten Chomsky (1973), vergleichbar der Wirkung, die von Shannon (1948) ausging. Über die lange und differenzierte Geschichte seit der Antike informieren zahlreiche Abhandlungen (z. B. Ueding & Steinbrink, 1986, oder der „Klassiker“ Lausberg, 1960). Welche Bedeutung die Rhetorik für die Psychologie haben kann, zeigt unter anderem Vukovic (o. J.) auf. Ihre Relevanz für die forensische Psychologie liegt auf der Hand. Dass Philosophie- und Rhetorikgeschichte nicht in Vergessenheit geraten sind, stellen rezente Trends unter Beweis. So greift Hanke (1986) die Dialog-Theorie von Plato mit seinem Projekt „Maieutic Dialogue“ wieder auf, die Mannheimer Forschungsgruppe des Sonderforschungsbereichs „Sprache und Situation“ reaktiviert (für die Psychologie) das ursprünglich in der Rhetorik beheimatete Quaestio-Thema (vgl. z. B. Kohlmann, 1996) und schließt zu aktuellen entsprechenden Forschungen in der Sprachwissenschaft auf (vgl. z. B. Stutterheim, 1995).

Auch die jüngere Philosophie setzt sich mit dem Fragen/Antworten auseinander und führt ein traditionelles Interesse fort. Eine besonders psychologieaffine Abhandlung muss hier erwähnt werden. Pöltners (1972) Anliegen ist es, das Fragen zu befragen. Er unterscheidet das philosophische Fragen vom Fragen in der Wissenschaft und im Alltag. Für wissenschaftliches und alltägliches Fragen gilt, dass beide es für partikuläre Zwecke nutzen, das Fragen selbst jedoch nicht befragen. Dies zu beheben, sei Aufgabe philosophischen, hier des phänomenologisch orientierten Fragens, so Pöltner. Es ist in dem hier gegebenen Rahmen unmöglich, seine differenzierte Analyse darzustellen. Wir beschränken uns auf die Charakterisierung zweier seiner Grundbegriffe: auf die sogenannte Frageerfahrung und die sogenannte Fragehaltung. Diese Auswahl erscheint gerechtfertigt, weil diese Grundbegriffe inhaltlich gehaltvoll sind und weil es in der vergleichbaren Literatur nach meinem Wissen keine Entsprechung gibt.

Mit dem ersten Konzept verbindet er die Ad-hoc-Erfahrung, etwas nicht zu kennen. Das Fragehandeln, das einer Unkenntnis entspringt, das Nachschauen (meistens bei einer Sachfrage), das Erkundigen (bei personalen Fragen), das Suchen, die Einholung von Auskünften, das Sich-Vergewissern (vgl. S. 16) bewegen sich prinzipiell im schon Bekannten, Zugänglichen. Jemand mit einem Kenntnisdefizit verfügt in der Regel auch über die Vorerfahrung, wen oder was er konsultieren muss, um die Kenntnislücke zu beseitigen. Hat beispielsweise jemand hohes Fieber und kennt die Ursache nicht, wird er nicht einen Gemüsehändler, sondern einen Arzt befragen.

Eine andere Situation liegt beim Fragen aufgrund eines Nichtwissens vor. Es entsteht, indem etwas Selbstverständliches, zum Beispiel eine immer schon gültige Wahrheit oder eine von einer großen Mehrheit geteilte Einstellung, fragwürdig wird. Staunen, Verwunderung, beides noetische Gefühle (vgl. Lersch, 1954, S. 232 f.), gelten seit der Antike als Auslöser des Fragwürdig-Werdens. Später kam der Zweifel hinzu (vgl. z. B. Grassi, 1945).

Was mit dem initialen Fragen weiterhin geschehen kann, dafür ist nach Pöltner das zweite Konzept, die Fragehaltung, zuständig, formelhaft beschrieben als das „Wie“ (z. B. oberflächlich, systematisch) und „Wozu“ (z. B. Wissbegier, besonderes Interesse) des Fragens.

Pöltners Ansatz (1972) zählt wie der schon erwähnte von Collingwood (1955) zusammenfassend zu denjenigen Ansätzen, die die Vordringlichkeit einer Analyse des Fragens gegenüber der des Antwortens vertreten, wenn auch ihr theoretischer Bezugsrahmen variieren mag. Ein weiteres Kennzeichen der Vorgehensweise Pöltners ist die Verlaufsbetrachtung des Fragens: Fragen als Prozess, ausgehend vom Gewahrwerden eines typologisch bestimmbar Defizits, über das Aufrechterhalten oder die Paralyse der Fragehaltung bis hin zur Formulierung oder zum Ausstieg aus dem Fragen. Aus psychologischem Blickwinkel betrachtet, fällt die Nähe zu einigen bekannten Konstrukten in verschiedenen psychologischen Gebieten auf: die Nähe der Auslöser der noetischen Gefühle zu Berlyne's kollativen Eigenschaften einer Reizkonstellation (1974), die Nähe der Beständigkeit der Fragehaltung zur Persistenz der Ambiguitäts- oder Ungewissheitstoleranz sowie die Nähe des Wie des Fragens zur Verarbeitungstiefe von Informationen bzw. zu Copingprozessen. Diese Hinweise auf Parallelitäten mögen ausreichen, um auch auf die empirische Bedeutsamkeit der Überlegungen von Pöltner zum Befragen des Fragens aufmerksam zu machen.

Neben den bisher erwähnten Fachgebieten war das Fragen/Antworten seit langem Gegenstand des Interesses von Erkenntnistheorie und Logik. In welche Richtung solche Ansätze zielen, soll an wenigen ausgesuchten Beispielen demonstriert werden. So behandelt Ebbinghaus (1913) das „Wesen der Fragen“ (vgl. S. 315) innerhalb einer Lehre vom Urteil als unvollendete Urteile, Antworten demgegenüber als Urteile. Diese Bestimmung blieb nicht unwidersprochen. Meyer (1955) etwa konstatiert, dass Fragen keine Urteile im eigentlichen Sinne seien (vgl. S. 111), differenziert dann aber diese Aussage, wenn er davon spricht, sie seien eher „ein urteils-trächtiger und urteilsvorbereitender Gedanke als ein urteilsähnlicher“ (vgl. S. 112). Die Feststellung, Fragen „wollen die Entscheidung in einem Urteil“ (vgl. S. 111), lässt jedoch offen, welche Frageart, ob die Gesprächs-, die Entdeckungs- oder die Entscheidungsfrage, gemeint ist.

