

Kiel, Ewald; Grabowski, Joachim; Meyer, Swantje
Quizshowwissen als Bildungsgut?

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 3, S. 311-325

urn:nbn:de:0111-opus-47578

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

<i>Ewald Kiel/Joachim Grabowski/Swantje Meyer</i> Quizshowwissen als Bildungsgut?	311
--	-----

Allgemeiner Teil

<i>Manfred Hofer/Heinz Reinders/Stefan Fries/Marten Clausen/ Sebastian Schmid/Franziska Dietz</i> Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation	326
--	-----

<i>Leonie Herwartz-Emden/Verena Schurt/Wiebke Waburg</i> Mädchenschulen zwischen Traditionalismus und Emanzipationsanspruch. Forschungsstand und Forschungsdesiderata	342
---	-----

<i>Thorsten Schneider</i> Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)	363
--	-----

<i>Burkhard Schwier</i> Ein blinder Fleck: Schulentwicklung als Schulverbesserung von „schwachen“ Schulen in England und Wales. Probleme und Entwicklungsansätze	380
---	-----

<i>Andreas Hartinger</i> Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern	397
--	-----

Besprechungen

Daniel Tröhler

Mathis Leibetseder: Die Kavaliertour. Adelige Erziehungsreisen
im 17. und 18. Jahrhundert 415

Pia Schmid

Lucia Amberg: Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit
in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts 418

Rainer Kokemohr

Timo Hoyer: Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption 421

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2004 428

Pädagogische Neuerscheinungen 462

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte von Braun & Brunswick GbR, Waltrop, bei.

Ewald Kiel/Joachim Grabowski/Swantje Meyer

Quizshowwissen als Bildungsgut?¹

1. Einleitung

„Die Massen werden durch zahllose Kanäle mit Bildungsgütern beliefert. Diese helfen als neutralisierte versteinerte die bei der Stange zu halten, für die nichts zu hoch und teuer sei. Dies gelingt, indem die Gehalte von Bildung, über den Marktmechanismus, dem Bewußtsein derer angepaßt werden, die vom Bildungsprivileg ausgesperrt waren und die zu verändern erst Bildung wäre“ (Adorno 1975, S. 73).

Wenn dieses Zitat nicht aus dem Jahr 1959 [!] wäre, könnte man meinen, Adorno beschreibe ein in heutiger Zeit besonders populäres Phänomen – die Quizshows im deutschen und internationalen Fernsehen. An den „Massen“ und „zahllosen Kanälen“ im Sinne Adornos kann mit Blick auf die Quizshows kein Zweifel bestehen: Die populärste Sendung „Wer wird Millionär?“ läuft seit 1998 auf RTL. Die letzte Staffel hatte durchschnittlich pro Sendung 7,83 Millionen Zuschauer und es wurden nur allein in dieser Staffel 4,8 Millionen Euro an Gewinnen ausgeschüttet. Das identische Format dieser Show findet sich in ca. 100 Ländern dieser Erde. In der Bundesrepublik gibt es zusätzlich noch eine Reihe populärer Parallelformen wie z.B. „Das Quiz“ (ARD), „Die Quizshow“ (Sat. 1) und die „NDR Quizshow“.

Das Frageformat von „Wer wird Millionär?“ wie auch das Format der Parallelformen kann im Sinne des obigen Zitats sicherlich insoweit als „angepasst“ verstanden werden, als dass möglichst viele Menschen zumindest das Format verstehen und wissen, welche Form die von ihnen erwartete Antwort haben soll. In „Wer wird Millionär?“ werden jeweils einem Kandidaten oder einer Kandidatin vier Antwortalternativen vorgegeben, von denen eine ausgewählt wird, z.B.: „Was sind Wappo?“ „(A) Kalifornische Indianer, (B) peruanische Sümpfe, (C) buddhistische Extremisten, (D) FC Watford Fans“. Bei „Das Quiz“ gibt es zwei kooperierende Kandidaten und vier Antwortalternativen, bei „Die Quizshow“ einen Kandidaten und eine steigende Anzahl von Alternativen und bei der „NDR Quizshow“ fünf konkurrierende Kandidaten und vier Antwortalternativen, die sich auf norddeutsche Wissensinhalte beschränken. Brettspiele in verschiedenen Sprachen adaptieren das populäre Format von „Wer wird Millionär?“ und tragen zum kommerziellen Erfolg bei. Die Wirksamkeit der von Adorno angesprochenen „Marktmechanismen“ steht außer Frage. Das obige Zitat eröffnet jedoch einige Fragen, die uns einer ausführlicheren Analyse wert scheinen:

1 Der vorliegende Beitrag wurde gefördert durch Forschungsgelder des Senats der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Bedanken möchten wir uns auch bei Prof. Dr. Thorsten Lorenz, der uns hilfreich beraten hat.

1. Handelt es sich bei dem, was in den Quizshows verbreitet wird, um Bildungsgut?
2. Handelt es sich um etwas „neutralisiertes versteinertes“?
3. Was können wir mit Blick auf das Gut, welches verbreitet wird, über die Menschen sagen, die als Kandidaten und auch als Zuschauer in dieser Show erfolgreich sind?
4. Inwieweit sind die in Quizshows verbreiteten Güter jenseits des Frageformats an die Menschen oder die Menschen an die Güter angepasst?
5. Was können wir über die Wechselbeziehung zwischen Menschen und Kultur sagen, wenn wir das analysieren, was Quizshows anbieten und Kandidaten mit mehr oder weniger Schwierigkeiten beantworten oder nicht beantworten können?

Um diese Fragen zu beantworten, wird zunächst eine empirische Untersuchung der Wissensinhalte der populärsten Show „Wer wird Millionär?“ vorgestellt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden dann vor verschiedenen theoretischen Hintergründen interpretiert. Zu diesen Hintergründen gehört einerseits Klafkis Allgemeinbildungskonzept, welches sicherlich eines der populärsten und einflussreichsten Konzepte in der Bundesrepublik ist (vgl. Giesecke 1997, S. 563). Zum anderen wird auf das Konzept der „cultural literacy“ zurückgegriffen. Dieses besonders von Hirsch in den USA popularisierte Konzept ist sehr einflussreich auch im amerikanischen Schulwesen, welches Bildungsbegriffe, so wie sie in der Bundesrepublik vertreten sind, nicht kennt. Das „cultural literacy“ Konzept jedoch setzt sich, ebenso wie Teile der Bildungstheorie, mit Fragen der Verbindlichkeit, Auswahl und Funktionalität von Inhalten auseinander – allerdings auf der Ebene konkreter Wissenseinheiten und nicht auf der Ebene von Problemfeldern, wie es etwa bei Klafki der Fall ist.

