

Landkammer, Joachim:

Bildung für Millionen: das Wissen der Spaßgesellschaft – der Spaß der
Wissensgesellschaft,

in: Poser, Hans / Reuer, Bruno B. (Hrsg.): Bildung, Identität, Religion:
Fragen zum Wesen des Menschen, Berlin, Weidler, 2004
S. 37-63

Bildung für Millionen

Das Wissen der Spaßgesellschaft – Der Spaß der Wissensgesellschaft

Einleitung: Der Ur-Fall der Philosophie

Philosophisches Denken und Reden (oder jenes von Leuten, die sich für Philosophen halten und ausgeben) steht seit jeher unter dem Verdacht der Weltfremdheit. Schon vom allerersten Philosophen der abendländischen Geschichte wird eine bekannte Anekdote erzählt, die zeigen soll, dass die durch die *deformation professionelle* bewirkte spezifische Konzentration auf das wörtlich Über-Irdische zu Misslichkeiten im Umgang mit dem Irdisch-Allzu-Irdischen führt: Der Philosoph und Astronom Thales, der, beim nächtlichen Spaziergang den Blick auf Himmel und Sterne heftend, in den Brunnen gefallen ist, muss sich von einer thrakischen Magd (also heute etwa: von der sprichwörtlichen Blondine) fragen lassen, wie er denn die entferntesten Dinge erforschen will, wenn er nicht einmal die nächstliegenden, ihn lebens- und hautnah betreffenden sieht.

Dieser erste Philosophenwitz (vermutlich der erste einer Reihe von Witzen über ein Zunft-Kollektiv, wie sie später u.a. die Beamten, die Bratscher, die Friseur:innen treffen sollten) hat sich vermutlich deshalb tradiert, weil ihn die Philosophen *selbst* weitererzählt haben, nicht ohne ihn jedoch in ihrem Sinne umzudeuten. Denn in der Tat ist es nahe liegend, das angebliche Scheitern entweder als einen nicht zu hohen notwendigen *Preis* für die Chance neuer und ganz anderer Einsicht und Erkenntnis zu erklären oder aber schlicht den „Fall“ gar nicht als Ausrutscher eines Thales-Guck-in-die-Luft, sondern als methodisch gewollte und wissenschaftlich geplante *Strategie* umzudeuten: Der Astronom sei in den Brunnen *gestiegen*, um von dort die Sterne besser sehen zu können¹ – der Ur-Fall sei also doch eher ein Ur-Sprung gewesen (und dass diese unorthodoxen Beobachtungsmethoden auch von Erfolg gekrönt gewesen sein könnten, bestätigt die unterstützende Überlieferung von Thales' exakter Vorhersage einer Sonnenfinsternis). Auf diese Weise hätten die Apologeten des Ur-Philosophen und der philosophischen Welthaltung dem vorlauten Gelächter der Magd philosophisch-rechthaberisch einen Dämpfer verpasst und weil „zuletzt“, darum auch „am besten“ „gelacht“.

Damit sind summarisch sozusagen die meta-kommunikativen und meta-theoretischen Argumentationsstrategien vorgezeichnet, die bis heute bei der Frage nach dem Weltbezug und nach der „gesellschaftlichen Relevanz“ philosophischer Theorie-Bemühungen gern aktualisiert und perpetuiert werden: Die extra-philosophische, außerfachliche Umwelt distanziert sich mit mehr oder weniger spöttischem Unverständnis von den abstrakt-verschobenen intellektuellen Verstiegenheiten der Philosophen und ihren offen zu Tage liegenden kläglichen Fehlleistungen im Umgang mit der Alltagspraxis, während die philosophische Zunft die Klein-Klein-Bedürfnisse der bornierten Mitmenschen für Nichtigkeiten erklärt, die entweder umstandslos zu vernachlässigen sind oder aber erst von ihrer viel höheren Warte aus in ihrem rechten Wert und Sinn erfasst werden können.

¹ Hans Blumenberg, der die Anekdote in all ihren Versionen und Facetten verfolgt, weist diese Interpretationsmöglichkeit allerdings zurück (Blumenberg 1987:18, 35).

Diese Erinnerung an alteingespielte Positionsbeschreibungen sollte nur andeuten, dass ich darauf vorbereitet wäre, wenn der folgende Versuch, etwas zum Verständnis unserer heutigen „Bildung“ beizutragen, indem ich mich des Längeren über ein zeitgenössisches Fernsehphänomen auslasse, ähnliche Reaktionen wie das thrakische Frauen-Gelächter hervorrufen würde: Man könnte es für gleichermaßen spleenig und verboht halten, wenn man – so wie Thales den Blick halsstarrig nach oben zum Himmel wendet, sich von dort Aufschluss über das Wesen der Menschen erwartet und dabei den Boden unter seinen Füßen verliert – durch das In-die-„Fern-Sehen“ am häuslichen TV-Gerät Erkenntnisse produzieren will, dabei die viel näher liegenden terrestrischen Bildungsfundamente (Schulen, Ausbildungsinstitutionen, gesellschaftliche, politische, ökonomische Zwänge usw.) außer Acht lässt und daher in die Fallgrube der Verwechslung von virtueller Medien- mit knallharter Lebensrealität plumpst. Aus der peinlich unbescheidenen Identifikation mit dem „Protophilosophen“ und seinem (Rein-)Fall resultiert daher auch meine antizipatorische Verteidigungsstrategie bzw. meine beim Geist des Thales beschworene Hoffnung: Vielleicht führt die „Fern-Sicht“² zumindest teilweise weiter als die konventionelle Nah-Sicht, vielleicht ist der limitierte, aber dafür deutlich fassbare Bild(ungs)ausschnitt, der aus dem tiefen Loch des medialen medium-users³ heraus sichtbar ist, ein wichtiger Baustein im Gesamtbild, und vielleicht lässt sich so sogar auch die eine oder andere Finsternis vorhersagen.

Fernsehen und Bildung, Quiz und Bildung

Trotzdem muss man sich natürlich prinzipiell die Frage stellen, was Quizsendungen mit „Bildung“ zu tun haben; inwiefern könnte eine Analyse von bestimmten Fernsehsendungen etwas aussagen über das, was wir als gesellschaftlich akzeptiertes Verständnis von „Bildung“ verstehen können?

Wir versuchen der Beantwortung dieser Frage näher zu kommen, indem wir sie zunächst scheinbar umgehen bzw. umformulieren: Wir setzen zunächst einmal anstelle des anspruchsvollen (und eher ungeklärten) Begriffs der „Bildung“ den weniger anspruchsvollen (und weniger ungeklärten) Terminus „Wissen“, der heute von der Sozialwissenschaft als ein so eminentes und epochenbestimmendes Begriff angesehen wird, dass er dazu herhalten muss, unsere gesamte Gesellschaft zu definieren. Wenn man sich auch nur oberflächlich mit den Arbeiten über die sog. „Wissensgesellschaft“ beschäftigt, lassen sich viele Motive finden, die dafür sprechen, dass das Phänomen „Wissen“ auch in den Medien eine prominente Rolle spielen muss. Ich will nur vier Aspekte erwähnen (zum Folgenden vgl. Weingart 2001):

-
- 2 In dieser Fern- oder Weitwinkelperspektive verschwimmen auch einige konventionelle analytische Unterscheidungen, die bei der herkömmlichen Nahfokussierung des Problems der Bildung im Vordergrund stehen – wie die peinlich genaue Trennung von „Bildung“ und „Wissen“ und die von „Wissen“ und „Information“. Man kann sich ja auch des Eindrucks nicht erwehren, dass sich hinter diesen (gleichwohl auch richtigen und wichtigen) Unterscheidungen oft ein gewisser elitär-aristokratisch-großbürgerlicher Dünkel versteckt: Über bloße „Informationen“ und über bloßes „Wissen“ verfügt auch der Pöbel, der frech-arrierte *nouveau-riche* der Bildungsdemokratie; wir anderen hingegen haben (und hatten schon immer) „irgendwie“ *mehr*, wir besitzen nämlich „Bildung“...
 - 3 Ich muss vielleicht erwähnen, dass ich kein heavy user der hier von mir untersuchten Sendungen bin, also in keinem Fall ein Experte oder gar ein „Fan“ – nicht weil ich das für schandvoll hielte, sondern weil ich nicht verschweigen will, dass meine faktischen Kenntnisse des Phänomens auf keiner allzu großen empirischen Basis beruhen.

- 1) *Medienpräsenz*: Die allgemeine „Vergesellschaftlichung“ des Wissens sprengt den disziplinären Rahmen der akademisch-institutionell eingegrenzten und verwalteten Wissenschaften; Peter Weingart spricht vom Ende der „Autonomie“ der Wissenschaften und von „engen Kopplungen“, die zu einer „Verringerung bzw. zu einem partiellen Verlust der sozialen Distanz der Wissenschaft“ führen. Das Ende des „Wissensmonopols der Wissenschaft“ und die gesellschaftliche Diffusion und „Distribuiertheit der Wissensproduktion“ implizieren u.a. die „Medialisierung der Wissenschaften“, die auch diese selbst in ihrem Selbstverständnis und ihrer Außenpräsentation verändern; sie müssen eine „public understanding of science“ möglich machen und die „(Re-)Etablierung eines außerwissenschaftlichen Publikums“ erzielen (Weingart 2001:345).
- 2) *Entprofessionalisierung*: Weingart erwähnt die typisch „postmoderne“ Überzeugung von der Überlegenheit lokalen Laienwissens über das der Experten und von der Notwendigkeit der Beteiligung von Laien an der Implementierung von Wissen (Weingart 2001:23). Das (oft völlig unbegründete) Misstrauen gegenüber den professionellen Verwaltern und Katecheten der Wissenschaft geht einher mit einem (ebenso oft völlig unbegründeten) Vorschussvertrauen in den „Mann von der Straße“, seine Meinung und sein un- oder antiakademisches „Wissen“ (als Betroffener, als Anwender, als Praxiserfahrener, als „normal Denker“).
- 3) *Interessen- und Anwendungsorientierung*: Weingart referiert den amerikanischen Wissenschaftshistoriker Forman (Weingart 2001:82), laut dem die postmoderne Sichtweise die Produktion von „interessensgebundenem“ Wissen akzeptiert und fördert; das „Unbehagen an der Wissenschaft“ rühre u.a. daher, dass sie zu wenig anwendungsorientiert konzipiert sei. Die Individuen der Wissensgesellschaft gehen davon aus, dass Wissen zwar vielleicht (teilweise) noch im interesselosen und geschützten Raum der „reinen“ Forschung produziert wird und entsteht, dass es sich aber erst als *wirkliches* Wissen qualifiziert, wenn und solange es sich anwenden lässt, solange man damit etwas Fass- und Überschaubares anfangen kann, solange es „etwas bringt“ (eine Einstellung, die man übrigens nicht allzu schnell und verächtlich abtun sollte, weil sie doch in gewisser Weise eine Art negativer Risikovermeidung einschließt: Wem nur das Wissen wichtig ist, das „nützt“, wird dem, das evtl. „schadet“, skeptischer gegenüber stehen, als ein reines abstrakt anwendungsdesinteressiertes Forschergemüt).
- 4) *Wissen-Nichtwissen-Differenz*: Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass die Rede von der Wissensgesellschaft nicht besagen soll, dass wir in einer Zeit und einer Gesellschaftsform leben, die sich (nur) durch eine neuartige Verbreiterung des Wissensbestandes auf allen Ebenen auszeichnet (es ist nicht so, dass die „Wissensgesellschaft“ nun auf einmal so viel mehr „weiß“), sondern viel eher gilt, dass die *Unterscheidung* von Wissen und Nicht-Wissen, das Wissen um den (ständig sich ändernden, aber nie verschwindenden) Grenzverlauf zwischen beidem, wichtiger und fast überlebensnotwendig geworden ist. Das alte sokratische „Wissen des Nicht-Wissens“ ist heute von entscheidender Bedeutung, weil es weitreichende, oft irreversible Handlungsoptionen eröffnet – oder vorsichtshalber eben verschließt. *Wissen* heißt also immer auch, einschätzen zu können, was man alles nicht weiß (eine Art Wissen zweiter Ordnung, ein Meta-Wissen).