Sich einer linguistischen Betrachtungsweise von Fragen annähernd, erkennt Kraft (1960) in Fragen (semantisch) unvollständige Sätze oder Sätze mit Leerstellen, signalisiert durch Fragepronomina, zusammen mit „der Aufforderung ihrer Ausfüllung“ (S. 74). „Wer hat das getan?“, so könnte ein Lehrer fragen, der beim Betreten des Klassenzimmers das Zersplittern einer Fensterscheibe gerade noch mitbekam. „Wer“ signalisiert die Leerstelle oder ein Kenntnisdefizit, der Lehrer möchte wissen, wer wer ist. Die Ausfüllungsaufforderung sollte besser durch eine Antwort-Erwartung ersetzt werden, weil sie sonst als Befehl („Nun sagt es schon!“), der in Gestalt einer Frage daherkommt, missverstanden werden kann. Nach heutiger Sicht greift die

Bestimmung von Fragen als bloße Substitutionsaufgabe zu kurz, obwohl man mit Weinrich (2007), einem Linguisten, demzufolge jeglichem Fragen das semantische Merkmal Lücke zugrunde liegt, diese Kritik für unberechtigt halten müsste. Fragen als unvollendete Urteile, als Sätze mit Leerstellen und als Lücken – ein überfachlicher Konsens trotz unterschiedlicher Denominationen? Diese Frage zu bejahen hieße jedoch, von den jeweiligen bestehenden, hier nur angedeuteten, Rahmenbedingungen abzusehen.

Über die mehr oder weniger „nur“ fragezentrierten Ansätze (Ausnahme Weinrich!) gehen jene hinaus, die Frage-Antwort-Dialoge oder Spiele normativ/deskriptiv zu modellieren suchen. Untereinander können sie jedoch nur schwer verglichen werden aufgrund spezifischer Beschränkungen in Bezug auf zulässige Frageart, Antwortkriterien, „erlaubte“ Interaktion (Selbstbefragung, zwischen zwei oder mehr Personen) und Kalkülwahl (Formalisierungsweise zur Vermeidung alltagssprachlich bedingter Vagheiten). Auf einer abstrakteren Ebene werden aber auch Gemeinsamkeiten sichtbar, wie die Orientierung der Sprecher und Hörer (Befragte) an der „Rationalität“ und die Kooption eines Kalküls und Referenzen auf Theorien (wie die Spiel- und/oder Entscheidungstheorie). Kritischer Punkt unter den Gemeinsamkeiten ist der Aspekt „Rationalität“. Damit ist nicht ein pragmatisches Prinzip (z. B. das Kooperationsprinzip nach Grice, 1975) gemeint. Auch die operationale Definition, wonach rational ist, was der „scientific man“ tut, kann nicht befriedigen. Brauchbarer erscheint eine Charakterisierung von Carlson (1983) zu sein, die Anleihen bei der Spiel- und Entscheidungstheorie macht: „A rational agent is one, who uses the most efficient means available to him to further his goals, i. e. one who follows his optimal strategies (S. XVI).“ Lässt man die Frage der Anwendungstauglichkeit der hier genannten Ansätze beiseite, so muss man doch herausstellen, dass sie das ganze Spektrum von Frage-Antwort-Prozessen ins Auge zu fassen trachten und vor allem die Relationen Antwort – Frage systematischer behandeln, als dies in den beschriebenen philosophisch orientierten Bestimmungen der Fall ist. Darüber hinaus bringen sie Gesichtspunkte ins Spiel, die in der bisherigen Darstellung gänzlich unbeachtet geblieben sind. Auf einen von diesen sei kurz hingewiesen. Harrah (1963) macht – bei dyadischen Interaktionen und bei einem informationssuchenden Austausch – den Fragesteller für sein Fragen verantwortlich. Fragt er defektiv (S. 24), wird er (und sein Partner) „bestraft“, weil es die Effizienz der Kommunikation verringert.

Dass die Pädagogik sich mit Fragen/Antworten beschäftigen muss, liegt auf der Hand. Vor allem innerhalb von Unterrichtsgesprächen spielt das Fragen eine multifunktionale Rolle. In den Verfahren zur Unterrichtsbeobachtung kann Fragen und Antworten seitens Lehrern und Schülern zu anderen relevanten Unterrichtsaktivitäten in Beziehung gebracht werden. Eines der zentralen Anliegen ist die Frage nach den Auswirkungen auf das Lernen und das Wissen. Auf diesem Feld kooperieren Pädagogische und Wissenspsychologie mit der Pädagogik. Eine differenzierte, kommunikationsbasierte, pädagogisch-spezifische Abhandlung stammt von Bock (1978), die auch die einschlägigen Erkenntnisse von Nachbarfächern berücksichtigt.

Ein weiterer Bereich, in dem das hier behandelte Thema einen herausragenden Platz einnimmt, ist die Sozial- bzw. Umfrageforschung sowie die persuasive Kommunikation. In neuerer Zeit haben sich hinzugesellt die Geschichtswissenschaft mit ihrem Zweig der „oral history“, deren Gegenstand befragungsassistierte Autobio-

graphien, Biographien und Lebenswelten von Zeitzeugen ist, sowie die kognitive Anthropologie/Ethnographie, die sich unter anderem für Fragen und mögliche Antworten interessiert, die Angehörige anderer Kulturen in Alltagskommunikationen äußern (vgl. z. B. Frake, 1960), wenn sie sich in einer bestimmten subjektiven Lage (z. B. Trinkbedürfnis, Unwohlsein) befinden. Verbindende Elemente all dieser Richtungen sind empirische Orientierung und in methodischer Hinsicht der besondere Stellenwert von Befragungen, von Interviews als Instrumenten zur Erkenntnisgewinnung. Teilgebiete von Soziologie und Sozialpsychologie sind es vornehmlich, die die Grundlagenforschung vorantreiben und aus deren Ergebnissen sämtliche Anwendungsfelder auch der Psychologie einen Nutzen ziehen, da auch Befragungen zu ihrem Methodenarsenal gehören. Da es in diesem Beitrag unmöglich ist, dem state of the art (zu bestimmten Zeitpunkten) auch nur annähernd gerecht zu werden, sei auf Überblicksartikel hingewiesen. Aus soziologischer Sicht: Atteslander (1974), Friedrichs (1975), Scheuch (1973); aus psychologischer Sicht: Cannell und Kahn (1968), Maccoby und Maccoby (1956), Mummenday (1999).