2. „Wer wird Millionär?“

Für die Untersuchung des populärsten Quizshowformats im Deutschen Fernsehen „Wer wird Millionär?“ wurden für die Jahre 2000-2002 aus der Internetdokumentation der RTL Show 3630 Fragen und ihre Antwortalternativen aus 242 vollständigen Spielen untersucht. Mit Ausnahme der Kategorie „Alltagswissen“ haben wir uns weitgehend an gegenwärtigen Schulfächern orientiert und 22 disjunkte Gegenstandsbereiche gebildet, gemäß denen die Fragen kodiert wurden. Die Kodierung erfolgte durch jeweils zwei Personen mit einer Interaterreliabilität von $Kappa = .82$.

Die Anteile der einzelnen kategorial erfassten Gegenstandsbereiche über das gesamte Fragenkorpus sind sehr ungleichmäßig, wie die prozentuale Aufstellung auf der nächsten Seite zeigt.

Der Gegenstandsbereich „Alltagswissen“ nimmt offensichtlich eine herausragende Stellung ein. Eine typische Frage für diesen Bereich lautet: „Was macht aus einem Kaffee mit Sahne einen ‚Pharisäer‘?“ „*Rum*, Cognac, Whiskey, Orangenlikör“.² Wie das Beispiel zeigt, gehören zu diesem Bereich Fragen zum Essen & Trinken, der Mode, z.T. auch

2 Hier wie in allen folgenden Beispielen sind die richtigen Antworten kursiv gesetzt.

Klatsch und Tratsch (Ausnahmen bilden Königshäuser oder Sänger, die den Gegenstandsbereichen „Geschichte“ und „Musik“ zugeordnet werden). Auch Redewendungen und Sprichwörter gehören in diese Kategorie. Stammt die sprichwortähnliche Wendung jedoch aus einem literarischen Werk, so wurde die zugehörige Frage als Item unter Literatur klassifiziert.

Gegenstandsbereich	Anteil am Gesamtfragenkorpus in Prozent
Alltagswissen	17,5
Geographie und Länderkunde	10,4
Film, Fernsehen bzw. Massenmedien	10,2
Theater und Literatur	10,2
Musik	8,9
Biologie	8,4
Sport	7,1
Geschichte und Gegenwartsgeschichte, Königshäuser	5,2
Politik, Gesellschaftskunde und Militär	4,0
Handwerk, Technik, Verkehr	3,5
Sprache	3,3
Wirtschaft	2,0
Religion	1,9
Medizin, Psychologie	1,8
Kunst	1,3
Chemie	1,1
Informatik/Computer	0,8
Astronomie	0,7
Physik	0,6
Architektur	0,5
Mathematik	0,4
Philosophie	0,2

Einen Kontrast zum Gegenstandsbereich „Alltagswissen“ bilden die naturwissenschaftlichen Bereiche „Astronomie, Chemie, Physik“, aber auch die traditionell nicht zu den Naturwissenschaften gerechnete „Mathematik“, die in der Gesamtverteilung eine eher untergeordnete Rolle spielen. Eine typische Frage für diesen Bereich lautet: „Was ist die Einheit der elektrischen Induktivität?“ „Henry, Thomas, Andrew, Philip.“ Die Biologie, als einzige der häufiger thematisierten Naturwissenschaften, findet sich auf dem sechsten Platz.

Das Bild der Verteilung lässt sich differenzieren, wenn man die Verteilung der Gegenstandsbereiche in Abhängigkeit von ihrem Schwierigkeitsgrad betrachtet. Der Schwierigkeitsgrad ist in der Show definiert durch verschiedene Gewinnstufen, die sich in 15 Stufen aufsteigend von 50 EUR bis 1.000.000 EUR erstrecken. Hier ergibt sich Folgendes:

- Die Fragen 50 EUR bis 500 EUR (= Schwierigkeitsgrad 1; „leicht“) gehören mit Abstand am häufigsten zum *Alltagswissen* (41,1%). Die Fragehäufigkeit nach dem Alltagswissen verringert sich von 41,1% auf 8,5% mit steigendem Schwierigkeitsgrad bis auf 8,5%.
- Die Fragen 1.000 EUR bis 16.000 EUR (= Schwierigkeitsgrad 2; „mittel“) stammen am häufigsten einerseits aus dem Bereich *Geographie* (12,6%). Eine typische Frage und Antwort für diesen Bereich lautet: „Welche dieser Städte liegt in Bayern?“ „*Bad Reichenhall*, Bad Schwartau, Bad Münstereifel, Baden-Baden.“ Andererseits finden sich herausragende Häufigkeiten in den Bereichen *Theater und Literatur* (10,9%) und *Film und Fernsehen* (10,6%). Typisch für den Bereich *Film und Fernsehen* ist die Frage-Antwortkombination: „Worum drehen sich alle fünf Episoden in Jim Jarmuschs Film „Night on Earth“?“ „*Taxifahrten*, Restaurantbesuche, Beerdigungen, Liebesnächte.“
- Die Fragen 32.000 EUR bis 1.000.000 EUR (= Schwierigkeitsgrad 3; „schwer“) umfassen am häufigsten Inhalte aus *Film und Fernsehen* (13,6%), *Theater und Literatur* (13,4%) sowie *Geographie* (12,7%).

Eine weitere Differenzierung erfolgt, wenn danach gefragt wird, seit wann das Wissen der richtigen Antwort in der Welt existiert. So kann Wissen über den Gewinn der Fußballweltmeisterschaft 1954, seien es die Torschützen, sei es der Ort der Austragung etc., erst seit 1954 existieren und nicht früher. Zu einer Überprüfung dieses Aspekts der Wissensgenese wurde eine Zufallsauswahl von nur 450 Fragen herangezogen, da teilweise aufwendige Recherchen in Lexika und anderen Nachschlagewerken (z.B. dem Grimmschen Wörterbuch) notwendig sind. Dabei wird überprüft, seit wann ein sprachlich geformter Begriff für das in Frage stehende Item gebraucht wird. So existiert natürlich der „Mount Everest“ als Berg länger als der Begriff und seine verschiedenen sprachlichen Realisationen.