Daran nun vielleicht etwas vereinfachend anschließend, lässt sich sagen: Alle diese vier Aspekte werden – auf *ihre* Weise (nämlich als *Spiel*) – in den Quizsendungen

thematisiert (und genau um die „Weise“, auf die das geschieht, soll es im Folgenden noch detaillierter gehen):

- 1) Die Sendungen verleihen dem Thema „Wissen und Bildung“ an exponierter, hoch publikumswirksamer Stelle mediale Präsenz.
- 2) Die involvierten Personen sind nur in Ausnahme(zu)fällen etablierte Vertreter der Wissenschaftsbranche; im Rampenlicht stehen vor den Millionen Zuschauern Repräsentanten aller „Stände“ und Gesellschaftsschichten; natürlich scheint es gewisse sozial verortbare Faktoren zu geben, die die Chancen verbessern⁴, aber Erfolg oder Misserfolg können jedenfalls nicht eindeutig auf professionelle Schulung in einer herkömmlichen Wissenschaft zurückgeführt werden.⁵
- 3) Die Sendungen demonstrieren ad oculos mundi, was Wissen „wert“ ist, zeigen, dass es sich „lohnt“ und was es „bringt“, über eine bestimmte Information zu verfügen, und was es lebenspraktisch bedeutet, sie *nicht* parat zu haben. Die Staffelung der monetären Belohnungen und Bestrafungen lehrt außerdem, dass es Unterschiede und Wertskalen gibt, die das Wissensuniversum strukturieren und es damit gleichsam exakt auf der Euro-Skala „vermessbar“ machen. Das mag für wissenschaftliche Ohren pervers klingen, ist aber letztlich nur die Erweiterung einer analogen Vorgehensweise, mit der wir (und zwar nicht nur lebensweltlich, sondern auch innerhalb der Wissenschaften selbst!) immer schon innerhalb des „Wissbaren“ die Teilmenge des „Wissenswerten“ (im Sinne eines „brauchbaren“ Wissens) bilden. À propos „bilden“: Bildung entsteht vielleicht überhaupt nur über die Einführung dieser Unterscheidung.
- 4) Die meisten Quizsendungen (und insbesondere „Wer wird Millionär?“⁶) sind so angelegt, dass die Meta-Kompetenz der Einschätzung des eigenen Wissens Voraussetzung für ein erfolgreiches, sprich: prämiertes Abschneiden ist. Wer weiß, dass er etwas nicht weiß, bzw. (und das wäre in den meisten Fällen die genauere Beschreibung): wer *weiß*, dass er *nicht* weiß, *ob* er etwas weiß, kann sich gegen das entsprechende Risiko entscheiden, das Spiel abbrechen und evtl. eine höhere Summe mit nach Hause nehmen als im Fall der Anwendung eines nicht-sicheren Wissens. Der Kandidat muss daher seine persönliche Wissens-Nichtwissens-Grenze ständig reflexiv überwachen und sie irgendwann im Laufe seiner Runde für sich „finden“ (das geschieht auch immer dann, wenn der Kandidat *nach* seinem Aussteigen erfahren muss, dass er doch die richtige Antwort „gewusst hätte“: entscheidend ist aber auch hier das Wissen bzw. Nicht-Wissen zweiter Ordnung: entscheidend ist, dass er nicht *gewusst* hat, dass er sie *wusste*)⁷. – WWM entspricht daher auch nicht dem angeblichen, gern sozialkritisch denunzierten Trend der Fernsehunterhaltung, nach dem das „Leistungsprinzip“ durch Risiko-

4 Jauch selbst machte in einem Interview mit dem „Spiegel“ weniger die „formale Bildung“ als die „hohe Lesekompetenz“ der TeilnehmerInnen für ihren Erfolg verantwortlich (Jauch 2002).

5 Dies passt natürlich zu dem allgemeinen Trend zur Bevölkering des Bildschirms mit der Figur des „Dilettanten“, den man auch als „Wehrdienstverweigerer der Leistungsgesellschaft und gleichzeitig ihr Reformator – eine Lichtgestalt“ und insofern als Gegenfigur zum „bizarren Spezialisierungswahn“ begreifen kann (Bräunlein 1999:147).

6 In Folge abgek. WWM. Um diese Sendung soll es im Folgenden vorrangig gehen; die im September 1999 gestartete Spielshow nach einem englischen Muster ist der nachhaltige Prototyp des Genres. Nähere Informationen zu Regeln und Geschichte, links zu Presse-Kommentaren usw. findet man auf der Seite <http://www.geocities.com/SiliconValley/Lakes/6686/wwm.html> von Marco Schmidt.

7 Man sieht, von welcher „Bedeutung“ scheinbar geringfügige Details in einem Ensemble von Spielregeln sind; die gesamte angedeutete „reflexive“ Stufe des Wissens fällt sofort vollständig weg, wenn es z.B. nur darum geht, möglichst viele Wissensfragen „auf Zeit“ oder im Wettbewerb mit anderen zu beantworten, wenn es also keine direkte negative Sanktion bei Nicht-Wissen gibt.

und Zufallsfaktoren ersetzt wird, was angeblich der „soziologischen Tatsache“ korrespondiere, „dass der Mittelstand sein Vermögen immer weniger dem Leistungsverhalten verdankt, sondern zunehmend dem Erfolg durch Risikofreude bei Börsenspekulationen“ (Friedrich 2001:106; vgl. auch Fn. 9).

Aber wenn man sagen können wird, dass es bei den Ratespielen um eine Sonderform von „Wissen“ geht, das einige spezielle features aufweist, die unsere Wissensgesellschaft auszeichnen, so bleibt doch die Frage: geht es auch um „Bildung“? Zumindest auf eine *Sonderform* von Bildung scheint man sich auch bei den angesprochenen Fernsehevents zu berufen: die berühmt-berüchtigte „Schulbildung“. Schon das Wort „Quiz“ bedeutet im Amerikanischen (und von dort ist sowohl das Wort als auch die gemeinte Sache übernommen worden) die (schulische) „Befragung“ und „Prüfung“.⁸ Und während heute immerhin des Öfteren im Rate-Talk die Rede von der Schule, von dem aus dem Schulunterricht Übriggebliebenen ist und davon, ob und inwieweit man das gefragte Wissen in der Schule hätte erwerben können oder müssen, nannte man die Sache bei zahlreichen Vorläuferformaten direkt beim Namen: Eine frühe Quizsendung von Hans-Joachim Kulenkampff hieß zum Beispiel: „Wo blieb deine Schulweisheit?“ (1953), eine andere Sendung von 1954 (die es allerdings nur auf zwei Folgen brachte) „Mit Einschränkungen kaum genügend“; auch andere Reihen spielen implizit oder explizit mit dem setting „Schule“ und lassen veritable Schulklassen und Abiturienten bzw. auf Schulbänken sitzende Mannschaften gegeneinander antreten („Bingo Bingo“, „Die sechs Siebeng’scheiten“).⁹

Eine positive Beziehung zur Sphäre der Bildung lässt sich auch durch die negative Bestimmung herstellen, dass – wie sehr oder wie wenig Nähe das Fernsehquiz immer zum Begriff „Bildung“ haben mag – es zumindest kaum ein Element aufweist, das es ihm *definitiv* entfremdet: Es entbehrt jeglicher „unseriöser“, vom Problem des Wissens oder Nichtwissens ablenkender Elemente, es ist keine Game- und keine Talkshow, es werden keine anderen Fertigkeiten verlangt (etwa durch die Ergänzung mit Geschicklichkeitsspielen), es gibt keinen „Klamauk“ und keine eigentliche Abwechslung durch „Spaß“-Abschnitte, der etwaige Misserfolg wird nicht bestraft durch spielerische Sanktionen (wie etwa bei der amerikanischen Quizsendung „Truth or Consequences“), sondern er *beendet* das Spiel, d.h.: Die ganze Sendung ist in all ihren Teilen und Ebenen radikal und relativ „bierernst“ auf das Stellen der Frage und das Herausfinden der richtigen Antworten konzentriert.

Bildung als Spiel

Die entscheidende Affinität zwischen Quizsendungen und Bildung, die es nahe legt, sich ans Fernsehen zu wenden, wenn man etwas über die geltende Auffassung von Bildung erfahren will, kann aber erst hergestellt werden über den Begriff des *Spiels*; er dient als tertium comparationis insoweit, als plausibel gemacht werden kann, dass und wie wir das Fernsehquiz als ein *Spiel* analysieren müssen und dass wir auch die Bildung als eine Art von „Spiel“ denken können.¹⁰

8 Hallenberger 1991:13; dort auch die frühen Radio-Vorformen, die „mehr an eine Live-Übertragung aus einer Schulklasse als an eine moderne Quizsendung“ erinnerten. John Fiske (1987:267) beschreibt den Quizmaster früher Ratespielsendungen als „stern (but fair) schoolmaster-examiner“.