Gewöhnlich werden Befragung und Interview auseinandergehalten. Befragung und Befragungsinstrument (Fragebogen) sowie numerisch „große“ Zielgruppe und Schriftlichkeit sind eng assoziiert, während das variantenreiche Interview sich in einer Sonderform, der Face-to-face-Interaktion, vollzieht, zeitliche und räumliche Kopräsenz von Interviewer und Respondent implizierend. In der Regel handelt es sich bei den Interaktionen um asymmetrische, also solche mit ungleicher Machtverteilung, wobei die Macht des Interviewers durch seine Expertenrolle, einen höheren Status und Zugehörigkeit zu einer (rechtlichen) Institution legitimiert wird. Auf der sprachlichen Ebene manifestiert sich (legitimierte) Macht durch Sprechhandlungen wie auffordern, bitten, befragen, anweisen und keine Antworten äußern zu müssen, während auf der Seite des Interviewten seine Rollenzuweisung sich mit der Erwartung verbindet, zu tun, was verlangt wird, nämlich zu antworten (für Näheres vgl. z. B. Thimm & Kruse, 1993). Diese Beschreibung eines „Verhältnisses“ zwischen zwei oder mehr Personen (z. B. Diagnostiker vs. Familie) ist ohne Kenntnis der Vorgeschichte bzw. der Zielsetzung der Begegnung unvollständig. Der Interviewer (Kliniker, Berater) hat mindestens ein erlerntes Skript im Kopf, das den ganzen Untersuchungsablauf, die einzelnen Schritte samt ihrer Abfolge idealtypisch repräsentiert, das aber auch über Leerstellen verfügt, die situative Ausfüllungen erlauben. Skripte sollen einen standardisierten Untersuchungsablauf gewährleisten, wenn das Ziel nicht exploratives Fragen ist. Trotz der Normierungen gibt es teilweise nur schwer kontrollierbare Störeinflüsse, die unter den Stichworten „Interviewer-Fehler“, „Fehlerquelle Interviewer“ oder weiterreichend „Fallstricke des Interviewens“ (für Näheres vgl. z. B. Scheuch, 1973, S. 99 ff.) und der Problematik der Frageformulierung (vgl. z. B. Katz & Lazarsfeld, 1955, S. 201; vgl. auch Diersch & Walther in diesem Band) bzw. des Fragenverstehens bekannt sind. Beide Problemfelder stehen separat oder kombiniert im Zusammenhang mit den Diskussionen über die Positionierung des Interviews zwischen Kunst und Wissenschaft. Das Attribut „Kunst“ (vgl. Payne, 1951) bezieht sich zumeist auf die Angemessenheit der Generierung von (konstruktorientierten) Fragen, seltener auf unerwünschte Untersucherinflüsse. Schwarz et al. (1994) erkennen den Grund für die ambivalente Einschätzung des Interviews in dem Kontrast zwischen dem Theoriedefizit des Fragens

sowie dem Erkenntnismangel beim Verstehen einerseits und der Theoriegeleitetheit der Stichprobenziehung und der Auswertung andererseits. Diese Interpretation hat den Vorteil, dass sie den Maßstab der theoretischen Verankerung einführt, damit den Grund für die Alternative benennt und so den Weg zu ihrer Auflösung zeigt. Unberücksichtigt bleibt jedoch der „Faktor Interviewer“. In dem Disput zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung sind das Wie und das Wozu des Interviewens, des Befragens und die Beziehung der Beteiligten bis hin zum Menschenbild strittig. Unschwer kann man Überschneidungen mit der bereits erwähnten Dichotomie „Kunst versus Wissenschaft“ feststellen.

Hopf (1991) gibt einen kompakten Überblick über qualitative Interviews und macht die Unterschiede zu quantitativen Befragungen deutlich. Die Bezeichnung „offenes“ Interview deutet bereits an, worin die Differenzen bestehen. Der Fragende ist frei hinsichtlich der Frageformulierung, und die Frageabfolge bedient sich keiner Fragevorgaben, sodass der Befragte seinerseits frei ist, wie er die an ihn gerichteten Fragen beantworten will oder kann. (Eine Individualisierung, ein Adressaten-adaptiertes Fragen kennt jeder. Ein Erwachsener wird ein Schulkind anders befragen als einen Erwachsenen. Der „Baby-Talk“ ist ein Beispiel.): An die Stelle einer strikten Frage-Antwort-Abfolge (z. B. in Prüfungen, Vernehmungen) treten Interviewformen, die als Resultanten der Koordination und Kooperation zwischen einer Person, die Informationen sucht und einem Informanten im Kontext einer Problemlösung begriffen werden. Bei Friedrichs (1975, S. 190) findet sich ein kurzer, nicht weiter kommentierter Hinweis auf eine allgemein wenig beachtete Differenz zwischen offenem und standardisiertem Interview. Er statuiert einen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Situationskontrolle, das der Interviewer bei der standardisierten Befragung innehat, und der Aufdringlichkeitswirkung für den Respondenten. Will Friedrichs mit dieser Charakterisierung auf mögliche Reaktanzbildung aufmerksam und kenntlich machen, dass das Ausmaß an Kontrolle eigentlich ein Übermaß ist? Oder könnte es sein, dass die provokante und radikale These „Von der Obszönität des Fragens“ von Bodenheimer (1992) die Antwort ist? Jedenfalls kann man folgern, dass ein offenes Interview mit seiner symmetrischen Beziehungsform, seiner eher balancierten Machtstruktur diese Wirkung nicht haben wird. In Bezug auf die Frage-Antwort-Thematik überwiegen in qualitativen Interviews (z. B. in narrativen oder diskursiven) offene, Quaestio-, Ergänzungs- (z. B. „Wie meinen Sie das?“), Gegen- oder auch Fokus-Fragen (vgl. Tab. 1). Die sprachlichen Anforderungen an die Beteiligten sind auch abhängig von den jeweils praktizierten Interviewformen. Werden in quantitativen Interviews Fragebögen eingesetzt, so ist ihr Autor verantwortlich für Frageinhalt und Formulierung und nicht der Interviewer, seine Verantwortung für die Auswahl des Verfahrens einmal beiseite gelassen. Bei standardisierten Einzelfalluntersuchungen variieren die Frage-Antwort-Reaktionsverhältnisse inklusive Äußerungsmedium auch mit den Untersuchungsabschnitten (Vorgespräch – (Planung) – Untersuchung – (Auswertung) – Befund – Kommunikation der Ergebnisse). Auf der Mikroebene sind die zugrunde liegenden Prozesse des Verstehens von Fragen (vgl. dazu z. B. Schwarz et al., 1994) und die Bedingungen, die zu bestimmten Antworten führen, für offene und standardisierte Interviews gleichermaßen relevant.

Tabelle 1: Direkte Frageformen, zusammengestellt auf der Grundlage der Unterscheidungen nach Weinrich (2007, S. 880 ff.)

Grundformen ¹	Unterformen ²	Sonderformen	Beispiele ³
1. Geltungsfragen (GF) a) Entscheidungsfragen, Totalfragen b) Merkmalskombination (Lücke) + (Geltung)	Einfache GF: a) Vergewisserungsfragen b) Merkmalskombination (bekannt) + (Lücke) Deliberative Fragen: a) Selbstfragen b) -	Echofragen	„Hier ist mein Pass – ist er noch gültig?“
2. Alternativfragen (AF) a) Wahlfragen, disjunktive Fragen b) Merkmalskombination (Lücke) + (Wahl)			„Möchten Sie lieber den frühen Zug oder einen späteren nehmen?“
3. Fokusfragen (FF) a) Ergänzungsfragen b) Merkmalskombination (Lücke) + (Person) oder z. B. (Lücke) + (Referenz)	- Verbfragen - Rollenfragen - Fragen nach Person - Fragen nach Referenz - Fragen nach Sachen - Fragen nach Spezifikation - Identitätsfragen einer Referenz - Partikularitätsfragen - Fragen nach Quantität - Applikationsfragen - Fragen nach Zeit - Fragen nach Begründung - Fragen nach Position - Fragen nach Umständen - Funktionsfragen	Echofragen	„Wann seid ihr euch zum letzten Mal begegnet?“
4. Rhetorische Fragen (RF) a) - b) Merkmalskombination (Interesse) + (Lücke)			„Wer hätte ihm das zuge- traut?“
5. Textfragen (TF)			

Anmerkungen:

- ¹ Für die Unterformen gelten jeweils auch die Merkmalskombinationen der Grundformen.
- ² Sogenannte deliberative Fragen entsprechen den selbstbezogenen Äußerungen während der Problemlösung bzw. sind Bestandteil des Egozentrismus-Syndroms (Piaget, 1972).
- ³ Welche sprachlichen Mittel es erlauben, zu erkennen, ob eine Äußerung eine Frage ist und wenn ja, um welche Form es sich handelt, wird im Text behandelt.