Bei dieser Betrachtung des zeitlichen Aspekts ergab sich, dass 262 von 450 Fragen, also mehr als die Hälfte, auf Wissen rekurrierte, was vor dem Jahr 1900 in der Welt war oder als kulturgeschichtliche Selbstverständlichkeit in seinen Anfängen gar nicht mehr datiert werden konnte. 4% der Fragen bezogen sich auf Wissen, welches erst seit zwei Jahren in der Welt ist und 14% auf Wissen, welches erst seit 20 Jahren in der Welt ist. Eine Überprüfung kohortenspezifischer Wissensbestände wird noch an Probanden durchgeführt. Hierzu liegen zwar noch keine Ergebnisse vor, es liegt aber auf der Hand, dass solche kohortenspezifischen Zugänge zu Wissensbeständen vorliegen. So werden Mitglieder der Kohorte, die während des berühmten Fußball-Weltmeisterschaftsendspiels 1954 zwischen zwanzig und dreißig Jahre alt waren, sicherlich eher wissen, wer das Siegtor schoss (Helmut Rahn), wie der Torwart der deutschen Mannschaft hieß

(Toni Turek), wie die legendären Stürmerstars der Ungarn hießen (Puskas und Kocsis), als Mitglieder der Kohorte, die heute zwischen zwanzig und dreißig Jahren alt ist. Gleichzeitig kann eine solche Kohortenspezifität durch Erinnerungsanlässe wie Jubiläen oder mediale Wiederaufbereitungen ‚verwischt‘ werden, wie gerade das hier gewählte Beispiel deutlich macht. Denn durch das fünfzigjährige Jubiläum der Fußballweltmeisterschaft von 1954 und den Film von Sönke Wortmann werden die Zuschauer dieses populären Films – auch wenn sie nicht zur genannten Kohorte gehören – Fragen zu diesen Wissensbeständen richtig beantworten können. Solche und ähnliche Konstellationen machen den Umgang mit kohortenspezifischem Wissen schwierig.

Wie sind diese Befunde zu interpretieren, wenn man zunächst einmal theoretische Hintergründe außer Acht lässt? Der Alltag dominiert! Um in der Quizshow bestehen zu können, gilt es zunächst einmal ‚Alltagstauglichkeit‘ zu beweisen, sonst kommt man nicht über die ersten Fragen hinaus. Jedoch, wenn es schwerer wird, nimmt der Alltag an Stellenwert ab. Es dominieren *Film und Fernsehen*, *Geographie* und *Theater* – mit anderen Worten es geht dann um eher literarisch mediale Wissensitems. Dabei stellen *Film und Fernsehen* sicherlich einen Gegenstandsbereich dar, der in besonderem Maße ebenfalls zum Alltag des Publikums gehört, aber aufgrund seiner Bedeutung als eigene Kategorie betrachtet wird. Naturwissenschaftliches Wissen spielt eine eher untergeordnete Rolle, was für manchen Naturwissenschaftler schon Grund zur Klage war (Fischer 2003, S. 9f.)

Der uns überraschende hohe Stellenwert der Geographie ergibt sich durch den Anteil von 10,4% am Gesamtfragenkorpus und dem zweiten Rang in der Häufigkeitsverteilung (nach *Alltagswissen*). Zu erklären ist dies unseres Erachtens zum einen mit der großen Auswahl an Fragemöglichkeiten, die Geographie bietet, da die meisten befragten Elemente dieses Bereiches bereits „schon immer“ bestanden (vgl. Genesergebnisse). Zum anderen entsprechen unseres Erachtens viele Geographie-Fragen den persönlichen Erfahrungen der reiselustigen Zuschauer bzw. spiegeln das Interesse an fremden Ländern und Kulturen wider, das sich auch an diversen Reisesendungen im deutschen Fernsehen zeigt (z.B. „voxtours“). Auch hier ist durchaus eine Nähe zum Alltagswissen festzustellen. Auffällig ist auch, dass die Aktualität des Wissen, welches abgefragt wird, begrenzt ist: Ewas mehr als die Hälfte des abgefragten Wissens existiert schon vor dem Jahr 1900 – also seit über 100 Jahren –, während nur 4% des Wissens erst seit zwei Jahren existiert: D.h., ein Vorwurf, in der Show gehe es nur um kurzfristig aktuelles Wissen über Medienereignisse, ist somit nicht gerechtfertigt.

3. Quizshowwissen und Klafkis Allgemeinbildungskonzept

3.1 Bildung zwischen Selbstbestimmung und objektiv allgemeiner Inhaltlichkeit

In seinem einflussreichen Buch „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ charakterisiert Klafki Bildung als „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ und als „Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“. Beide Aspekte

sind für ihn untrennbar miteinander verschränkt. Den Begriff „Vernünftige Selbstbestimmung“ verknüpft er mit dem Wortfeld „Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit“. Vor diesem Hintergrund versteht er Selbstbestimmung vor allem im kantischen Sinne, dem gemäß der Selbstbestimmung bekanntermaßen „Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ sei und sich dadurch auszeichne, dass mündige Menschen „sich des Verstandes ohne Leitung eines anderen [...] bedienen“. Dieses Diktum Kants ist für Klafki ein „*durchgehendes* Moment der klassischen Bildungstheorien“ (Klafki 1991, S. 19).

Die objektiv allgemeine Inhaltlichkeit hat ebenfalls eine emanzipatorische Komponente. „Allgemeinheit“ ist zum einen „Bildung für alle“. Eine so verstandene Allgemeinheit wird als Instrument gegen die Festschreibung gesellschaftlicher Ungleichheit verstanden (Klafki 1991, S. 53). Klafki verknüpft damit auch eine Reihe schulreformerischer Ideen, die hier jedoch nicht erörtert werden, da es hier nicht um Bildungsinstitutionen geht.

Zum anderen ist „Allgemeinheit“ „Bildung im Medium des Allgemeinen“. D.h. Bildungsinhalte sollen sich auf alle Menschen angehenden Frage- und Problemstellungen beziehen und dabei sowohl eine Gegenwartsdimension als auch eine historische Dimension berücksichtigen (ebd.). Idealerweise manifestiert sich für Klafki eine solche Bildung im Medium des Allgemeinen in so genannten „Schlüsselproblemen“. Zu diesen Schlüsselproblemen gehören „Frieden, die Umweltfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren der neuen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und die Ich-Du-Beziehungen“. Für Klafki sind diese Bereiche nur Beispiele, denn, so seine eigenen Worte, für einen vollständigen Aufriss der Schlüsselprobleme benötigte man „eine Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner Potenzen und Risiken in Hinblick auf die Zukunft“. Jedoch auch ohne eine solche Theorie scheinen *zumindest* Klafki die genannten Schlüsselprobleme wohl unmittelbar evident. Die Schlüsselprobleme spiegeln seine Auseinandersetzung mit dem Kanonproblem wider. Statt über die Verbindlichkeit einzelner Items zu diskutieren, verlagert Klafki die Diskussion auf Problemgruppen, die Schlüsselprobleme.