9 Nach Gerd Hallenberger (1991) sollte das Quiz in den 50er Jahren „die Abendschule der Nation“ darstellen.

10 Zum „Spiel als Begriff der Massenkommunikations- und der Unterhaltungsforschung vgl. z.B. Stephenson 1967, Hallenberger/Foltin 1990, Hallenberger 1994 und den Literaturüberblick bei Wünsch 2002:16ff.

Wenig kontrovers sollte es sein, die Quizsendung(en) als *Spiel* aufzufassen¹¹, ein Spiel, das intern durch bestimmte Regeln strukturiert ist (mit einer gewissen Variationsbreite), extern aber „Sinn“ gewinnt durch die Bedeutungen, die von ihm (im Sinne des Mediums: wörtlich) „ausstrahlen“, durch eine „message“, die uns etwas über das Selbstverständnis unserer durch das Medium Fernsehen deutlich geprägten Gesellschaft ablesen lässt¹². Das Quiz also als Spiel zu verstehen, bedeutet nicht, es auf seinen Unterhaltungswert zu reduzieren, auf die allgemeinen attraktiven Qualitäten wie Ablenkung, Spaß, Spannung; denn diese Elemente gibt es auch bei ganz anderen Spielen (z.B. bei allen körperbetonten¹³ oder bei reinen Glücksspielen), von denen man das Quiz-Spiel differenzierend unterscheiden sollte: es müssen auch die *Inhalte* berücksichtigt werden, das *was* und *um* das gespielt wird¹⁴. Erst dieser Inhalt definiert das Spiel und nur von ihm strahlt die massenmediale Faszination aus, weil er offenbar einen „Nerv der Zeit“ trifft. Der an den Einschaltquoten ablesbare anhaltende Erfolg gerade dieses Fernsehformats wie die Anzahl seiner zum Teil zum Verwechseln ähnlichen Realisierungen¹⁵ zeugen m.E. von einer allgemeinen „Aktualität“ des von ihm evozierten „Sinns“, der offenbar im Zusammentreffen mit anderen, davon unabhängigen Zeitströmungen und Denkweisen einen weithin leuchtenden, Orientierung versprechenden neuen Stern, eine überraschende Super-Nova¹⁶ am Medienhimmel bildet.

Was nun aber den altehrwürdigen Begriff der Bildung angeht, so halte ich es für den am meisten unterschätzten Verdienst von Dietrich Schwanitz' unterschätztem Bestseller, *Bildung als ein „soziales Spiel“* gedeutet zu haben; diese respektlose Charakterisierung wendet sich (im Nachwort) explizit gegen die spezifisch deutsche Vorstellung von Bildung als einer „Zivilisationsidee“, die viel mit persönlicher Heilserwartung, Innerlichkeit und Persönlichkeitskultur zu tun hat. Der Anglist Schwanitz betreibt eine überfällige Verwestlichung (man kann vielleicht ganz ohne den weithin üblichen abschätzigen Ton sagen: eine „Amerikanisierung“) des uns so lieb gewordenen Bildungskults: Sein Ziel sei, schreibt er, „das kulturelle Gedächtnis an der Zivilisation Westeuropas aus[zurichten], in der sich Bildung in realer Kommunikation bewähren muss“. Und diese „reale Kommunikation“ hat Schwanitz, nicht ohne eine gewollte, aber mit satirischer Spitze stellenweise sehr genau treffende Übertreibung, als Konversations-Spiel unter den sog. „Gebildeten“ ge-

-
- 11 Immerhin steht dem jedoch eine „spezifisch deutsche Sprachregelung“ in der Terminologie der Fernsehproduktions-Genres entgegen, die laut Hallenberger gerade auf einem *Unterschied* zwischen dem „Quiz“ (der Bezeichnung von „wissensorientierten Produktionen“) und dem „Spiel“ besteht, das für „andere Arten von Leistungen“ reserviert wird. (Hallenberger 1992:503).
 - 12 In diesem Sinne soll auch hier der medienpädagogischen Aufforderung von Volker Ladenthin entsprechen werden, „nach der Bedeutsamkeit der Dinge zu fragen, mit denen man sich abgibt. Das gilt gerade für's Fernsehen. Auch Medienerziehung ist die Aufforderung an Schüler, Sinnperspektiven anlässlich von Inhalten zu entwickeln, nach Bedeutung zu fragen ...“ (Ladenthin 1997:61).
 - 13 Von den Geschicklichkeitsspielen über die pseudo-sportlichen Phantasiespiele, wie etwa „Spiel ohne Grenzen“ (wo es schon auch mal zu Knochenbrüchen kommt, vgl. Hallenberger 1991:47f.) bis zum reinen Brutalo-Gewaltspiel, wie sie bisher von der Science-Fiction und Computerspiel-Branche ausgedacht wurden.
 - 14 Als Symbol dafür, dass es bei WWM um „rein geistige“ Inhalte geht, kann man die „Stühle“ auffassen, auf denen sich der/die Kandidat/in und Günter Jauch gegenüber sitzen: ohne Bodenkontakt, ohne feste Fundierung „schwebt“ der Körper auf diesen Barhockern nachempfundenen Drehsesseln sozusagen in einer „höheren Region“.
 - 15 Immerhin „fünf Dutzend“ Quizsendungen will DIE ZEIT im Januar 2002 im deutschen Fernsehen gezählt haben (Bertram 2002).
 - 16 Wobei diese Metapher durchaus astrophysisch präzise gemeint ist, zumindest insofern, als Supernovae ganz *alte* Sterne sind, die kurz vor ihrem Ableben noch einmal intensiv aufleuchten. Schon in einer „Hör-Zu“ von 1959 wurde geklagt: „In puncto Unterhaltung fällt dem Fernsehen nichts mehr ein. Es wird weiter gequitzt ... Das Einheitsvergängen des Jahres 1959 heißt: Quiz“ (zit. von Hallenberger 1991).

schildert¹⁷. Dieses Spiel besteht im Austausch von verbalen Jetons, deren Besitz vorausgesetzt und deren Herkunft, Legitimität und wahrer *Wert* nie hinterfragt wird (wie bei jeder Art von materiellem Besitz); es ist dadurch *Spiel*, dass es diese Frage nach dem „Realwert“ der Spielmarken, nach dem Unterschied von Spiel und Ernst, von Schein und Sein, von fiktiv und authentisch, schon immer zugunsten des Ersteren entschieden und damit ausgeblendet (besser: überblendet) hat. Das Spiel operiert mit und dank der Unterstellung, dass man eben *immer schon* spielt, dass man zum Bildungs-Spiel *dazugehört*: „Im geselligen Verkehr unterstellt jeder dem anderen, dass er gebildet ist, und der andere unterstellt, dass ihm das unterstellt wird“ (Schwanitz 2002:506). Dieses „soziale Spiel mit Erwartungen und Erwartungserwartungen“ funktioniert, weil und solange die Explizierung der Unterstellung, die direkte Frage nach der nun tatsächlich vorhandenen Bildung (die immer als eine Frage nach dem tatsächlich vorhandenen *Wissen* gestellt werden muss) verboten ist und unterbleibt. Die Regeln des Spiels beruhen, wie alle Regeln, auf einem Tabu – und auf einem ja gerade in gebildeten Kreisen sehr bekannten Tabu: „Nie sollst du mich befragen ...“ Das „Unterstellungsspiel“ beruht auf einer „Form des Kredits“, das jedem einen Vertrauensvorschub auf seine erworbenen und verfügbaren Bildungsressourcen gibt. Der „diskrete Charme der Bourgeoisie“ beruht auf der charmannten Diskretion des „Frag-mich-nie“. Dies stellt natürlich nur eine Spezialform des auf vielen Ebenen des sozialen Lebens notwendigen Vertrauensvorschusses dar: Die ungeschützte antizipative Vermutung eines gewissen friedfertigen „Anstands“, eines „ethischen Minimums“ beim fremden Nächsten macht gesellschaftliche Interaktion erst möglich (Simmel 1968).

Nun könnte es unangemessen erscheinen, diese grundlegenden Voraussetzungen sozialen Handelns zur Basis eines „Spiels“ zu machen bzw. das darauf aufbauende soziale Interagieren als „Spielen“ zu bezeichnen. Aber in dem kulturell höher entwickelten Gesellschaftsstadium, von dem hier nur die Rede sein kann, ist der spielerische Umgang mit den eigenen Voraussetzungen, die sonst vom irdischeren Ernst und von der Gefahr des Lebens gezeichnet sind, eine durchgängige Erscheinung. Der Philosoph und Soziologe Georg Simmel hat gerade jene soziale Form, die Schwanitz anspricht, die „Geselligkeit“, als „Spielform der Vergesellschaftung“ angesprochen und sie aus dem bewussten Fernhalten jener „Inhalte“ erklärt, die im „normalen“ gesellschaftlichen Leben als Interessen, Triebe, Absichten und Willensziele jedes Miteinander immer in eine bestimmte Richtung lenken. „Geselligkeit“ entsteht hingegen dann, wenn – eben wie im Spiel – das „reale Leben“ auf Distanz bleibt, wenn „Gesellschaft“ um ihrer selbst willen zelebriert und inszeniert wird, wenn man sich gemeinsam, gleichzeitig und gleichwertig in einen Als-ob-Zustand *aufgehobener* Bedürfnisse und Interessen begibt¹⁸. Wegen dieser impliziten gemeinsamen „Spiel“-Vereinbarung muss die betreffende gesellige Gesellschaft immer eine „geschlossene“ sein: wie ja auch bei Spielen nicht einfach alle mitmachen können.

Auch das Spiel „Bildung“ braucht daher eine „geschlossene“ Gesellschaft; Bildung *ist* eine „Glaubensgemeinschaft“, wie Schwanitz überpointiert formuliert; sie hat „gemeinschaftsbildende Kraft“, sie unterscheidet Insider und Outsider und be-

17 Interessant, dass Kommunikation und Konversation auch in vielen anderen Bereichen heute zentrale Topoi bilden; nach Norbert Bolz beruht z.B. auch die Wirtschaft heute auf Kommunikation: „Das Organisationsnetz ist ein Konversationsnetz.“ (Bolz 1999:53).