Die letzten Abschnitte dieser Einleitung skizzieren die jeweiligen fachspezifischen Perspektiven zur Frage-Antwort-Thematik. Ausgang und Basis (empirisch) wissenschaftlicher Analyse ist in jedem Falle das relevante Alltagsverhalten. Wenn es denn richtig ist, dass dem Fragen als Wissenstransfer universelle Bedeutung zukommt, so kann man auch erwarten, dass es auch im kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft Spuren hinterlassen hat. Bei solchen Spuren mag es sich um wohl bestätigte Erfahrungen mit Fragen und Antworten handeln. Wiederbelebungen sedimentierter Erfahrungen mögen beispielsweise in der Erziehung genutzt werden. Die Zusammenstellung von „kulturell verankerten Formeln und Auffassungen zum Fragen und Antworten“ beschränkt sich auf zwei Hauptgruppen, auf Sprichwörter und auf Aphorismen, sowie auf drei Sondergruppen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Kulturell verankerte Formeln und Auffassungen zum Fragen und Antworten

Sprichwörter		Aphorismen (nach Spicker, 1999)	
1. Fragen macht klug. 2. Wer nicht fragt, bleibt dumm. 3. Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Wer nicht fragt, bleibt dumm. 4. Lieber dumm fragen als dumm bleiben. 5. Wer viel fragt, geht viel irre. 6. Ask no questions and you'll get no lies. 7. Wenn du eine „weise“ Antwort verlangst, musst du vernünftig fragen (Goethe).		1. Man hört nur die Fragen, auf welche man imstande ist, eine Antwort zu finden (Nietzsche). 2. Prekäre Fragen muss man beantworten, bevor sie gestellt werden (Brudzinsky). 3. Nur wenige Geister kümmern sich darum, die Frage zu prüfen, bevor sie die Antwort liefern (Valéry). 4. Alles Fragen ist ein Eindringen [...]. Klug ist eine Antwort, die dem Fragen ein Ende setzt (Canetti). 5. Man sollte keine Fragen stellen, aus denen (stillschweigend) wortlose Schlüsse gezogen werden können (Irzykowski). 6. Die großen Fragen sind nur ohne Antworten groß (Benyoëtz).	
„Ewige“ Fragen/ Leerformeln	Bildungsformeln	Antwort-Stereotype	
1. Was ist die Seele? 2. Was ist Wahrheit? 3. Was ist der Sinn des Lebens?	1. Die Gretchen-Frage (Goethe) 2. Nie sollst du mich befragen (Wagner). 3. Sein oder Nichtsein, das ist die Frage (Shakespeare).	1. Das ist die Frage! 2. Das ist eine gute Frage! 3. Die alte Frage (z. B. Reaktion auf „ewige“ Fragen)	

Die zitierten Sprichwörter lassen drei „Inhaltscluster“ erkennen: (a) kognitive Effekte des Fragens (Nr. 1 - 4), (b) die Risiken des Fragens (Nr. 5 + 6) und (c) die Abhängigkeit einer gehaltvollen Antwort vom Fragestil (Nr. 7). Im Unterschied zu den meisten Sprichwörtern sind die Autoren der Aphorismen bekannt. Ihr augenfälligster Unterschied zu den Sprichwörtern ist eine Tendenz zur Beachtung weniger offensichtlicher Aspekte des Fragens, sie thematisieren in den zitierten Beispielen eher

„psychodynamische“ Prozesse. Dass es sich bei beiden Gruppen nicht nur um literarisch bedeutsame Phänomene handelt, sondern dass auch einige Items wissenschaftliches Interesse gefunden haben, zeigen die folgenden Beispiele. Die kognitiven Effekte des Fragens behandeln heute Wissens- und Instruktionspsychologie. Fragen ist mehr als Wissenstransfer.

Zu jedem Aphorismus ließe sich einiges sagen. Wir beschränken uns auf Anmerkungen zu „Alles Fragen ist ein Eindringen [...]. Klug ist eine Antwort, die den Fragen ein Ende bereitet“ (Canetti). Wir wollen den Aspekt „Aufdringlichkeit“ (vgl. Friedrichs, 1973) und vor allen Bodenheimers (1992) These vom Fragen als „obszön“ etwas genauer betrachten. Wir haben Fragen als Mäeutik (Hebammenkunst), als Mittel zur Beseitigung von Unsicherheit, als Befriedigung von Neugierde, als Wissenstransfer kennengelernt. Bodenheimer (1992) fügt all diesen Bestimmungen eine neue, extreme, wohl einzigartige hinzu, wenn er Fragen als „obszön“ in die Umgangssprache übersetzt, als „Bloßstellen“, als „Beschämung“ kennzeichnet. Dass es Fragen gibt, die sogenannten sensiblen Fragen, die „heikel“, „indiskret“ oder „unangenehm“, „peinlich“ sein können, ist keine neue Erkenntnis. Neu ist jedoch, dass diese Qualitäten auf jegliches Fragen ausgedehnt werden. Auf eine Formel gebracht: „Quaestio est inquisitio“ (S. 104). Es ist der Akt des Fragens überhaupt, unabhängig von der Absicht des Fragenden und vom Frageinhalt, der Beschämung impliziert. Diese dem Fragesteller Überlegenheit verschaffende Funktion des Fragens erlernen Kinder bereits in den typischen Fragephasen. Bekanntermaßen können sie Erwachsene mit „Fragen löchern“ wie etwa „Weshalb fallen Sterne nicht vom Himmel?“ oder „Warum können Katzen nicht bellen?“ sowie rasch in Verlegenheit bringen. Sobald sie das aber gewahr werden, erhöht sich noch ihre Fragelust. Bodenheimer hält Warum-Fragen für die „Grundobszönität“. Wie kann man sich gegen das Befragt-Werden wehren? Die Antwort lautet: Durch das Vorwegnehmen des Fragens (vgl. S. 233); ein Mittel, das auch der Aphorismus empfiehlt. Psychologisch formuliert heißt dies, den Fragesteller durch Nichterfüllung seiner Antworterwartung zu „irritieren“, was auch bedeutet, die einseitige Beziehung nicht zu akzeptieren. Ein Bereich, in dem sich Beispiele finden lassen, die Bodenheimers These belegen, sind Vorstellungsgespräche, bei denen teilweise mit „Fangfragen“ gearbeitet wird, ein Sachverhalt, der für so wichtig gehalten wird, dass sich die Ratgeberliteratur für Bewerber damit befasst (Lüdemann & Lüdemann, 2008).