Schließlich heißt „Allgemeinheit“ bei Klafki „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“. Hierzu gehören neben kognitiven Aspekten auch der „lustvolle Umgang mit dem eigenen Leib“, „handwerklich-technische“ und „hauswirtschaftliche Produktivität“, die „Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten“, „ästhetische Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit“ und die „ethisch-politische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (Klafki 1991, S. 54). Wenn Quizshowwissen im Sinne der ersten Frage Bildungsgut ist, müsste es im Sinne von Klafki zu „vernünftiger Selbstbestimmung“ befähigen und „Subjektentwicklung im Medium objektiv allgemeiner Inhaltlichkeit“ ermöglichen.

Wir wollen diese Fragen beantworten, indem wir zunächst einmal kurz den Menschen charakterisieren, der in „Wer wird Millionär?“ erfolgreich ist: Dieser Mensch ist gewandt im Alltag. Er weiß viel über Redensarten, Sprichwörter, kann etwas zu Mode, Klatsch und Tratsch sagen. Wenn er dies nicht könnte, bestände er die ersten 2-4 Frageunden nicht. Er schaut wahrscheinlich regelmäßig Fernsehen, geht ins Kino und liest

in Zeitungen das Feuilleton. Sonst könnte er Fragen zu Schauspielern, Regisseuren, Vorabendserien, Oscarprämierungen oder Musikbands kaum beantworten, denn dieses Wissen wird wohl eher durch die direkte Begegnung mit dem Medium und weniger durch intensive Buchlektüre erworben. Möglicherweise ist auch das Radio hören hilfreich, um z.B. etwas über Medienstars oder Regionales zu erfahren, denn die vielfältigen regionalen Radiostationen versorgen ihre Hörer in besonderem Maße auch mit regional spezifischem Wissen. Nützlich ist sicherlich auch die Lektüre populärer Zeitschriften, wie etwa der redaktionelle Teil von Fernsehzeitschriften, in dem über Sendungen, Stars und Sternchen berichtet wird. Gleichwohl ist der Erfolg nicht einfach nur an Aktualität gebunden. Knapp die Hälfte dessen, was ein erfolgreicher Teilnehmer wissen muss, existiert seit mehr als 100 Jahren als sprachlich realisiertes Wissen. Trotz der häufig beklagten Schnelllebigkeit gibt es in diesem Format einer Quizshow offensichtlich erhebliche Wissensbestände, deren Relevanz jenseits der Aktualität liegt, die sich auf den Wechsel des Hauptdarstellers in einer Vorabendserie bezieht. Für diese überdauernden Wissensbestände im Kopf eines Teilnehmers ist möglicherweise zu einem besonderen Teil die Schule verantwortlich.

Naturwissenschaftliches Wissen muss dieser ideale Quizshowteilnehmer vor allem auf der Ebene von Bezeichnungen und korrekten Zuordnungen haben. So muss er z.B. Bezeichnungen für physikalische Einheiten kennen: „In welcher Einheit wird die Lichtstärke angegeben?“ „Lux, Lumen, Nox, *Candela*“. Gefragt wird auch nach der Bezeichnung von Einheiten im Periodensystem der Elemente oder es gilt, botanische und zoologische Fachausdrücke korrekt auf die Realität zu beziehen – etwa wenn danach gefragt wird, was ein „Bries“ ist (Drüse bei Tieren). Für die naturwissenschaftlichen Gegenstandsbereiche wie für die anderen Bereiche gilt, dass komplexe Wissensstrukturen eher eine untergeordnete Rolle spielen. So spielen etwa Denkoperationen wie Hypothesen bilden, Hypothesen überprüfen, Lösungen entwickeln und Umsetzen eher keine Rolle. Eine Ausnahme hierzu bilden Strategien lauten Denkens, welche von Teilnehmer/innen der Quizshow bisweilen gezeigt werden. In diesen Situationen wissen die Teilnehmer/innen die Lösung nicht und wenden hypothesengeleitete Ausschlussverfahren an. Ebenso ist z.B. Erklärungswissen, bei dem Bedingungen für die Existenz oder Eigenschaften eines Sachverhalts angegeben werden müssen (vgl. Kiel 1999, S. 299), eher nicht wichtig, kann aber in rudimentärer Form vorkommen. Letzteres ist etwa der Fall, wenn nach dem Grund der Disqualifikation von Zehnkämpfer Jürgen Hingsen bei den Olympischen Spielen 1988 gefragt wird („*drei Fehlstarts*“, „zu spät gekommen“, „Doping“, „Übergewicht“). In diesem Fall wird im Sinne eines Erklärens, welches nach den Bedingungen eines Sachverhalts fragt, nach eben diesen Bedingungen gefragt. Die mangelnde Komplexität ist einerseits durch das gewählte Frageformat bestimmt, hat aber andererseits sicherlich auch Gründe in der Testfairness und der Notwendigkeit auf jeden Fall eindeutige Lösungen zu haben.

Für die deutsche Version von „Wer wird Millionär?“ kommt eine wichtige Eigenschaft hinzu, die nichts mit den Gegenstandsbereichen der Wissensinhalte zu tun hat, aber in der realen Quizsituation von Bedeutung ist. Ein erfolgreicher Teilnehmer muss mit dem Kommunikationsverhalten des Moderators Günther Jauch umgehen können,

der laute Denkprozesse der Kandidaten und Kandidatinnen kommentiert und eventuell laut geäußerte hypothetische Entscheidungen für oder gegen Antwortalternativen bisweilen stabilisiert oder destabilisiert. Für die Kandidaten ist in dieser Situation ein feldunabhängiges Handeln (vgl. Lewin 1963, S. 102) sicherlich von Vorteil, denn die ‚Kunst‘ von Günther Jauch ist es, seine Kommentare mehrdeutig zu gestalten.

3.2 *„Objektiv allgemeine Inhaltlichkeit“ in und „Selbstbestimmungsfähigkeit“ durch Quizshowwissen?*

Inwieweit ist ein solch ‚idealer Mensch‘, der in der Quizshow „Wer wird Millionär?“ wahrscheinlich erfolgreich ist, nun in Klafkis Sinn gebildet? Beginnen wir, weil hier am leichtesten der Zugang zu Wissensinhalten hergestellt werden kann, mit dem oben dargestellten zweiten Teil von Klafkis Bildungskonzept, der „Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“ und ihren drei Aspekten „Bildung für alle“, „Bildung im Medium des Allgemeinen“ und „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“.