18 Freilich darf das Spiel *der* Gesellschaft (genitivus objectivus!) nicht völlig beziehungslos zum realen Leben bleiben: in den Spielformen „sind wir zwar vom Leben erlöst, aber wir haben es doch“ (Simmel 1999:120).

handelt die Kriterien der Zugehörigkeit als ein quasi-esoterisches Geheimnis, das man nicht ausplaudern darf (und Schwanitz hat sich *notwendigerweise* bei den „Gebildeten“ unbeliebt gemacht, als er selbst so frech das Geheimnis der Bildung ausgeplaudert hat!).

Das Quiz als Spiel des Spiels

Aber nach meiner Erklärungs- und Deutungshypothese kann man das Spiel „Bildung“ und das Fernseh-Spiel „Quiz“ nicht nur deswegen aufeinander beziehen, weil sie beide als „Spiele“ aufgefasst werden können, sondern weil das Quiz-Spiel seinerseits ein Spiel *über* das Spiel „Bildung“ darstellt, weil es dessen Regeln und Prämissen noch einmal selbst als Elemente eines neuen Spiels benutzt. Das Quiz hebt das Bildungs-Spiel mit seinen Erwartungen und Erwartungserwartungen seinerseits noch einmal auf die Spielebene und macht daraus ein „Spiel zweiter Ordnung“. „Spielen“ heißt ja immer, einem realen Inhalt, Interesse, Trieb oder Instinkt seine Brisanz und Lebensdringlichkeit zu nehmen, ihn in die spieltypische Schwebelage zwischen Ernst und Unernst zu bringen. Dadurch wird auch eine Entlastung von jenem von Schwanitz angesprochenen „Tabu“ geschaffen; die alltägliche Frustration¹⁹, die durch die zum Großteil undurchsichtige Regelmäßigkeit des Bildungs-Spiels entsteht, wird abgebaut durch die ihrerseits zur Spiel-Regel erhobene *Verletzung* jener Regeln. Das Spiel zweiter Ordnung macht sich den Bruch der Regeln des Spiels erster Ordnung zur Regel. Was laut Schwanitz in der geselligen Konversation, im real-konkreten Bildungsspiel „unangebracht“ wäre, nämlich „die Bildung des Gegenüber wie bei einem Quiz zu prüfen“²⁰, ist jetzt nicht nur „angebracht“, sondern ausdrückliche Intention und Bewährungsprobe. „Bildungswissen besteht aus Kenntnissen, nach denen man nicht fragen darf“ (Schwanitz 2002:507): Dieses Verbot wird jetzt aufgehoben und als *Gebot* zentrales Prinzip des Spiels.

Wenn eine solche Interpretation plausibel ist, wird klar, dass das Quiz als seichte und dümmliche TV-Unterhaltung anzusehen (wie es in intellektuellen Kreisen v.a. früher üblich war), seinerseits eine „unterkomplexe“ Reaktionsweise wäre, und dass man dem Phänomen erst dann gerecht wird, wenn man in ihm eine Medieninstitution mit einer spezifischen sozialen Funktion zu sehen gewillt ist: nämlich mit der Aufgabe, eine Entlastung von verdrängten Zwängen und Kommunikationsbehinderungen zu leisten, indem die alltäglichen Grenzen und Tabus in der außeralltäglichen Gegenwart des Spiels spielerisch „verletzt“, d.h. thematisiert werden. Nur im Quiz wagt die „Wissensgesellschaft“, sich öffentlich und transparent der sonst verschämt verschwiegenen Frage zu stellen, was und wie viel sie denn nun *wirklich* „weiß“²¹.

19 Diese Frustration entlädt sich greifbar in der wohl oft vorliegenden Mischung aus Häme und Ärger, wenn man als Zuschauer zuhause „hilflos“ zusehen muss, wie ein Kandidat sich öffentlich dadurch bloßstellt, dass er Dinge nicht weiß, die man selber wissen würde (vgl. zu dieser Motivation z.B. das sehr anschauliche „Wer wird Millionär“-Tagebuch von Martin Arz unter <http://www.martin-arz.de/wwwtagebuch.html>). Das Tabu des Bildungsspiels bewahrt uns also auch vor Besserwisserie.

20 Andererseits beschreibt Schwanitz eine Bildungsunterhaltung als „richtige“ und „erlaubte“ Konversation, die nur „richtige“ Fragen und „richtige“ Antworten bzw. Reaktionen duldet, womit man also schon relativ nah bei einem „Quiz“ wäre.

21 Der Skandal der PISA-Studie beruht ja zum Großteil auch auf dieser Tabu-Verletzung; „umgehen“ konnte man mit dem Skandal nur deswegen, weil die angeblich festgestellte Ignoranz scheinbar klar einem bestimmten Gesellschaftssektor (der „Schuljugend“) zugeschrieben werden konnte.

Nur am Rande sei angedeutet, dass auch diese gesellschaftliche Funktion von Spielen – nämlich implizite und zivilisatorisch unterdrückte Sozialstrukturen sichtbar zu machen – natürlich auch bei vielen anderen Spielen beobachtet werden kann: Das Sport-Spiel thematisiert den oft tabuisierten Glauben an die Notwendigkeit von Konkurrenz und von Leistungshierarchien und expliziert das latente Gewalt- und Aggressivitätspotential, das Glücksspiel beruht auf dem Glauben an die radikale Macht von Zufall und Schicksal, das Partnerspiel auf dem Glauben an Harmonie und Übereinstimmung usw.²²

Das Spiel ist also eine Art von reflexiver und selbstbezüglicher Manifestation und Überprüfung einiger isoliert thematisierter Grundlagen unseres wissenschaftlichen Selbstverständnisses. Damit werden diese natürlich auch „unauffällig“ thematisiert, erinnert und scheinbar „unaufdringlich“ bestärkt: Ideologiekritisch hätte man vielleicht früher formuliert, dass unter dem glitzernden Schleier des harmlosen Spiels erbarmungslose Normen und Zwänge durchgesetzt werden.²³ Aber angemessener scheint mir eine Interpretation, die von einer „Erprobung“ der sozialen Voraussetzungen in ironischer und spielerischer Form spricht; und vielleicht ist ein solcher „Probelauf“ angesichts der konstitutiven Vagheit dieser Voraussetzungen nur in solch spielerischer Form denkbar. Anstatt von ideologischer Manipulationsabsicht scheint diese Probe auf die Bildung *sub specie ludi* eher Ausdruck von reflexiver Selbst-Distanz und von Kontingenzbewusstsein, von undogmatischem Mangel an Selbstverständlichkeit. Das Fernseh-Quiz schafft eine Art experimentelle Laborsituation, es zeigt uns im Mikro-Maßstab einen eigentlich als gigantische Makro-Unternehmung zu denkenden, die gesamte Gesellschaft involvierenden *Test* (vgl. Friedrich 1991). Von daher erklärt sich zwanglos sowohl der rituelle Ablauf als auch das technoide, sterile, immergleiche Setting der Show. Was sich ändert, sind die zum jeweiligen Test erscheinenden Individuen; aber auch die sind vollkommen austauschbar, deswegen können wir uns mit ihnen identifizieren; auf dem Kandidatenstuhl sitzen *eigentlich* wir alle: Deshalb müssen auch wirklich alle die reale *Chance* haben, dort zu sitzen.

Die These lautet also: Bei Günther Jauch wird das soziale Spiel „Bildung“ seinerseits in Spielform zelebriert. Die Tabus, die Erwartungen und Unterstellungen, die im geselligen „Spiel erster Ordnung“ durch Regeln geschützt sind, werden enttabuisiert und direkt thematisiert. Sofort schränken wir die These aber wieder ein: Denn das geschieht nun freilich nicht radikal, sondern eben selbst wieder „nur“ in Spielform: Der Ablauf des Spieles sorgt auch hier im Endeffekt nur dafür, dass „die“ Bildung zwar ständiges Thema, Objekt der Bewährungsprobe, eigentlicher und einziger Inhalt des Spieles ist; trotzdem lässt das *Ergebnis* des Spieles, das jeweilige Ende einer Spielrunde, nicht wirklich eine definitive, nachprüfbare Aussage darüber zu, ob jemand nun „gebildet“ ist oder nicht. Die Art der Fragen und der zum Spielerfolg nötigen Antworten sind so gestaltet, dass sie keinerlei umfassendes, wirklich eindeutiges Urteil über die „Bildung“ des Betreffenden erlauben (das Spiel tritt nicht auf mit dem Objektivitätsanspruch eines „Intelligenztests“). Das Quiz kann sich das „Spiel mit der Bildung“ nur deshalb leisten, weil es auf der Voraussetzung beruht, dass dieser Begriff zumindest *so* unklar ist, dass ein Versagen

22 Vgl. hierzu auch Nietzsches Formulierung von der Aufhebung des Willensgeschehens im „Weltspiel“ unter der „Perspektive des Ästhetischen“ bzw. seine Aussage in „Ecce Homo“: „Ich kenne keine andere Art, mit großen Aufgaben zu verkehren, als *das Spiel*“ (vgl. Safranski 1990:61 u. 74).

23 „Eher werden die Menschen ans Unvermeidliche fixiert als verändert. Vermutlich macht das Fernsehen sie nochmals zu dem, was sie ohnehin sind, nur noch mehr so, als sie es ohnehin sind“ (Adorno 1996:70).

beim Quiz kaum notwendig auf die *Unbildung* des Versagers schließen lassen würde. (Ein Spiel ist nicht nur dadurch definiert, dass es dem Gewinner eine willkommene Belohnung verspricht, sondern auch dadurch, dass dem Verlierer keine *allzu* unangenehmen Folgen drohen; ein Spiel kommt nur zustande, wenn beide Alternativen im Rahmen des Vorstellbaren bleiben; das Bildungsspiel gewährleistet dem Verlierer, dass er den Begriff der Bildung für sich so um-definieren kann, dass er nach einem Misserfolg nicht automatisch als Ungebildeter dasteht). Das bedeutet: Die „stillschweigenden Voraussetzungen des Bildungsspiels“, die nach Schwanitz deswegen implizit bleiben, „weil man sie nicht begründen kann“ (Schwanitz 2002:508), werden zwar thematisiert und punktuell eindeutig verifiziert, aber auch hier kann diese Verifizierung nie die Unterstellung der Gebildetheit als eine gänzlich unbegründete erweisen. Das Spiel produziert also eine Reflexivität, die keine „aufklärerische“, entlarvende und demaskierende, keine objektivierende Zielsetzung hat; es bleibt ein Spiel unter Vorbehalt, das die Diskretion wahr²⁴.