Am Lernen, Fragen zu formulieren, zu verstehen, sie sachgerecht zu beantworten, können Erziehungspersonen beteiligt sein, wenn sie gezielt literarische Formen als Aufforderung, Mahnung, Erklärung einsetzen. Dafür eignen sich nicht nur die erwähnten Sprichwörter, Aphorismen, sondern auch, vom Lebensalter bzw. kognitiven Entwicklungsniveau der Zuhörer oder Leser abhängig, Kinder-Volksmärchen, Sagen, Rätsel oder Ratespiele sowie Detektivgeschichten, Krimifilme.

Kinder lernen, dass sie nach einer an sie gerichteten Frage jetzt „dran“ sind, also die Sprecherrolle gemäß der „Turn-taking“-Regel übernehmen und der Antworterwartung nachkommen sollen. Bestimmte Märchen, sofern Kinder sie kennengelernt haben, vermitteln eine neue, andere Frage-Antwort-Relation, die sich aus einem dialektischen Verhältnis von Sprache und Schweigen ergibt (vgl. dazu Knüsel, 1980). Das Schweigen in diesen Märchen geht über die Bestimmung hinaus, die beispielsweise Kainz (1954) vornimmt, wenn er es als „sprachlose Sprachhandlung“

(S. 523) oder als eine „Leerstelle in einem Gespräch [...], wo eine Äußerung nötig wäre oder erwartet werden kann“ beschreibt. Das Märchen-Schweigen als Gebot ist von existentieller Bedeutung, ist Bedingung, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder kann lebenslang dem Schutz eines Geheimnisses dienen. Es zu brechen bedeutet Lebensgefahr. Ähnlich verhält es sich mit dem Fragen. Fragetabus, die sich auf Namen, Aussehen oder das „eigentümliche Wesen“ beziehen können, koexistieren mit dem riskanten Erraten von Namen, zu deren Kenntnis man auch ohne eigenes Zutun, nämlich durch „Selbstverrat“ des Namensträgers (z. B. „Rumpelstilzchen“) gelangen kann. Bei diesen knappen Erläuterungen müssen wir es belassen, um die ambivalenzbesetzte Rolle von Fragen und Antworten in Märchentexten zu verdeutlichen. Die psychologisch interessante Frage, ob oder wie Kinder/Jugendliche die Differenz zwischen Restriktion und Nichtrestriktion beim Fragen-Antworten kognitiv repräsentieren, ist ungeklärt, zum Beispiel ob fiktionale Informationen (Märchen) hybrid repräsentiert werden (vgl. z. B. Gerrig & Prentice, 1991) oder ob aufgrund von Dissonanz eine Komplexitätsreduktion in Richtung auf die erfahrene Welt erfolgt. Im Märchen ist Schweigen eine Antwort, in der Realität zwar eine Reaktion (vgl. Abb. 1), aber keine (allenfalls eine beredte) Antwort.

Rätsel gehören wie Märchen zu den einfachen literarischen Formen (vgl. z. B. Jolles, 1974). Ihre Formenvielfalt ist kaum mehr zu überschauen. Trotzdem folgen sie einem Grundprinzip, nämlich dem Lösbarkeitsaxiom. Der Rater weiß also, dass es eine Lösung geben muss. Der Lösungsweg ähnelt oft dem anderer (z. T. formaler) Problemlösungsaufgaben (vgl. Pólya, 1949). Kinder zeigen vielfach Interesse an Puzzles und testen mit ihnen die Lösungsfähigkeit Erwachsener. In der Psychologie finden sich Studien, die Puzzles als Stimuli ausgewählt haben, um die Gültigkeit der Verarbeitung von (Frage-)Sätzen nach der „Thema-vor-Rhema“-Regel zu prüfen. An dieser Stelle interessieren nur die Rätsel selbst, um wenigstens zwei ihrer Spielarten zu illustrieren. Bei der einen handelt es sich um die sogenannte „Moses“-Illusion (vgl. Erickson & Mattson, 1981): „How many animals of each kind did Moses take on the ark?“, bei der anderen geht es um einen Flugzeugabsturz (vgl. Barton & Sanford, 1993): „There was a tourist flight travelling from Vienna to Barcelona. On the last leg of the journey, it developed engine trouble. Over the Pyrenees, the pilot started to lose control. The plane eventually crashed right on the border. Wreckage was equally strewn in France and Spain. The authorities were trying to decide where to bury the survivors. What is the solution?“ Beide Beispiele zeigen ein typisches Baumuster von Rätseln: das Fallenstellen oder Falsche-Spuren-Legen, das wir auch in fiktionalen Detektivgeschichten antreffen, die zuerst vom Detektiv, dann im Nachvollzug vom Leser oder Zuschauer eine Antwort auf die Frage „Wer war es?“ oder „Wird der mir von vornherein bekannte Täter überführt werden?“ verlangen bzw. die zum Erraten anregen. Suerbaum (1984) stellt fest, dass trotz aller Unterschiede innerhalb der Gattung „die Anlage als regelhaftes und limitiertes Frage- und Antwortspiel nicht berührt“ wird (vgl. S. 26). Auch das Lösbarkeitsaxiom bleibt erhalten. Über die geschlechts-, alters- und sozialschichtabhängigen Leseinteressen geben Erhebungen Auskunft, wobei eine explizite Aufschlüsselung nach dem Stichwort „Krimis“ nicht immer erfolgt. Über die Wirkung der Lektüre von Krimis gehen die Meinungen auseinander. Über Untersuchungen speziell zur Fragegenerierung durch den Text oder zur Verifizierung durch Belegstellen bei lese-

kundigen Jugendlichen ist dem Verfasser nichts bekannt, geschweige, ob ein Transfer auf andere Bereiche stattfindet, wenn denn ein Lernen durch den Text stattfindet.

Eine besondere Beachtung verdienen die sogenannten „Ratespiele“. Diese Bezeichnung ist allerdings nicht ganz zutreffend. Geht man von der Alltagsbedeutung von „Raten“ aus, so könnte damit ein auf Zufall, auf Planlosigkeit beruhendes Antworten gemeint sein: Bekanntlich ist aus einer Antwort in der Regel nicht ablesbar, ob sie Ausdruck von Wissen, eines „feeling of knowing“, oder von Unkenntnis ist, die sich nicht, aus welchen Gründen auch immer, zu erkennen geben will. Nun mag im Kontext „Spiel“ diese Differenzierung belanglos erscheinen, faktisch verkennt aber eine Aufgabendefinition „Raten“, dass diese Spiele eine Lösung haben, die freilich nur durch strategisches Fragen, gegenstandsbezogenes Wissen und Gedächtnis über den Spielverlauf auf Seiten des Ratenden gefunden werden kann.