Dem Konzept einer „Bildung für alle“ ist Quizshowwissen unseres Erachtens recht nahe. Die großen Anteile an Alltagswissen erlauben breiten Schichten der Bevölkerung Zugang zu diesem Wissen unabhängig von der Schule, denn der Zugang erfolgt über inzidentelles Lernen häufig im Rahmen von Sozialisationsprozessen, z.B. wenn es um Sprichwörter, Redensarten, Mode, Essen und Trinken geht. Ein anderer Teil dieses Alltagswissens ist ebenfalls für viele zugänglich und auch hier bedarf es keines segregierten Lernortes wie der Schule. Es handelt sich dabei um inzidentell erworbenes Wissen aus dem Fernsehen, dem Hörfunk, populären Magazinen oder Fernsehzeitschriften. Wichtig als Quellen des inzidentellen Lernens sind auch die an den Medienkonsum anschließenden Gespräche mit Peers und anderen, die die in den Medien dargestellten Inhalte zum Gesprächsanlass nehmen oder zum Thema eines Gesprächs machen. In modernen Konzeptionen der Lese- und Medienkompetenz (z.B. Groeben/Hurrelmann 2002) wird die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation besonders betont.

Naturwissenschaftliches Wissen, dem häufig nachgesagt wird, besonders schwierig zu sein, ist weitgehend auf Zuordnungen reduziert: Um zu wissen, dass „Ohm“ oder „Ampere“ Einheiten für „Spannung“ und „Widerstand“ sind, muss niemand komplexe Zusammenhänge der Elektrizitätslehre verstehen oder erklären können. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die breite Zugänglichkeit, der inzidentelle, nicht formalisierte Zugang und die geringe Komplexität bei der Verknüpfung von Wissensitems dafür sorgen, dass Personen mit Abitur oder Hochschulabschluss kein Erfolgsprivileg in der Quizshow haben. Im Gegenteil, zumindest in den ersten leichten und mittleren Frageunden (bis zur Gewinnstufe 16.000 EUR) hat ein so genannter Bildungsbürger, der viel ‚anspruchsvolle‘ Literatur liest und dabei etwa bewusst auf das Fernsehen verzichtet, wohl eher Nachteile. Gleichzeitig ist das erfolgreiche Abschneiden in der Quizshow jedoch auch von Wissen abhängig, welches entweder durch Abitur und höhere Bildungsabschlüsse erworben wird oder durch eine intensive Beschäftigung in der Freizeit mit so

genannten bildungsbürgerlichen Kanones – z.B. Fragen zur so genannten anspruchsvollen Literatur, etwa dem Namen von Hamlets Vater. Wahrscheinlich steckt in dieser *dialektischen Konstellation ein großer Teil der Popularität* der Show: Um erfolgreich zu sein, bedarf es populären Wissens über den Alltag, der Musik, Geographie etc. *und* der Beschäftigung mit bildungsbürgerlichen Kanones im formalen Rahmen der Schule oder in der Freizeit. Wer erfolgreich sein will, muss Zugang zu beidem haben.

Diese Interpretation wird möglicherweise auch durch Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung gestützt. Sowohl in einer Studie aus den 1990er-Jahren (Barz 2000, S. 84ff.) und in der groß angelegten aktuellen bundesweiten Studie spielt das „vielseitige Wissen“ als milieuübergreifendes Bildungsziel eine zentrale Rolle (Tippelt u.a. 2004). Die hier dargestellte dialektische Konstellation kann als Ausdruck einer solchen Vielseitigkeit verstanden werden.

Aus den gerade genannten Überlegungen zur Komplexität und den Aneignungsprozessen dieses wenig komplexen Wissens ergibt sich auch ein Zugang zur „Bildung im Medium des Allgemeinen“. Wie schon erwähnt, manifestiert sich dieses Allgemeine bei Klafki in den so genannten Schlüsselproblemen, und die Fragen in der Quizshow haben zunächst einmal überhaupt keinen problematisierenden Charakter – weder, wenn es um Alltagswissen geht, noch wenn es um naturwissenschaftliches Wissen geht. Allerdings bieten die Items das Potenzial, auf solche Schlüsselprobleme bezogen zu werden. Ein Wissen etwa über die Zuordnung von Einheiten aus der Elektrizitätslehre, über Bezeichnungen des Periodensystems oder begriffliche Zuordnungen in Zoologie oder Botanik sind sprachlogisch gesehen einfache Urteile, die sich durch wenig komplexe Prädikationen in Hinblick auf eine begrenzte Menge von Referenzobjekten auszeichnen – z.B. Lichtstärke (= Referenzobjekt) ist Candela (= Prädikation). Dies kann, muss aber nicht unbedingt gering geschätzt werden. Auf etwas referieren können, ist ein Wissen im Sinne von „da ist etwas“. Die einfache Prädikation kann dieses „Etwas“ zumindest oberflächlich charakterisieren.

Werfen wir einen etwas konkreteren Blick auf eine solche Annäherung ausgehend von Polyanis Begriffspaar „proximal“ und „distal“. Diese beiden Begriffe hat Polyani in seiner Wissenstheorie der Anatomie entlehnt. „Proximal“ bezeichnet das in der Nähe liegende und „distal“ das in der Ferne liegende. Bei der schon erwähnten Frage „In welcher Einheit wird die Lichtstärke angegeben?“ „Lux, Lumen, Nox, *Candela*“, kann die richtige Zuordnung von „Candela“ zu „Lichtstärke“ als proximaler Begriff verstanden werden, der einen Anfang darstellt, das in diesem Fall zusammengehörende Begriffsfeld von „Lux, Lumen, Candela“ zu verstehen und „Nox“ als physikalischen Unsinn auszuschließen. D.h. die richtige Zuordnung, also die Durchführung einer einfachen Prädikation, kann als proximales Wissen verstanden werden, welches als Ausgangspunkt für die spätere Konstruktion distaler Begriffe dienen kann, aber nicht dienen muss, denn jedes Subjekt kann sich mit der einfachen Prädikation zufrieden geben. Auch eine falsche Zuordnung – etwa die Antwort „Lux“ –, wenn sie durch Feedback als falsch erkannt wird, ist in diesem Sinne proximales Wissen.

Der letzte Aspekt in Klafkis „Subjektentwicklung im Medium allgemein objektiver Inhaltlichkeit“ – „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fä-

higkeiten“ – lässt sich im Quizshowwissen kaum identifizieren, wenn man von Klafkis kognitiver Dimension absieht. Das hier untersuchte Quizshowwissen trägt wohl kaum etwas zu einem „lustvollen Umgang mit dem eigenen Leib“ bei, wird wohl kaum einen Beitrag zu „handwerklich-technischer oder hauswirtschaftlicher Produktivität“ leisten und auch die anderen Bereiche, bei denen es um Gestaltung von Beziehungsmöglichkeiten, Ästhetik und ethisch-politische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit geht, scheinen eher wenig Beziehung zum Quizshowwissen zu haben.