Und auch das ist freilich eine *allgemeine* Charakteristik aller Null-Summen- bzw. Wettkampfspiele: Das bei Spielende feststehende Resultat ist immer nur eines mit punktueller, kontingenter (also: historischer) Geltung, es geht zwar um die Feststellung von Über- bzw. Unterlegenheit, aber diese *Feststellung* ist keine absolute *Festschreibung*, sondern sie ist, unter gewissen Bedingungen, nicht nur fast immer revidierbar und auch durch den Hinweis auf zufällige externe Einfluss-Faktoren für das Bewusstsein des Einzelnen invalidierbar: Nur die Tagesform, das Wetter, der Schiedsrichter sind schuld, dass wir verloren haben ...; spielen heißt immer, ein Ergebnis, das Spielregeln-konform zustande kommt, zwar als aktuelles Ergebnis zu akzeptieren, aber ohne dass das damit *Gemeinte* – die Rangordnung, das Kräftemessen – als ein existentielles Urteil „für immer“ ernst genommen würde.

Geld für Wissen

Diese (beabsichtigte) Ambivalenz und Zweideutigkeit des televisionären Spiels mit der Bildung verdankt sich mehreren Faktoren. Zunächst wohl einfach dem, dass das demonstrierte Wissen ganz klar nur Mittel zum Zweck ist: Wie es der Titel des Spiels so unverblümt wie vage ausspricht, geht es zuallererst ums *Geld*. Jede richtige Antwort *zahlt* sich sofort, vom Zuschauer deutlich verfolgbar, in Form des quasi exponentiell wachsenden Kandidaten-Guthabens aus. Diese unmittelbare Auszahlungsform stellt einen streng linearen eindeutigen Bezug zwischen Menge und Qualität des abgefragten Wissen und der Höhe der bis dato erspielten Geld-Prämie her. Etwas zu wissen, wird uns damit bedeutet, *lohnt* sich, ist greifbar „nützlich“. Mindestens zwei Interpretationsmöglichkeiten bieten sich an: stellt das Spiel mit dieser engen Verknüpfung von Wissen und Geld eine erträumte Idealsituation dar, die uns von der lebenslangen und alltäglichen gegenteiligen Erfahrung in einem paradisi-schen Verkehrte-Welt-Narrativ erlöst? Soll das Quiz (gerade in seiner chaotischen, unberechenbaren „Überdisziplinarität“) in klingender Münze eine verführerische Antwort geben auf all jene millionenfachen Schüler- und Studentenseufzer „Wofür bitte schön, muss ich das hier alles je lernen und wissen?“ Soll, mit anderen Worten, die euro-schwere Wissensgratifikation im Quiz die weitgehende Nicht-An-

24 Günther Jauch entrüstet sich im bereits zitierten Spiegel-Interview (Jauch 2002) über eine Germanistin als Kandidatin, die er, als sie Ringelnetz nicht zu kennen scheint und die richtige Antwort nur durch bloßes Raten findet, am liebsten „nach Hause schicken würde“; dass das nicht geht, heißt: Das Spiel deckt zwar die Unwissenheit auf, schützt sie aber auch vor negativen Sanktionen.

wendbarkeit und dunkel geahnte Überflüssigkeit unseres Bildungswissens kompensieren?

Laut einer anderen Perspektive könnte man allerdings auch vermuten, dass die unmittelbare Wissen-Geld-Retribution eine *real* vorhandene gesellschaftliche Äquivalenz in spielerisch überspitzter Form nachstellt und „imitiert“²⁵. Im Grunde *wissen* wir genau, dass Bildung etwas mit (mehr) Geld, sprich: mit höherem Einkommen, zu tun hat, und wir wissen auch – obwohl man es (aufgrund der schon genannten deutschen Bildungs-Metaphysik) natürlich nie zugeben wird –, dass das eine entscheidende Motivation dafür ist, sich den schulischen und universitären (Selbst-) Quälereien zu unterziehen. Wenn Bacons oft missverständlicher Satz „Wissen ist Macht“ (Zimmerli 1998) heute keine große Plausibilität mehr genießt (vielleicht aufgrund einiger Gegen-Beispiele manifest mächtiger, aber manifest unwissender Personen ...), so scheint doch die Gleichung „Wissen ist Geld“ ungleich nahe liegender. Und genauso wie das wirkliche Ausmaß des individuellen Wissens im geselligen Umgang ein Tabu ist, so ist es auch der konkrete Geldbesitz des Einzelnen (Nicht-Anwesende natürlich stets ausgenommen!). Beide Tabus ebenso wie der sonst eher unklare Zusammenhang zwischen ihnen werden im Fernseh-„Spiel“ auf spielerische, d.h. gezähmte Form gebrochen. Wie im Sportwettkampf die brutale, und daher meist unterdrückte sozialdarwinistische These von der Superiorität des Stärkeren in Spielform „dargestellt“ wird, so überschüttet unsere Fernseh-„Kulturindustrie“ öffentlich-privatrechtlich *die* Personen mit Geld, die sie auch sonst mit viel Macht, Ehre, Einfluss und Einkommen ausstattet: die Wissenden und „Gebildeten“.

Dass die Figur des „Intellektuellen“ normalerweise eher eine schlechte Presse hat, widerspricht dem nicht; denn dieser macht sich unsympathisch durch all das, was die Fernsehkandidaten gerade nicht tun: Er äußert sich meist *unbefragt*, selbstbewusst, spezialistisch und elitär, er muss nicht nachdenken und überlegen, er reflektiert nicht öffentlich nachvollziehbar über sein Wissen und Nichtwissen usw.; kurz, der Intellektuelle ist unbeliebt wegen seiner unangenehmen Art der *Präsentation* bzw. *Ostentation* von Wissen und wegen der vermutbaren geschickten Maskierung seines eigentlichen *Defizits* an Wissen; dies bestätigt aber gerade die Tatsache, dass dem „*wirklich* Wissenden“ hingegen bei uns eine sehr hohe gesellschaftliche Wertschätzung zuteil wird.

Zuletzt kann sich das Prinzip „Geld für Wissen“ aber auch einfach nur darauf beziehen, dass es einen sozialen Mechanismus aus der Ebene einer eleganten Metapher in die der harten ökonomischen Realität holt: Das „soziale Spiel“ der Bildung beruht, wie wir gesehen haben, auf einem unbefragten wechselseitigen Vertrauensvorschuss in die Gebildetheit des jeweils anderen; „solche Unterstellungen sind Formen des Kredits“, sagt Schwanitz. Das Meta-Spiel des Quiz besteht nun darin, jedem die Chance zu bieten, sich diesen potentiellen Kredit einmal in klingender Münze auszahlen zu lassen, wenn er denn den Mut hat, sich der aktuellen Probe auf seine bis dato nur unterstellte „Kreditwürdigkeit“ öffentlich zu unterziehen. *Hic RTL, hic salta*: Fern von allen intellektuell-abstrakten Überlegungen, wofür Bildung denn nun gut sei, und warum sie ein *erstrebenswertes* Gut sein soll, zeigt sich hier endlich einmal eindeutig, was sie *wert* ist.

Und dass sie viel, ja *sehr, sehr viel* wert ist, zeigt eben insbesondere die von Günther Jauch moderierte Sendung schon im Titel: Die Million steht metonymisch für eine quasi-absolute Menge, sozusagen für die höchste benennbare und denkbare

25 Hallenberger/Foltin (1990:37) sprechen in vergleichbarem Zusammenhang von einem „simulatorischen Realitätsbezug“ von Unterhaltungsspielen.

Geldsumme: „Mehr“ kann man praktisch nicht „wollen“, mehr als eben „Millionär“ kann man im Leben nicht werden. Dass die Sendung es möglich macht, durch „Bildung“ bzw. Wissen gerade *dieses* Ziel zu erreichen, zeigt, dass Bildung „alles“ möglich macht. Und die Macher der Sendung werden mehr als dankbar sein für die unvergleichlich günstige historische Koinzidenz, dass die Währungsumstellung von D-Mark auf Euro in die Zeit eines solchen Booms der Sendung fiel, dass alle Gewinnsummen offenbar gerade zu diesem Zeitpunkt problemlos verdoppelt werden konnten, so dass der Marken-Name der Sendung nicht angetastet werden musste!

Das Quiz-Wissen: die diffusen Wissensbestände der Wissensgesellschaft

Doch vielleicht ist es an der Zeit, die bisher nur heuristisch legitimierte Gleichsetzung der bei Günther Jauch gefragten bunten Feld-Wald-und-Wiesen-Wissensschnipsel mit dem Bildungswissen oder gar „der Bildung“ noch einmal zu hinterfragen, indem nun die Frageinhalte des Quiz-Spiels näher beleuchtet werden. Gefragt ist offensichtlich ein so genanntes „Allgemeinwissen“, das man wahrscheinlich, wenn überhaupt, dann am ehesten noch *negativ* definieren kann: Es ist keiner bestimmten disziplinär organisierten Expertenkultur zuzurechnen; zum Spielerfolg genügt es nicht und hilft nichts (oder: nur zufällig), sich auf einem bestimmten vorhersehbaren Teil-Sektor des heute Wissbaren gut (oder auch nur besser als auf anderen) auszukennen. Das war in früheren Fernseh-Ratespielen oft ganz anders; die Wissensgebiete waren dort entweder von vornherein abgegrenzt (Quiz-Spiele zur Musik, zum Sport, zum Fernsehen selbst) oder bestanden zumindest teilweise aus manchmal *sehr* speziellen Spezialthemen, die die Kandidaten selbst wählen konnten bzw. von zu Hause als ihre Privat-Hobbys mitbrachten. Was bedeutet hingegen die wichtige programmstrategische Entscheidung von „Wer wird Millionär“ (WWM) (bzw. seiner englischen Erfinder), *keine* Einschränkung dieser Art zuzulassen, sondern „alles Mögliche“ zum Abfragen freizugeben?²⁶