Ratespiele sind wie Detektivgeschichten variantenreich. Wir beschränken uns hier auf das sogenannte „Teekesselspiel“, an dem sich zwei oder mehr Personen als Rate-Team beteiligen können. Ein bekanntes Beispiel war die TV-Serie „Heiteres Beruferraten“. Andere Varianten sind das „Wer-bin-ich“-Spiel oder die „Lästerschule“. Im englischsprachigen Raum entspricht dem Teekesselspiel das „twenty question problem“, was das *Procedere* betrifft. Shannon (1951), der sich für die Entropie des Schriftenglisch interessierte, entwarf einen (später durch andere in Details modifizierten) Rateversuch, bei dem Versuchspersonen die Aufgabe hatten, die Buchstaben eines Wortes oder Textes sukzessiv zu erraten. Der Rateprozess pro Buchstabe wurde so lange fortgesetzt, bis die Versuchsperson vom Versuchsleiter die Rückmeldung „richtig“ bekam, um danach den nächsten Buchstaben in Angriff zu nehmen. Der wichtigste Unterschied zwischen Shannons Vorgehen und dem Ratespiel ist in der theoretischen Verankerung des Texte-Ratens und in der Erfahrung des Rateprozesses zu sehen. So hat zum Beispiel Bendig (1953) Shannons Methode und Theorie auf das „twenty question problem“ übertragen. Auf derselben Grundlage arbeitend befasste sich Faust (1958) mit individuellen Faktoren der Leistungsverbesserung. Weltner (1967) entwickelte ein vereinfachtes Verfahren des Rateversuchs und konnte bei Realschülern eine Alters- und Textsortenabhängigkeit seines Maßes der subjektiven Information belegen. Gleichgültig, welches Format dieses Spiels gewählt wird, durch die Aufforderung zum „lauten Denken“ bietet sich eine Möglichkeit, den jeweiligen Auswahlprozess, der der Wahl des einzelnen Frageschrittes zugrunde liegt, zu erkunden. Aus den so gewonnenen Informationen können sich Hinweise auf das Vorliegen von Fragestrategien und deren kognitiver Verankerung ergeben, die eine Differenzierung des bekannten Prinzips „vom Allgemeinen zum Speziellen“ erlauben. Eine psychologisch interessante Erweiterung dieses „produktiven“ Spielformats ist das Suchen/Finden versteckter Objekte, ein gleichermaßen bei Kindern, Jugendlichen und selbst bei Erwachsenen beliebtes Spiel. Anstelle des sprachlich begrifflichen Frageraums tritt hier ein spatialer, die Raumausstattung betreffender, sofern das Setting häuslich ist. Zugelassen sind Lokomotionen des Unwissenden, die der Wissende mit „warm“ kommentiert, wenn eine Annäherung zum Versteck erfolgt und mit „kalt“, wenn die Bewegung weg vom Ziel führt. Der Sucher geht wie bei den „twenty questions“ von der Annahme aus, nicht durch falsche Reaktionen des Wissenden irregeführt zu werden. Der Erfolg des Suchens – das rasche

Auffinden – wird durch zwei Faktoren bestimmt: durch ein Wissen, wo man einen konkreten Gegenstand wirksam unter den gegebenen Bedingungen versteckt und durch partnerbezogene Kenntnisse, durch relevante Erfahrungen mit dem Aufgabensteller, mit anderen Worten, durch Empathie.

Die hier kurz beschriebenen Spiele zeichnen sich durch einfache Regeln aus, unterscheiden sich aber in Bezug auf die Komplexität der kognitiven Anforderungen und damit von der kognitiven sozialen Entwicklung. Sie sind informelle, folgenlose, früh erlebbare, auf variable Inhaltsbereiche bezogene Erfahrungen mit einem kooperativen, auf soziale Rollen verteilten Suchen von Informationen durch das Instrument Frage und den Verkettungen von Fragen und Antworten. Natürlich wird das Ausmaß solcher Erfahrungen variieren. Die Annahme, dass diese Erfahrungen neben anderen schon bei Kindern den Umgang mit den ernstesten Fragen-Antworten zum Beispiel in der Schule oder beim Arzt wenigstens anbahnen helfen, scheint nicht unberechtigt.

Diesen tour d’horizon nun abschließend stellt sich die Aufgabe, das Fragen-Antworten-Thema als ein ubiquitäres, facettenreiches Phänomen zu charakterisieren, das für die Zielgruppe des Buches deshalb relevant erscheint, weil im Vergleich zu früher multimediale, einschlägige Kontaktmöglichkeiten und Einflüsse auf das Erlernen beträchtlich zugenommen haben.

2 Fragen in der Linguistik

Die bisherigen Ausführungen konzentrierten sich auf die Bedeutung von Frage(n) – Antwort(en), erläutert an Beispielen aus den Bereichen Gesellschaft, Wissenschaft und Sozialisation. Vorausgesetzt wurde bislang, dass die sprachlichen Instrumente und Bedingungen, wie man Fragen stellt, auf welche Weise man eine sprachliche Äußerung als Frage markiert, wie man Fragen-angemessene Antworten gibt, bekannt sind. In diesem zweiten Abschnitt wird zunächst in Grundzügen beschrieben, was dieses spezifische Sprachwissen ausmacht und im dritten Abschnitt, wie dieses Wissen im Rahmen der Sprachentwicklung erworben wird (vgl. auch die Beiträge von Kiegelmann; Janke & Schlotter sowie Weinert in diesem Band).

Wie werden in der Sprachwissenschaft (Linguistik) Fragen gekennzeichnet und definiert (zum Wortfeld „Fragen“ vgl. Tab. 3)? Dies voranzustellen ist deshalb notwendig, weil zum Beispiel in der Psychologie andere Aspekte der Frage, des Fragens thematisiert werden, als in der Sprachwissenschaft. Zum Zweck der Kontrastierung sei vorab eine Definition angeführt, die Metzke (1948) in seinem Handlexikon der Philosophie gibt: Unter einer Frage wird ein „Ausdruck des Verlangens nach Wissen (verstanden), in dem das Bewusstsein des eigenen Nichtwissens als Antrieb zu Wissen wirksam wird“ (S. 109). Fasst man diese an sich schon kompakte Definition noch weiter zusammen, so enthält sie zwei Komponenten: (1) ein kogniziertes Wissensdefizit, das (2) das Fragen motiviert, wobei Verlangen auf die Dringlichkeit der Beseitigung des Zustands „Nichtwissen“ hindeutet. Ein Sprachbezug ist allenfalls indirekt in „Ausdruck“ enthalten. Ein Hinweis auf das „Wodurch“ der Beseitigung des Verlangens fehlt ebenfalls. Metzkes Fassung lässt auch die Möglichkeit zu, dass der, der sich in einer Fragesituation befindet, sich selbst die Frage beantwortet. Näher

an einer sprachlichen Kennzeichnung einer Frage ist die folgende Definition: „Ein Satz, durch den eine Antwort herausgefordert wird“ (Brockhaus, 1968, S. 440). Diese Kurzformel ist in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend, weil vor allem unter dieser Bestimmung auch Sätze subsumiert werden können, die gar keine Fragen sind oder Fragen auch nicht notwendig einen Satzcharakter (wie elliptische Fragen, z. B. „und wie weiter jetzt?“) haben müssen.