In Hinblick auf die Selbstbestimmungsfähigkeit in Klafkis Sinn ist anzumerken, dass das Format von „Wer wird Millionär“ wenig Raum lässt für Selbstbestimmungsfähigkeit durch das Wissen oder in Hinblick auf das Wissen. Dies sieht in anderen Formaten allerdings anders aus. In Formaten wie „Die Quizshow“ (Sat 1) oder „Das Quiz“ (ARD) bekommen die Kandidat/innen Wissenskategorien genannt, können eine Kategorie gemäß einem bestimmten Regelkanon zurückweisen und entscheiden, wie viel Geld sie setzen, nachdem eine Kategorie benannt wurde. Diese Entscheidungen setzen Wissen über das eigene Wissen voraus und schaffen in der Show selbst einen Rahmen für Selbstbestimmungsfähigkeit. In „Wer wird Millionär?“ selbst muss man immerhin angesichts einer Frage entscheiden, ob man sich einen Lösungsversuch zutraut oder einen solchen wagen will; man muss mit seinen Ressourcen (Joker) haushalten und dem Drang des ‚Zockens‘ auch beim Anblick von hohen Gewinnsummen an entsprechender Stelle widerstehen.

4. Quizshowwissen im Kontext von cultural literacy

Das Beiwort zum 87. Jahrbuch der „National Society for the Study of Education“ trägt den Titel „General Education and the Search for a Common Culture“ (Purves 1988, S. 1). Dieser Titel enthält Ursprung und Kernidee der von E.D. Hirsch in den 1980er-Jahren propagierten Idee oder man kann fast sagen Bewegung, die sich mit „cultural literacy“ beschäftigt. Es geht darum, im Sinne eines klassischen Kulturbegriffs, wie ihn Herder in seinen „Ideen für eine Philosophie der Geschichte der Menschheit“ entwickelt hat, die Grenzen einer gemeinsamen Kultur zu bestimmen. Etwas pathetisch heißt es bei Hirsch: Cultural literacy „is part of what makes Americans American“ (Hirsch/Kett/Trefil 2002, S. X). Ausgangspunkt der Überlegungen von Hirsch ist das in der amerikanischen Erziehungswissenschaft immer wieder heftig diskutierte Problem, was denn „general education“ in einer multikulturellen Gesellschaft leisten könne, wenn gleichzeitig im Sinne politisch korrekten Verhaltens unterschiedlichste Kulturen in ihrem Eigenwert zu fördern seien. Man sucht – in deutschen Termini – nach dem Kern eines verbindlichen Bildungsprogramms, nach Einheit in der Vielfalt.

Dieses Konzept von „cultural literacy“ wird weniger von Theorien als von einer weit tragenden Metapher beherrscht – der Metapher der Alphabetisierung (vgl. Purves 1988 S. 3, Hirsch/Kett/Trefil 2002, S. XIV-XV). Diese lautet kurz gefasst: Der Umgang in und mit einer Kultur funktioniert wie das Erlernen einer Sprache. In der Sprache gibt es Elemente, die wir Semantik, Morphologie, Syntax etc. zuordnen können, und aus diesen

Elementen entstehen Texte, die aus Begriffen bestehen. Kultur umfasse vergleichbare Elemente wie die gerade genannten Elemente der Sprache und werde ebenso gelernt wie Sprache. Tatsächlich beschäftigt sich Hirsch vor allem mit der begrifflichen Ebene. Er definiert in der Neuausgabe seines Wörterbuchs kultureller Wissensitems „cultural literacy“ als „The specific information that is taken for granted in public discourse“ (Hirsch/Kett/Trefil 2002; S. VIII).

Zu diesen spezifischen Einheiten des Selbstverständlichen gehören ein siebenzeiliger Eintrag zum Wort „Blitzkrieg“, ein 15-zeiliger Eintrag zu Osama bin Laden oder ein Eintrag wie zu dem Begriff Ohm „the unit of electrical RESISTANCE, named after the nineteenth century German physicist Georg Ohm“ (Hirsch/Kett/Trefil 2002, S. 600). Die Nähe der Definition zu den oben genannten Quizshowfragen (etwa nach der Einheit, in der Lichtstärke gemessen wird) ist offensichtlich. Die Alphabetisierungsmetapher ist so populär, dass sie auch in Verbindungen wie „moral literacy“, „computer literacy“, „vernacular literacy“ und natürlich auch „emotional literacy“ auftaucht (vgl. Collins/Blot 2003, S. 1). Von den ca. 7800 Einträgen in Hirschs „New Dictionary of Cultural Literacy“, die auf 606 Seiten (ohne Vorwort und umfangreichen Appendix) erfasst werden, ergibt sich ausgehend von den durch das Wissensgebiet beanspruchten Seitenzahlen folgende Verteilung für die Wissensgebiete:

Wissensgebiet	Seiten in Hirschs Dictionary, n = 600 Seiten
World History to 1550/ World History since 1550/ American History to 1865/ American History since 1865	15/34/26/34 insgesamt 109
World Geography/American Geography	52/17 insgesamt 69
American Politics/World Politcs	27/18 insgesamt 45
Medicine and Health	41
Fine Arts	39
Idioms/ Proverbs	12/ 24 insgesamt 36
Physical Sciences and Mathematics	36
World Literature, Philosophy and Religion	32
Literature in English	32
The Bible	26
Business and Economics	25
Life Sciences (entspricht ungefähr Botanik, Zoologie, Evolutions- lehre, Genetik)	23
Anthropology, Psychology and Sociology	23
Mythology and Folklore	20
Technology	20
Conventions of written English	16
Earth Sciences	14

Die in dieser Verteilung mehrfach explizit genannte Dichotomie „World“ vs. „American“ spiegelt deutlich die besondere kulturbildende oder kulturbestätigende Zielrichtung dieses Korpus wider. Amerika wird dem Rest der Welt gegenübergestellt. Dabei sind mit „American“ die Vereinigten Staaten gemeint und mitnichten der nordamerikanische und schon gar nicht der südamerikanische Kontinent. Das Andere ist dazu da, um das Eigene in Abgrenzung vom Anderen hervorzuheben. Kulturen erscheinen hier im herderschen Sinn als abgegrenzte Kugeln oder autonome Inseln (vgl. Welsch 1993, S. 39), welche die Praxis der in ihnen lebenden Menschen weitgehend prägen. Cultural Literacy ist der Versuch der Normierung einer solchen Praxis. Es geht im Sinne Herders um eine Nationalkultur. Ein Kulturbegriff, in dem Kultur intern durch eine Pluralisierung von Identitäten gekennzeichnet ist, die darüber hinaus noch grenzüberschreitend agieren (vgl. Welsch 1993, S. 42), passt nicht zum Konzept von „cultural literacy“.