Zunächst wird man darin eine demokratische, wenn nicht populistische Maßnahme sehen müssen. Das Quiz übt eine unausgesprochene Kritik an der Expertenkultur und am akademischen Spezialistentum, indem es unumstößlich klarmacht: Wer sich nicht auf *allen* Gebieten, und besonders nicht auf dem nicht-akademischen Feld der sog. Populär-Kultur, auskennt, hat keine Chance, hier Geld zu gewinnen. Interessant ist, dass das populäre Wissen geradezu als eine quasi ad hominem gedachte *Sperre* für die „traditionell“ Gebildeten verstanden und genutzt werden kann, was durch die lineare und stetige Stufen-Anordnung der Fragen möglich ist. Dem Ex-Bundespräsidenten von Weizsäcker, der Günther Jauch gegenüber geäußert hatte, er hätte bei ihm schon viel gewonnen, weil er die Millionenfragen hätte beantworten können, antwortete der Quizmaster, dass ihm das wenig genützt hätte, weil

26 Dass naturwissenschaftliche Gebiete vergleichsweise selten vorkommen (vgl. Prof. Oliver Reiser unter http://freenet.meome.de/app/fn/artcont_portal_news_article.jsp/81930.html), bestätigt nur die Affinität des Quiz zur deutschen „Bildungs“-Idee, die ebenfalls naturwissenschaftliche Ignoranz viel eher duldet (vgl. Schwanitz 2002:507, 618); interessanter wäre es freilich, darüber zu spekulieren, welche (Art von) Fragen man wohl *nie* bei Günther Jauch hören wird; denkbar sind medientypische Selbstzensur-Vorgaben der Fragenerfinder, die das sittlich Anstößige und politisch Unkorrekte ausschließen – obwohl man die betreffenden Themen ansonsten durchaus zur „Allgemeinbildung“ zählen würde, wie z.B. sexualkundliches Wissen oder die Frage nach der Höhe der Arbeitslosenquote beim Regierungsbeginn von Schröder oder aber nach der genauen Zahl der Toten beim World-Trade-Center-Anschlag o.ä. Hier schlägt der *Unernst* des Spiels *qua Spiel* auch auf den Inhalt durch („mit Esswaren spielt man nicht“ ...).

er vorher bei den Fragen zu Pop und Film versagt hätte (Jauch 2002)²⁷. Das Quiz kann also als eine aus Ressentiment geborene Revanche des Laien gegen unsere expertokratische und wissenselitäre Gesellschaftsstruktur verstanden werden: das Spiel setzt Enzensbergers bekannten Vergleich zwischen den heutigen und den damaligen Wissensbeständen (Enzensberger 1989a) in Realität um, indem es der Friseurin Zizi eine ähnlich gute (bzw. ähnlich schlechte) Chance auf die Million gibt wie jedem „neuen“ Melanchthon.

Etwas weniger konfliktsoziologisch könnte man aber auch sagen, dass das Spiel auf seine Weise die wissenschaftstheoretisch längst konstatierte Auflösung der disziplinär abgeschotteten Expertenkulturen lediglich nachvollzieht. Die millionenfache und millionenfach vorgeführte Prämierung breit gestreuten Wissens zeigt, was Theoretiker der Wissensgesellschaft vielfach beschrieben haben: die vordringende Relevanz des disparaten, innovative Querverbindungen schaffenden, „transdisziplinären“ Wissens sowie dessen „Sitz im Leben“; seine Anbindung an populäre Alltagswissens-Ressourcen. Das Quiz als ein Spiel „über“ das Bildungsspiel trägt der kulturgeschichtlichen Tatsache Rechnung, dass es nach heutigem Verständnis auch zur Bildung gehört, die Namen der Pokemons zu wissen (Baecker u.a. 2002), dass heute durchaus intelligente Konversationen sich gewinnbringend über Hollywood-Filme und Fernsehserien austauschen können, dass ernsthafte Vorträge bei ernsthaften Bildungs-Symposien sich Günther Jauchs Quizsendung annehmen können, dass also die schon lange von der Postmoderne eingeforderte Brücke zwischen *high and low culture* geschlagen wird.

Außerdem wird die chaotische Vielfalt und Heterogenität des abgefragten Wissensstoffs auch spiel-intern durch die konstitutive *Unsicherheit* jedes Spiels erfordert (die „Unsicherheit“ gehört nach Caillois bekannter Definition zum Wesen jedes Spiels, vgl. Caillois 1982). Der Reiz, nein mehr: die *Definition* eines Spiels besteht unter anderem darin, dass *nicht* genau anzugeben ist, von welchen Fähigkeiten und Kenntnissen Erfolg und Misserfolg in dem Spiel genau abhängen (wenn wir einmal als Minimalbegriff des Spiels davon ausgehen, dass es eine Art Wettkampf darstellt, in dem man scheitern oder siegen, gewinnen kann). Sicherlich gibt es Abstufungen zwischen verschiedenen Spieltypen: Man wird gewiss auf die Frage, wie man „gut“ und erfolgversprechend Fußball spielt, mehr und Plausibleres sagen können, als auf die Frage, wie man „gut“ Lotto oder Roulette spielt – trotzdem kann und sollte man selbst beim Glücksspiel lernen, bestimmte Dinge definitiv zu unterlassen und andere zu tun, genauso wie man auch ein so glücks- und zufallsfreies Spiel wie Schach nicht mit der Strategie eines mechanischen Programms gewinnen kann (auch Schachcomputer arbeiten an bestimmten Stellen ihres Algorithmus’ mit Zufallsgeneratoren)²⁸. Also wäre auch das Quiz-Spiel kein solches, wenn man präzise sagen könnte, welche skills jemanden mit zwingender Notwendigkeit zum Ziel führen; genauer: Man wird keine „hinreichenden“ Bedingungen angeben können, sondern allenfalls ein paar vage „notwendige“ Voraussetzungen. Es geht dabei nicht nur um die Binsenweisheit, dass immer „Glück“ im Spiel ist, insofern, als dass von dem Einzelspieler nicht beeinfluss- und nicht vorhersehbare Faktoren seinen Erfolg oder Misserfolg bewirken, sondern wichtig ist, dass bei einem Spiel vom Typ WWM die zu bewältigende Aufgabe *von vornherein* jegliche Möglichkeit einer adäquaten

27 Auch der erste Millionengewinner, Prof. Dr. Eckhard Freise von der Uni Wuppertal, weiß vom Risiko des Scheiterns an einer Frage aus der Popkultur in diesem „Kopf-und-Kragen-Spiel“ zu berichten (Freise 2001:127).

28 Vgl. Klaus Fischbach, Willensfreiheit und Neurobiologie, unter <http://www.zum.de/ki/Willensfreiheit.htm>

„Vorbereitung“ übersteigt. Während ein optimal „vorbereiteter“, trainierter Tennisspieler wenigstens denkbar ist (zumindest so, dass er bei Misserfolg plausible Gründe für diesen angeben könnte), ist ein/e *optimal* vorbereitete/r TeilnehmerIn bei „WWM“ gar nicht vorstellbar. Das Spiel „sicher im Griff“ zu haben, ist ohne Regelverstoß (oder ohne eine Panne)²⁹ nicht denkbar.³⁰

Der eifrige Besuch des sog. „Trainingslagers“ auf der Internetseite von RTL zeugt m.E. nur von dem verzweifelten Anrennen gegen diese eigentlich allen bewusste Einsicht; es handelt sich wohl eine quasi-neurotische Ersatzhandlung wider besseres Wissen: als ob man nicht genau wüsste, dass alle die Fragen, die man dort noch einmal durchspielen kann, sicher nie mehr „drankommen“ werden, und man wird nicht einmal darauf spekulieren können, dass noch einmal *ähnliche* Fragen auftauchen werden. Man wird sich dort höchstens sehr formal mit bestimmten *Frage*typen vertraut machen können.³¹

Die mit dieser Tatsache vermittelte message hat ebenfalls eine eminent „demokratische“, wenngleich kulturpessimistisch stimmende Bedeutung. Sie vermittelt die Idee einer absoluten Chancengleichheit, weil man offenbar nichts Realistisches dafür tun kann, seine Gewinn-Chancen im Vorfeld des Spiels zu verbessern. Das Spiel bekommt also fast wieder Glücksspielcharakter. Die demokratisch-populistische message lautet: Bildung ist Zufall, nichts, was man durch mühevollen Eigenleistung erwerben kann und daher muss; statt des Kantischen „Du kannst, denn du sollst“ sozusagen das Jauchsche „Du brauchst erst gar nicht, denn du kannst sowieso nicht“. Weniger pessimistisch: Das Spiel reflektiert die Fragilität, Unvollständigkeit und Unverlässlichkeit unserer heutigen Wissensbestände. Es behält das über allem Wissen schwebende Damokles-Schwert des Nicht-Wissens im Auge.

Auf der Ebene der durch den Spielinhalt vermittelten Aussage wird man sagen müssen, dass das Quiz eine Art Feier des *positivistischen* Credo ist, nach dem sich die Welt in Aussagesätzen abbilden lässt und „alle Sätze gleichwertig“ sind. Der *Tractatus logico-philosophicus* von Ludwig Wittgenstein kann als die fundamentalistische Bibel der Quiz-Weltanschauung gelesen werden: „Die Welt zerfällt in Tatsachen“. „Was der Fall ist, die Tatsache, ist das Bestehen von Sachverhalten“. „Der Sachverhalt ist eine Verbindung von Gegenständen (Sachen, Dingen)“. „Auch wenn die Welt unendlich komplex ist, so dass jede Tatsache aus unendlich vielen Sachverhalten besteht und jeder Sachverhalt aus unendlich vielen Gegenständen zusammengesetzt ist, auch dann müsste es Gegenstände und Sachverhalte geben“ (Wittgenstein 1989, Sätze 6.4, 1.2, 2, 2.01 und 4.2211). Das bedeutet: Die Welt kann nie so kompliziert und unüberschaubar werden, dass man nicht noch ein Quiz veranstalten könnte, das nach „Sachverhalten“ fragt – und das immer lösbar, also spielbar bleibt. Der Satz 6.5 lautet: „Zu einer Antwort, die man nicht aussprechen kann, kann man auch die Frage nicht aussprechen. *Das Rätsel* gibt es nicht. Wenn sich ei-

29 Aus der Türkei wird der Fall eines (nachher rückgängig gemachten) Millionengewinns berichtet, dem, wie sich herausstellte, ein Fehler in der Studioteknik zugrunde lag: Der Computer hatte versehentlich der Kandidatin (statt dem Quizmaster) per Monitor die jeweils richtigen Antworten schon bei der Präsentation der Frage markiert.