Tabelle 3: Komponenten, die dem Konstrukt Fragekompetenz zugrunde liegen (nach Wehrle-Eggers, 1968; Dornseiff, 1970)

Zum Wortfeld „Fragen“					
Frager, Frage- steller, Aus- frager, Befragter	Fraglich, frag- würdig, fraglos	anfragen, ab-, aus-, be-, durch-, er-, hinter-, nach-, über-, zwischen- fragen ...	Anfrage, Aus- gangs-, Fang-, Gegen-, Nach-, Neben-, Leit-, Rück-, Schlüssel-, Streit-, Um-, Vor-, Voran-, Wissens-, Zwischenfrage ...	Frageart, Fragefolge, Frageform, Fragebogen ...	außer Frage stehen, Frage erheben, (in) Frage stellen, Frage auftauchen, Fragen aus dem Weg gehen, querbeet Fragen, Frage drängt sich auf, ...

Anmerkungen: Ausgewählt wurden deutsche Wörter mit dem Lexem „Frag(e)“. Fachspezifische Termini sind nicht berücksichtigt (wie z. B. Geltungsfrage, Filter- oder Pufferfrage). Es fehlen auch Wörter mit einem anderen Stamm, die fragenbezogen sind (z. B. prüfen, verhören, Examen, Vernehmung).

Aus den folgenden aktuellen Beispielen ist zu entnehmen, welche Veränderungen sich im linguistischen Verständnis gegenüber Frage oder Fragen vollzogen haben. Im Metzler Lexikon Sprache schreibt Ehlich (2005) über die Frage: Sie ist ein „illokutiver Akt, der der Prozessierung des Wissens vom Hörer zum Sprecher dient. Die Ermöglichung von Wissenstransfer wird offenbar in vielen Sprachen als eine so elementare sprachliche Aufgabe angesehen, dass für die illokutive Indizierung dieser Sprechhandlung ein vergleichsweise umfangreiches explizites Indikatorenarsenal vorgehalten wird“ (S. 198). Es folgt eine kurze Auflistung der Indikatoren zusammen mit ihrer Bedeutung für die Markierung bestimmter Fragetypen (z. B. Ja/Nein-Fragen, Entscheidungs-, Echo-Fragen). Im Rest des Eintrags zum Stichwort geht der Verfasser auf jene (Rand-)Bedingungen in einer konkreten Interaktion zwischen Sprecher A und Sprecher B ein, die explizit und implizit zusammen mit der eigentlichen Frage erst zu einem erfolgreichen Wissenstransfer führen. Diese Ausführungen vermitteln ein weitaus differenzierteres Bild der Frage als dies bei den vorher zitierten Bestimmungen der Fall ist. Die wichtigen Bestandteile dieser Charakterisierung von Fragen sind: Fragen als Sprachhandlungen (mit den damit verknüpften Implikationen), ihre Funktion als Wissenstransfer, Erkennbarkeit einer Äußerung als Frage (Indikatoren) und Unterscheidbarkeit gegenüber anderen Sprachhandlungen wie Mitteilungen oder Aufforderungen, sprachliche und/oder logische Typisierung

von Fragen auf der Grundlage dessen, was man wissen möchte. Nichts grundsätzlich Neues enthält die Beschreibung von Weinrich (2007), wiewohl sich die Akzentsetzung ändert und die weitreichende Bedeutung des Fragens/Antwortens deutlicher zum Ausdruck gebracht wird: „Frage und Antwort sind [...] grundsätzlich paarige Äußerungen in einem Dialog zwischen Dialogpartnern mit ungleichem Informationsstand. Ihr Informationsstand ist aber nicht null: wer über keine Vorinformationen verfügt, kann auch keine Fragen stellen. Wer jedoch Fragen stellt, verbessert seinen Informationsstand. Fragen sind daher wichtige sprachliche Instrumente in allen Lernprozessen, in denen eine Lücke auszufüllen ist. Allen Fragen ist als Grundmerkmal ihrer Bedeutung das semantische Merkmal (LÜCKE) eingeschrieben“ (S. 878).

Aus den genannten Charakterisierungen zum Fragen kann man die Komponenten extrahieren, die dem Konstrukt Fragekompetenz (FK) zugrunde liegen (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Komponenten, die dem Konstrukt Fragekompetenz zugrundeliegen

Komponenten	Konstrukt
1. Grammatik (Syntax), Phonologie, Orthographie	Sprachliches Wissen
2. Semantik	
3. Pragmatik (Sprachhandeln im situativen Kontext)	Kommunikatives Wissen
4. Sprachverarbeitung: kognitive Prozesse, Gedächtnis (semantisches, autobiographisches)	Sprachgebrauch: Verstehen, Produktion, Weltwissen, Selbstwissen

An dieser Stelle sind die ersten drei Komponenten von Interesse. Der effektive Gebrauch der Interrogativfunktion der Sprache generell setzt ein Multikomponentenwissen voraus. Die ersten beiden Komponenten stellen zwar notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen dar. Wie zu zeigen sein wird, bedarf es auch des kommunikativen Wissens, um effektives Fragen bzw. adäquates Antworten zu gewährleisten. Die Komponenten sind zwar im Prinzip selbständige Bausteine, interagieren jedoch miteinander in der konkreten Frageäußerung.

Literatur

- Adler, R. B. & Towne, N. (1984). *Looking Out – Looking In*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Atteslander, P. (1974). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.

- Barton, S. B. & Sauford, A. J. (1993). A Case Study of Anomaly Detection: Shallow Semantic Processing and Cohesion Establishment. *Memory and Cognition*, 21, 477-487.
- Bendig, A. W. (1953). Twenty Questions: An Information Analysis. *Journal of Experimental Psychology*, 46, 345-348.
- Berlyne, D. E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier*. Stuttgart: Klett (Original erschienen 1960: Conflict, arousal and curiosity).
- Bock, I. (1978). *Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bodenheimer, A. R. (1992). *Warum? Von der Obszönität des Fragens*. Stuttgart: Reclam.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Cannell, C. F. & Kahn, R. L. (1968). Interviewing. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 526-595). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Carlson, L. (1983). Dialogue Games. *An Approach to Discourse Analysis*. Dordrecht: Reidel.
- Chase, S. (1951). *Die Wissenschaft vom Menschen*. Wien: Humboldt.
- Chomsky, N. (1973). *Strukturen der Syntax*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Collingwood, R. G. (1955). *Denken. Eine Autobiographie*. Stuttgart: Köhler.
- Cronbach, L. J. & Gleser, G. C. (1965). *Psychological Tests and Personnel Decisions*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Dornseiff, F. (1970). *Der Deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. Berlin: de Gruyter.
- Ebbinghaus, H. (1913). *Grundzüge der Psychologie* (Bd. 2). Leipzig: Veit.
- Ehlich, K. (2005). Frage. In H. Glück (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache* (S. 198). Stuttgart: Metzler.
- Erdbauer, M. (2007). *Allgemeinbildung in Frage und Antwort*. München: Compact.
- Erickson, T. D. & Mattson, M. E. (1981). From Words to Meaning: A Semantic Illusion. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 540-541.
- Ertel, H. (1990). *Erotik und Pornographie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Faust, W. L. (1958). Factors in Individual Improvement in Solving Twenty-Questions Problem. *Journal of Experimental Psychology*, 55, 39-44.
- Feger, H. & Sorembe, V. (1983). Konflikt und Entscheidung. In H. Thomae (Hrsg.), *Theorien und Formen der Motivation* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Motivation und Emotion, Bd. 1, S. 536-712). Göttingen: Hogrefe.
- Frake, C. (1960). How to ask for a drink in Subanum. *American Anthropologist*, 66, 127-132.
- French, J. & Denton, T. (2008) *Das kleine Buch der großen Fragen. Philosophie für Kinder*. Köln: Boje.
- Friedrichs, J. (1973). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Gerrig, J. R. & Prentice, D. A. (1991). The Representation of Fictional Information. *Psychological Science*, 2, 336-340.
- Graesser, A. C. & Franklin, S. P. (1990). QUEST: A Cognitive Model of Question Answering. *Discourse Processes*, 13, 279-303.
- Grassi, E. (1945). Das Reale als Leidenschaft und die Erfahrung der Philosophie. In Th. von Uexküll & E. Grassi (Hrsg.), *Wirklichkeit als Geheimnis und Auftrag* (S. 90-93). Freiburg/Br.: Alber.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic.
- Hanke, M. (1986). *Der maieutische Dialog. Kommunikationswissenschaftliche Untersuchungen zur Struktur und Anwendbarkeit eines Modells* (Aachener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung, Bd. 10). Aachen: Rader.
- Harras, D. (1963). *Communication: A Logical Model*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hofstätter, P. (1958). *Einführung in die Sozialpsychologie*. Stuttgart: Humboldt.