Innerhalb dieses eine Kultur normierenden Korpus machen die Bereiche „History“, „Geography“, „Politics“, „Literature“ von den Seitenzahlen her mit 287 Seiten etwas weniger als die Hälfte des Dictionary aus. Ähnlich wie beim Quizshowwissen spielen Naturwissenschaften nur eine untergeordnete Rolle. Dies gilt sowohl für die Menge als auch für die geringe Komplexität. Der oben zitierte Eintrag zu „Ohm“ und „Ampere“ zeigt paradigmatisch, dass auch hier eher geringe Komplexität gefragt ist. Eine weitere Ähnlichkeit zum Quizshowwissen ergibt sich für die Kategorien Geographie und Literatur, die quantitativ bedeutsam sind.

Die „cultural literacy“ Bewegung zielt mit diesem „dictionary“ und seinen ca. 7800 Einträgen auf einen begrenzten Korpus von Wissen. Dieses Korpus soll im Kontext der Schule einem möglichst Schularten übergreifenden verbindlichen Kanon an Items entsprechen oder, wie Hirsch es ausdrückt, das Korpus entspricht „reference points of literate culture“ (Hirsch/Kett/Trefil 2002, XV-VVI). Dabei wird die Arbeit an diesem Korpus analog zur Alphabetisierung betrachtet. Gegen diese Position ließe sich nicht nur aus der Sicht der klafkischen Bildungstheorie oder Adornos Theorie der Halbbildung einiges einwenden, sondern sie wird auch in den USA selbst in Zweifel gezogen (vgl. Kaplan 1989, S. 13). Für diese Diskussion ist hier aber nicht der Ort. Stattdessen möchten wir die dem „cultural literacy“ Konzept zugesprochenen Vorteile ernst nehmen und auf das Quizshowwissen beziehen.

Zu diesen angenommenen Vorteilen gehört vor allem eine besondere Emanzipationsvorstellung. Das Wissen um diese „reference points“ und ihre Vermittlung in der Schule führten dazu, dass Menschen jenseits ihrer engen sozialen Sphäre („narrow social sphere“) miteinander ins Gespräch kommen und damit aus ihrer Sphäre heraustreten (Hirsch/Kett/Trefil 2002, S. XVI). Um diese Aussage genauer zu verstehen, muss man sich vor Augen führen, dass es in amerikanischen Großstädten Gemeinschaften von Menschen gibt, die in Chinatown, Korean Town oder Chicanovierteln abgegrenzt leben können, dort ihre eigene Kultur und Sprache pflegen und, wenn Sie möchten, diesen eng abgegrenzten Bezirk ihrer Heimatkultur kaum verlassen müssen. Gleichzeitig gibt es an amerikanischen Universitäten nach Rassen oder Kulturen getrennte Abschlussfeiern, wie einer der Autoren dieses Aufsatzes sie an der University of California in Los Angeles selbst erfahren hat. Es finden sich in den USA in der Tat ‚kulturelle Inseln‘. Hinzu kommt, dass die soziale Strati-

fikation zumindest in den großen Städten sehr ausgeprägt ist und ebenfalls zu separaten schicht- und/oder milieugeprägten kulturellen ‚Inseln‘ führt.

Wenn ein solches Gespräch nun trotz der Zugehörigkeit zu einer dieser ‚Inseln‘ stattfindet, demonstriert eine Person, dass sie vertraut ist mit wichtigen Items der US-amerikanischen Kultur, sie demonstriert Identifikation mit dieser Kultur, erweitert ihren Möglichkeitsraum für Handlungen, weil sie kulturadäquates Wissen und kulturadäquate Handlungen kennt, und sie trägt schließlich zu dem bei, was in den USA „nation building“ genannt wird, denn der Diskurs als solcher erscheint als unterstützendes Mittel für eine Homogenisierung. „Cultural literacy“ befähigt, so die Idee der Proponenten, Menschen zur Teilhabe an einem gemeinsamen Ganzen. Dabei ist sich etwa Hirsch der Grenzen durchaus bewusst. So heißt es bei ihm „Cultural Literacy is shallow, true education is deep. But [...] shallow [oberflächliches] knowledge is the best route to deep knowledge. Because broad knowledge enables us to read and learn effectively [...]“ (Hirsch/Kett/Trefil 2002, S. XVI).

„Shallow knowledge“ und „deep knowledge“ sind unseres Erachtens ein Begriffspaar, das viele Ähnlichkeiten zu dem Begriffspaar „proximal“ und „distal“ aufweist, welches wir im Zusammenhang mit Klafki erörtert haben. Ebenso kann die Demonstration von Identifikation mit der Kultur unseres Erachtens ein Licht auf eine spezifische Auffassung von Selbstbestimmungsfähigkeit werfen, die bei Klafki eine so wichtige Rolle spielt. Im Rahmen dieses Kultur homogenisierenden Konzepts kann davon ausgegangen werden, dass die durch Sprache demonstrierte Identifikation mit den USA als Nation einerseits Möglichkeitsräume für Handlungen in dieser Kultur erweitert, weil die Personen nicht als Minderheit stigmatisiert werden. Andererseits ist dieses höhere Maß an Selbstbestimmung erkaufte durch den Zwang zur Demonstration von Identifikation.

Wir denken, dass die hier im Rahmen des „cultural literacy“-Konzepts entwickelten Begriffe „Emanzipation durch in-das-Gespräch-kommen, Identifikation, Möglichkeitsraum erweitern“ auch für das Quizshowwissen eine zentrale Rolle spielen können. Ebenso leistet Quizshowwissen unserer Meinung nach auch einen Beitrag zur Bildung nicht von Nationen, aber von sozialen oder kulturellen Gemeinschaften.

Die emanzipativen Aspekte des Quizshowwissens und der Quizshows als weit rezipiertes Spiel sind unseres Erachtens aus der Perspektive von Klafkis Bildungstheorie in der Dialektik von populärem und Schulwissen zu sehen. Innerhalb dieser Dialektik ist ein Mensch, dessen Bildung durch das Abitur zertifiziert wurde, nicht erfolgreicher als einer, der sich im Bereich populären Wissens besonders auskennt. Hieraus ergibt sich eine egalisierende Wirkung.