30 Von den früheren spezialistischen Quiz-Arten wird hingegen von Vorbereitungs-Exzessen berichtet: Kandidaten für „Alles oder Nichts“ begeben sich „über ein Jahr oder mehr in strenge Klausur, um sich nur noch ihrem Hobby zu widmen. Diese freiwillige Zurückgezogenheit führte in einigen Fällen zu drastischen Konsequenzen, z.B. zur Zerrüttung einer Ehe oder einer Scheidung“ (Hallenberger 1991:67).

31 Ähnlich unsinnig ist natürlich der „Nachweis“ des WDR-Journalisten Jörg Schieb, dass die WWM-Fragen sich nicht mit Hilfe des elektronischen Nachschlagewerks, dem „Wissensportal“ wissen.de (das die Sendung sponsert) beantworten lassen (vgl. http://online.wdr.de/online/computer/schiebwoche/schieb_woche_21.phtml, dort auch die Antwort von wissen.de).

ne Frage überhaupt stellen lässt, so kann sie auch beantwortet werden“. Wir fügen hinzu: Weil es keine *Rätsel* gibt, kann es immer ein Quiz geben.³²

Das „multiple choice“-Wissen

Ein wichtiges Charakteristikum des besonderen TV-Quizwissens unserer Zeit, das bisher überhaupt nicht berücksichtigt wurde, besteht darin, dass die richtige Antwort immer zusammen mit drei³³ anderen *falschen* Antworten vorgegeben ist und also weniger „gefunden“ als *ausgewählt* werden muss. Es liegt auf der Hand, dass damit eine sehr spezielle und wohl eher „lebensferne“ Art von Wissen zur Diskussion steht. Denn normalerweise bedeutet etwas im Alltag zu „wissen“ eben nicht, dass man aus einer überschaubaren Anzahl von vorgegebenen möglichen richtigen Lösungen eine *richtige* (und genau *eine* richtige) „aussuchen“ kann. Obwohl auch das Ausschlussverfahren wohl als alltägliches Hilfsmittel zur Entscheidungsfindung dienen kann, verhindert meist die unabschließbare, *unendliche* Menge von Möglichkeiten, dass damit auf ähnlich einfache und eindeutige Weise wie oft im Fernsehen das „Richtige“ gefunden wird. Das Multiple-Choice-Verfahren setzt dem tendenziell grenzenlosen Nicht-Wissen des realen Lebens insofern eine klare Grenze, als man immer zumindest das Eine weiß: Eine (und *nur eine*) von den vier Antworten, die ich vor mir sehe, ist richtig. Das heißt auch: Ich *weiß* um meine Chancen, es doch zu „wissen“, wenn ich es „nicht weiß“. Diese Situation ist außergewöhnlich und bedarf eingehender Betrachtung.

Zunächst einmal sind die Multiple-Choice-Vorgaben Teil von notwendigen Spielzielkontrollen, auf die *kein* Ratespiel verzichten kann. Jedes Spiel braucht eine Vorstrukturierung und Vorbereitung, bei der fundamentale Entscheidungen über die Machbarkeit und die „Schwere“ des Spiels getroffen werden, und zwar so weit, dass das eigentlich Interessante und Entscheidende, die wechselnden *inhaltlichen* Bedingungen von Gelingen und Misslingen innerhalb eines von *formalen* Regeln vorbestimmten Rahmens schon in dieser Phase festgelegt werden; wie bei einem Wettrennen das Abstecken der Strecke – innerhalb einer durch eine untere und obere Grenze des Schwierigkeitsgrads aufgespannten Bandbreite – die spezielle Aufgabe präpariert, die dann im konkreten Wettkampf von allen bewältigt werden muss, braucht jedes Spiel eine vorbereitete, vom Spieler nicht zu seinen Gunsten beeinflussbare Umwelt, Bühne oder Arena³⁴. Das bedeutet eigentlich „Les jeux sont fait“ längst bevor das Spiel „richtig“ losgeht.

Die Metapher des „Spielfeld-Absteckens“ bringt übrigens auch die räumliche und theatralisch-dramatische Symbolik des WWM-Spiels in Sicht: das Heraustreten

32 Auf eine ähnliche „magische“ Überzeugung führt Huizinga den Zusammenhang von „Spiel und Wissen“ zurück: „Im Prinzip gibt es auf jede Frage nur eine Antwort. Sie kann gefunden werden, wenn man die Spielregeln kennt. Diese sind grammatischer, poetischer oder ritueller Art. Man muss die Rätselsprache kennen ...“ (Huizinga 1969:110f.)

33 Bei anderen Quizsendungen sind teilweise auch noch mehr Auswahlmöglichkeiten gegeben, was aber viel weniger plausibel und als eine eher künstliche Abweichung vom „Norm-Quiz-Standard“ erscheint; man könnte lange über den „tieferen Sinn“ der Viererzahl spekulieren, die ja immer eine gewisse *Vollständigkeit* suggeriert (vier Himmelsrichtungen, vier Evangelien, vier Jahreszeiten, vier Räder am Wagen); die Auswahl „1 aus 4“ macht außerdem die Halbierung der Wahlmöglichkeiten bzw. die Verdoppelung der Chance leicht („50:50-Joker“).

34 Bei Spielen, die aus einem „Gegeneinander“ von zwei oder mehr Spielern bzw. Mannschaften bestehen, tritt diese Vorstruktur in den Hintergrund, weil die Gegner füreinander das zu überwindende Hindernis (die gegenseitig unberechenbare „Umwelt“) bilden, aber auch hier muss das Spielfeld als unparteiische, gleiche Chancen garantierende Spielbühne adäquat vorbereitet sein.

der Spieler aus den relativ anonymen Einzel-Plätzen am Anfang auf den exponierten Platz vor dem Monitor, das „In-die-Mitte“-Kommen, die aufwendige Licht- und Soundregie, die den Spielbeginn mit dem Betreten des eigentlichen „Spielfeldes“ markiert. – Jedes Spiel kennt Grenzen, die den Raum des eigentlichen Geschehens von den zwar noch zum Spiel gehörenden (bestimmten spezifischen Regeln unterworfenen), aber nicht spielergebnisentscheidenden Arealen abtrennt: im Fußball z.B. der Raum neben der Seiten- und Torauslinie. – Erst hinter dieser Zwischen- und Pufferzone darf dann seinen Platz haben, was *definitiv* nicht zum Spiel gehört und keine (direkte) Auswirkung auf es haben darf: die Zuschauer. Durch das immer gleiche maschinell abgespulte Ritual wird Chancengleichheit signalisiert: Man begibt sich in einen unparteiischen objektiven Test-Mechanismus, der garantieren soll, dass alles, was von nun an passiert, nur dem individuellen Einzelnen verdankt ist. Erst gegen die abweisend kalte Technik profiliert sich der einsam Wissende.

Zu diesen spiel-ermöglichenden Vorbereitungen gehört nun auch die Vorgabe der möglichen richtigen und falschen Antworten. Aus der Sicht der am „korrekten Ablauf“ des Spiels interessierten Personen (Spielleiter und Zuschauer) vereinfacht das Multiple-Choice-Verfahren, wie bei Umfragen und bei schulischen Tests, die Auswertung; es gibt eine eindeutige, binär codierte (falsch/richtig) Antwort, die A B C oder D heißt, was also jegliche Ambiguität der Bewertung radikal ausschließt (was besonders bei allgemeinen Wissens-Fragen wichtig ist: Wer jemals das inhaltlich analoge, aber ohne Multiple-Choice-Antworten arbeitende Gesellschaftsspiel „Trivial Pursuit“ gespielt hat, wird sich der langen und oft Missmut auslösenden Diskussionen darüber erinnern, ob eine Antwort „noch als richtig“ durchgehen kann – weswegen „Trivial Pursuit“ auch weniger ein Spiel um das Wissen als eines um Sozialkompetenz ist). Das Verfahren erlaubt also eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbewertung.

Man kann auch hierin eine (evtl. als utopisch-illusionär zu kritisierende) *Idealisierung* der realen Wissensverhältnisse sehen. So wenig wie wir je das Richtige aus einer gegebenen *endlichen* Menge an Lösungen auswählen müssen, so selten ist die absolute Gewissheit über die Richtigkeit der dann ausgewählten Option. Die Frage ist, ob wir die Differenz zwischen Spiel und Realität, die durch die vereinfachende Repräsentation und spielerisch performierte Komplexitätsreduktion von „realen“ Wissensnotstandssituationen produziert wird, als „Realitätsverlust“ verstehen müssen, vor dem wir warnen und den wieder wettzumachen wir ideologiekritisch einfordern müssen, oder ob man den Raum jener Negation, die mit der Feststellung „Dies ist ein Spiel“ impliziert ist – und die bedeutet: „Diese Handlungen, in die wir jetzt verwickelt sind, bezeichnen nicht, was jene Handlungen, für die sie stehen, bezeichnen würden“ (Bateson 1983:244) – und die damit eröffnete Distanz zum Leben gutheißen sollte: als ästhetisch-spielende Befreiung von den Zwängen der Realität (und der Moral!) (Schiller).

Aus der Sicht des Probanden macht das (außeralltägliche) Wissen, dass (genau) eine der vorliegenden Möglichkeiten schon die „richtige“ ist und alle anderen falsch, die Sache auch psychologisch leichter: Man fühlt sich quasi schon in ihrem Besitz, weil man sie ja schon vor sich sieht, zum Greifen nah.³⁵ (Allerdings sollte man auch die Möglichkeit berücksichtigen, dass das gleichzeitige und gleich-gülti-

35 Damit ist von vornherein die existentielle Pathos-Situation der „Frage-erfahrung“ als der Erfahrung eines Nicht“ vermieden, der Günther Pöltner (1972:16) auf den Spuren von Heidegger nachgeht. Gleichwohl lässt sich der emotionale und „heroisch-tragische“ Schein der Aufgabenbewältigung natürlich auf diese menschliche Ur-erfahrung des Nicht-Wissens zurückführen.

ge Vorliegen der drei falschen Antworten die Aufmerksamkeit und die „Treffsicherheit“ von der richtigen ablenkt, dass also das Multiple-Choice-Verfahren beim Kandidaten auch für Verwirrung sorgen kann. Diese Möglichkeit wird oft in den „leichten“ und (relativ) gering belohnten Anfangsfragen andeutungsweise durchgespielt, wenn vier phonetisch sehr ähnlich lautende Antwortoptionen vorgegeben werden; allerdings überwiegt hier der gewollte komische Effekt, der auch signalisiert, dass man sich erst in einer noch „unernsten“ Aufwärmphase des Spiels befindet).