- Hopf, C. (1991). Quantitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & St. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S. 177-182). München: Psychologie Verlags Union.
- Jolles, A. (1974). *Einfache Formen*. Tübingen: Niemeyer.
- Kainz, F. (1954). *Psychologie der Sprache* (Bd. 3). Stuttgart: Enke.
- Katz, E. & Lazarsfeld, P. F. (1955). *Personal Influence*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Knüsel, K. (1980). *Reden und Schweigen in Märchen und Sagen*. Unveröffentlichte Dissertation, Philosophische Fakultät I der Universität Zürich.
- Kohlmann, U. (1996). *Selbstkorrekturen in Beschreibungen, Instruktionen und Erzählungen*. (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 „Sprache und Situation“). Heidelberg: Psychologisches Institut der Universität Heidelberg.
- Kraft, V. (1960). *Erkenntnislehre*. Wien: Springer.
- Lausberg, H. (1960). *Handbuch der literarischen Rhetorik*. München: Hueber.
- Lersch, Ph. (1954). *Aufbau der Person*. München: Barth.
- Lüdemann, C. & Lüdemann, H. (2008). *Fangfragen im Vorstellungsgespräch souverän meistern*. München: Redline Wirtschaft.
- Maccoby, E. E. & Maccoby, N. (1956). The Interview: A Tool of Social Science. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 449-487). Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Metzke, E. (1948). *Handlexikon der Philosophie*. Heidelberg: Kerle.
- Meyer, H. (1955). *Systematische Philosophie. Band 1: Allgemeine Wissenschaftstheorie und Erkenntnislehre*. Paderborn: Schöningh.
- Miller, G. A. (1951). *Language and Communication*. New York: McGraw-Hill.
- Mummendey, H. D. (1999). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe.
- Payne, S. L. (1951). *The Art of Asking Questions*. Princeton: Princeton University Press.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Pöltner, G. (1972). *Zu einer Phänomenologie des Fragens*. Freiburg/Br.: Alber.
- Pólya, G. (1949). *Schule des Denkens. Vom Lösen mathematischer Probleme*. Bern: Francke.
- Rogers, C. R. (1945). The Nondirective Method as a Technique for Social Research. *American Journal of Sociology*, 50, 279-293.
- Rombach, H. (1952). *Über Ursprung und Wesen der Frage*. Freiburg/Br.: Alber.
- Scheuch, E. K. (1973). Das Interview in der Sozialforschung. In R. König (Hrsg.), *Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung* (Erster Teil, S. 66-190). Stuttgart: Enke.
- Scheuch, E. K. (1999). Die Entwicklung der Umfrageforschung in der Bundesrepublik Deutschland in den siebziger und achtziger Jahren. *ZUMA-Nachrichten*, 45, 7-22.
- Schnell, R. (1997). *Nonresponse in Bevölkerungsumfragen. Ausmaß, Entwicklung und Ursachen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schwarz, N., Bless, H., Hippler, H.-J., Strack, F. & Sudman, S. (1994). Cognitive and Communicative Aspects of Survey Measurement. In I. Borg & P. Ph. Molar (Eds.), *Treads and Perspectives in Empirical and Social Research* (pp. 40-56). Berlin: de Gruyter.
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal* 1948, 27, 379-423, 623-656.
- Shannon, C. E. (1951). Prediction and Entropy of printed English. *The Bell System Technical Journal*, 1951, 50-64.
- Spicker, F. (1999). *Aphorismen der Weltliteratur*. Stuttgart: Reclam.
- Stahl, G. (1962). Fragebogen. In M. Käsbauer & F. v. Kutschera (Hrsg.), *Logik und Logik-Kalkül* (S. 149-157). Freiburg/Br.: Alber.
- Stern, C. & Stern, W. (1922). *Die Kindersprache*. Leipzig: Barth.

- Stiegel, B. (Hrsg.). (2004). *Kinder fragen, Nobelpreisträger antworten*. München: Heyne.
- Stocké V. & Becker, B. (2004). Determinanten und Konsequenzen der Umfrageeinstellung. *ZUMA-Nachrichten*, 54, 89-116.
- Stutterheim, C. V. (1995). *Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*. Habilitationsschrift, Universität Heidelberg.
- Suerbaum, U. (1984). *Krimi. Eine Analyse der Gattung*. Stuttgart: Reclam.
- Tack, W. H. (1976). Diagnostik als Entscheidungshilfe. In K. Pawlik (Hrsg.), *Diagnose der Diagnostik* (S. 103-130). Stuttgart: Klett.
- Thimm, C. & Kruse, L. (1993). *Sprachliche Effekte von Partnerhypothesen in dyadischen Situationen* (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 „Sprache und Situation“). Heidelberg: Psychologisches Institut der Universität Heidelberg.
- Ueding, G. & Steinbrink, B. (1986). *Grundriss der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode*. Stuttgart: Metzler.
- Vukovich, A. (o. J.). *Der rhetorische Forschungsansatz in der Kommunikationspsychologie* (Sonderdruck aus: Bericht über den 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie). Regensburg: Institut für Psychologie der Universität Regensburg.
- Waldmann, M. & Weinert F. E. (1990). *Intelligenz und Denken*. Göttingen: Hogrefe.
- Wehrle-Eggers, H. (1968). *Deutscher Wortschatz 1*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Olms.
- Weltner, K. (1967). Subjektive Information von deutschen Texten und didaktische Transformation. In: F. Merz (Hrsg.), *Bericht über den 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Münster 1966* (S. 294-301). Göttingen: Hogrefe.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing. Biographic, narrative and semi-structured method*. London: Sage.
- Wittmann, W. (1959). *Unternehmung und unvollkommene Information*. Köln: Westdeutscher Verlag.