Im Rahmen des „cultural literacy“ Konzepts hingegen liegt der Fokus beim Emanzipationsbegriff auf dem in-das-Gespräch-kommen vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Wissensvorrats. Der Schwerpunkt liegt hier jedoch nicht auf der Egalisierung, sondern auf dem Schaffen von Voraussetzungen für ein Miteinandersprechen. Für das Quizshowwissen ergeben sich hieraus für uns folgende Schlussfolgerungen:

- Der Fokus auf Alltagswissen ermöglicht vielen Menschen einen Zugang zum Wissen und einen Gesprächsanlass.

- Die geringe Komplexität ermöglicht es auch dem ‚Nichtphysiker‘ über Physikalisches zu sprechen oder ‚Nichtbiologen‘ über Biologisches.
- Alltagswissen, Film und Fernsehen, Geographie, Literatur und Theater, die zusammen etwas weniger als 50% des Wissens in der Quizshow ausmachen, sind unseres Erachtens Kategorien, die in besonderer Weise identitätsstiftend sind: Der Alltag und auch die Geographie als gemeinsamer Erfahrungsraum, Film und Fernsehen ebenso wie Literatur und Theater dienen als populäre Projektionsflächen.

5. Epilog

Adorno, der auch als Musiker und Musikkritiker reüssierte, charakterisiert in seinem Aufsatz zur „Theorie der Halbbildung“ ein zu seiner Zeit populäres Werk zum Umgang mit Musik. Es handelt sich um „Great Symphonies“ von Sigmund Spaeth. Dieses Werk vermittelt Lesern rhythmisch zu sprechende Merksätze, an deren Rhythmus man musikalische Motive erkennen kann – etwa für Beethovens fünfte Symphonie „I am your Fate, come, let me in!“ Wie man an diesem Satz erkennt, kann es auch inhaltliche Korrespondenzen zwischen Merksatz und Musik geben – die „Fünfte“ ist die Schicksalssymphonie. D.h., ohne das Werk wirklich zu kennen, kann der aufmerksame Leser von Spaeths Buch überprüfen, ob eine Tonfolge, die er hört, Beethovens fünfter Symphonie oder einem anderen symphonischen Werk zugehörig ist, deren entsprechenden Merksatz er kennt. Er kann im Diskurs mitreden, Musikstücke zuordnen, ohne überhaupt irgendetwas von Musik zu verstehen. Für Adorno ist dies „Barbarei“. Und sicherlich wäre auch die Behauptung, Quizshowwissen sei ein Bildungsgut, für Adorno Barbarei, denn man kann z.B. den Begriff „Ohm“ dem Begriff „Spannung“ zuordnen, ohne den komplexen Begriffszusammenhang Elektrizität zu verstehen.

Wir halten Adornos Verdikt über Spaeths Werk und das von uns dem großen Philosophen in den Mund gelegte Verdikt über Quizshowwissen für nicht ganz gerechtfertigt. In Hinblick auf die *eingangs genannten Leitfragen* kann man sagen:

1. Quizshowwissen ist ein Bildungsgut, welches von der dialektischen Spannung lebt, die zwischen Wissen besteht, welches in Sozialisationsprozessen eher inzidentell erworben wird, und Wissen, welches an eher segregierten Lernorten wie der Schule in einem formalen Rahmen erworben wird. Diese Dialektik hat im Sinne der obigen Überlegungen zu Klafki und der „cultural literacy“ Bewegung eine egalisierende und emanzipative Komponente. Darüber hinaus ermöglicht es Menschen, miteinander ins Gespräch zu kommen.
2. Das Bildungsgut Quizshowwissen ist einerseits im Sinne des Eingangszitats „neutralisiert“, weil es nicht in Handlungsbezüge eingebettet ist und es nur um die Reproduktion einfacher Prädikationen geht. Durch die Nichteinbettung in Handlungsbezüge und den hohen Anteil von Wissen, welches vor 1900 in der Welt war, ist in Maßen auch die Metapher der „Versteinerung“ auf dieses Wissen anwendbar.

3. Die Menschen, die in dieser Quizshow erfolgreich sein wollen, müssen beide Pole dieser genannten Dialektik leben.
4. Die dialektische Spannung ist auch Ausdruck einer Anpassung des Bildungsguts „Quizshowwissen“ an die Sphäre des Alltags und die Sphäre eher formalen Lernens. Unangepasst ist die verlangte Kompetenz in beiden Bereichen, wie die geringe ‚Anzahl an Millionären‘ deutlich macht.
5. Die kulturellen Orientierungen, die ein erfolgreicher Teilnehmer bevorzugt, sind zum einen medial und zum anderen an so genannten klassischen Bildungskanones geprägt.

Literatur

- Adorno, T.W. (1975): Theorie der Halbbildung. In: Derselbe: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 66-94.
- Barz, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied: Luchterhand.
- Collins, J./Blot, R. (2003): Introduction: Texts, Power, and Identity. In: dies.: Literacy and literacies. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1-8.
- Fischer, E.P. (2003): Die andere Bildung, München.
- Giesecke, H. (1997): Was ist ein „Schlüsselproblem?“ Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis neuem Allgemeinbildungskonzept. In: Neue Sammlung Friedrich Verlagsgruppe [Jg.], S. 563-583.
- Hirsch, E.D./Kett, J.F./Trefil, J. (2002): The New Dictionary of Cultural Literacy. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
- Groeben, N./Hurrelmann, B. (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Kaplan, E.A. (1989): Popular Culture And The Canon: Cultural Literacy in The Post Modern Age. In: Braendlin, B. (Hrsg.): Cultural Power/Cultural Literacy. Selected papers from the Fourteenth Annual Florida State University Conference on Literature and Film. Tallahassee: Mouton.
- Kiel, E. (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon.
- Kiel, E./Rost, F. (2003): Einführung in die Wissensorganisation. Würzburg: Ergon.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Purves, A.C. (1987): General Education and the Search for a Common Culture. In: Ders. (Hrsg.): Cultural literacy and the Idea of General Education. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: Chicago University Press.
- Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S./Eckert, T./Barz, H. (2004): Bildungsverständnis: Bildungsbegriff und Bildungserwartungen. In: Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen, Bd. 2. Bielefeld: Bertelsmann.
- Welsch, W. (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch: Institut für Auslandsbeziehungen [Jg.], S. 39-44.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Ewald Kiel, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Leopoldstr.13, 80802 München.

Prof. Dr. Joachim Grabowski/Swantje Meyer, PH Heidelberg, Keplerstr. 87, 69121 Heidelberg.