Jedenfalls produziert das Vor-Wissen davon, dass *nur eine* Antwort richtig – und zwar *absolut* richtig – ist, eine „besondere“ Art des Suchens und Nachdenkens; das erhellt, wenn man darauf achtet, dass wir im Gegensatz dazu im „realen Leben“ schon beim Nachdenken über eine „richtige“ Entscheidung von vornherein berücksichtigen müssen, dass sie auch falsch sein kann, dass wir eventuell Rückzugsmöglichkeiten und Rechtfertigungen gegen Kritik (auch von uns selbst) brauchen werden; man muss also den eigenen Denkweg mitreflektieren und miterinnern, um ihn im Notfall rechtfertigend aktualisieren zu können. Das Suchen nach einer Antwort produziert daher „automatisch“ meist auch rekonstruierbare Begründungsstrategien (wenn man auf diese von vornherein verzichtet, spricht man vom „Raten“). Denn schon Kinder wissen, dass man prinzipiell auf jede Antwort, auch und gerade auf jede Antwort auf eine Warum-Frage, wieder mit einer Warum-Frage replizieren kann (und Kinder „nerven“ nicht etwa, weil sie *unmögliche*, sondern gerade weil sie *mögliche* Fragen stellen!).

Das Antwort-Auswahl-System mit aufgehobener Begründungspflicht sorgt für eine weitere, vielleicht weniger auffallende Vereinfachung: Es suggeriert das totale Zueinander-„Passen“ der Frage und einer der Antworten, die wie zwei Puzzle-Teile ineinander greifen (während alle anderen eben nicht „passen“). Bei ganz genauer Betrachtung müssten aber die *Fragen* sehr viel umständlicher und präziser formuliert werden, damit eine solche passgenaue Übereinstimmung zustande kommen kann. Selbst eine so banale Frage wie „Wo sind die Schwalben im Winter?“ könnte man zum Beispiel „richtig“ so beantworten: „Sie versinken wie die Frösche in den Sümpfen, weil das so schon bei Aristoteles steht und ich keinen Grund sehe, einem solch intelligenten Menschen nicht zu glauben“ (vgl. Aristoteles 1957). Das bedeutet: Um genau auf die gewünschte und erwartete (und im Multiple-Choice-System als richtig vor-markierte) Antwort abzu zielen, müsste man die Frage eigentlich so formulieren: „Wo sind laut den Angaben der derzeitig offiziellen Ornithologie und daher laut der Meinung der meisten vernünftigen realen Menschen die Schwalben im Winter?“ Mit den damit angedeuteten wahrheitstheoretischen Prämissen arbeiten alle Wissensfragen, die alle implizit als mir bekannt voraussetzen, dass weder nach meiner noch nach der in einem *beliebig wählbaren Text* zu findenden „Meinung“ gefragt ist, sondern nach der sog. „objektiven“ Wahrheit, nach dem (derzeitigen!) Stand der Wissenschaft, nach dem, was bestimmte erkenntnistheoretische Positionen als die bei Strafe des Ausschlusses vom „vernünftigen Diskurs“ festgesetzte und sanktionierte Meinung der Majorität nennen.³⁶ Das Quiz fragt also ständig nach der „Wahrheit“, klammert aber die Frage nach den Wahrheitskriterien völlig aus.

36 Interessant ist in dieser Hinsicht das relativ langlebige Familien-Ratespiel „Ruck-Zuck“, das auf die Suche nach Objektivität ganz verzichtet hat und explizit statt der Korrespondenz- eine *Konsens*theorie der „Wahrheit“ zugrunde gelegt hat; zu beantworten sind Fragen wie: „Wir haben 100 Leute befragt, was sie am liebsten zu Pommes essen: Was haben die meisten von ihnen geantwortet?“ o.ä.

Das Multiple-Choice-Verfahren im Rahmen eines Quiz-Spieles im Unterhaltungsmedium Fernsehen macht also Begründungen und Herleitungen zum vernachlässigbaren Beiwerk. Die ausreichende Begründung für die Richtigkeit der einen Antwort liegt schlicht darin, dass die anderen drei falsch sind und eine richtig sein *muss*: Das garantiert die Spielregel. Kaum je wird im Lauf des Spielgesprächs laut darüber nachgedacht, *warum* eine bestimmte Antwort richtig ist, welches Kontextwissen und welche logischen Denkschritte zur richtigen Lösung geführt haben, geschweige denn darüber, welche Wahrheitstheorie zugrunde gelegt wurde – also all das, was man von einem wirklich „gebildeten“ Menschen erwarten würde.

Aber: würden wir das wirklich von ihm auch immer hören *wollen*? Das wissenschaftliche Denken, mit dem wir alle früher oder später in der Schule konfrontiert und traktiert werden, hat uns auf ein allzeit (möglichst sogar letzt-) begründungsfähiges Denken verpflichtet, hat uns darauf gedrillt, nicht nur immer „im ganzen Satz“ zu antworten, sondern möglichst auch immer einen mit „weil“ eingeleiteten *Nebensatz* anzuhängen (jedem Deutsch-Lehrer *gefällt*, aber keinem *genügt* die lapidare Aussage: „Ich find’ den Faust voll cool!“). Es sprechen jedoch einige Anzeichen dafür, dass Begründungen, um es salopp zu sagen, „aus der Mode gekommen“ sind. Der Autoritätsverlust des wissenschaftlichen Wissensparadigmas und die Rehabilitierung der Orientierungskapazität außerwissenschaftlicher Lebensbereiche (beispielsweise der Kunst) haben zu einer drastischen Einschränkung des modernen Begründungs- und Argumentationsdrucks geführt. Für alles und jedes Gründe anzugeben, wird immer öfter für überflüssig gehalten, (a) weil nicht aussagekräftig („*jeder* hat so seine Gründe“, „wenn man will, kann man *alles* begründen“), (b) weil pragmatisch unnötig (ich will nicht deine Gründe hören, ich will nur wissen, wie wir uns einigen können), (c) weil in besonderen Fällen sogar unstatthaft – Richard Rorty hat darauf hingewiesen, dass, wer *Gründe* dafür angeben kann, dass er eine Frau liebt, damit eigentlich zugibt, dass er sie *nicht* liebt (Rorty 1989).³⁷ Aber es ist nicht nur so, dass im manifesten Argumentationsverzicht des Fernseh-Quiz das postmodern proklamierte Ende der modernen Begründungswut zu sich selbst käme: Das elementar-primitive Abfragespielchen hat wohl auch den aufklärerischen Effekt, uns darauf hinzuweisen, dass in der Tat ein Großteil unseres Wissens schlicht nicht begründungsfähig und nicht sinnvoll kontextualisierbar *ist*. Wie immer unsere hehren kultusministeriell und wissenschaftlich-pädagogisch geprägten Vorstellungen von Bildung auch aussehen mögen: Tatsache bleibt, dass wir in der Schule wie auf der Universität wie von unseren sämtlichen ununterbrochen sendenden Informationsmedien mit völlig zusammenhang-, nutz- und interesselosem Datenmüll vollgestopft werden, mit dem man wahrlich nicht viel Besseres machen kann, als ihn irgendwo in einer Gerümpelkammer unseres Gedächtnisses so lange zu speichern, bis man irgendwann mal im Fernsehen damit viel Geld verdienen kann. Es ist müßig, ein utopisches Idealbild vom universell vernetzten Wissen „auszupinseln“, eine holistisch autoritäre Gedankenarchitektonik, in der jedes Einzelwissen seine kontextuell definierte Stelle, seinen definierten Platz im Gesamtarrangement eines „vollständigen“ und vollständig verfügbaren Wissensgebäudes innehat. Das Quiz lässt die sperrigen, unverfügbaren, nicht klassifizierbaren Wissensfragmente zu ihrem Recht

37 Philosophie-intern wird dies als „Verabschiedung des erklärenden Wahrheitsbegriffs“ durch den Pragmatismus (James, Rorty, Davidson) reflektiert, die bei Rorty den Wahrheitsbegriff im Ganzen überflüssig macht: „Wer sich heute für Wahrheit einsetzt, setzt sich für einen Anachronismus ein“ (Sandbothe 2002). Das Quiz vollzieht das nach, indem es statt nach Wahrheit nach „Richtigkeit“ fragt. „Statt auf Formulierung von Wahrheit setzt das Quiz eher auf Richtigkeit und produziert damit Entscheidungssituationen, in denen nicht zuviel zur Entscheidung ansteh“ (Hügel 1993:135).

kommen, jene frei flottierenden Gedächtnisparasiten, die sich irgendwo in unzugängliche kontextfreie Nischen einnisten und sich nicht anders denn durch einen plumphen Direktzugriff fangen, nicht rational einkreisen oder logisch umzingeln lassen.

Das beim Quiz unter Beweis zu stellende und belohnte Wissen ist also vielleicht weniger von oben herab als verkürztes Bildungswissen zu disqualifizieren, als dass es seinerseits dieses letztere als Idealisierung und Illusion bloßstellt. Es sammelt, verwertet und recycelt problemlos-effizient und ökonomisch optimal all den dispersen Wissensmüll, den wir einer auf Sinn- und Begründungszusammenhänge getrimmten Bildungsnorm zum Trotz mit uns als lästigen Wissensballast herumtragen. Das Quiz ist eine öffentliche B.A.V.A., eine „Bildungsabfallverwertungsanstalt“, die sich bei den feineren Näschen durch den Gestank und den vielen Rauch, den sie produziert, zwar unbeliebt macht, aber im Großen und Ganzen eine gesellschaftlich sinnvolle Arbeit verrichtet (und Günther Jauch ist ein zeitgenössischer Recycling-Künstler wie Tinguely oder David Spoerri). Und mögen auch die alteuropäischen Verfechter einer humanistisch-ganzheitlichen Bildungsidee die Stirn in krause Falten ziehen: Das Quiz sollte uns froh stimmen, denn es bestätigt uns, dass wir immer noch viel mehr wissen als uns unsere brave begründungspflichtige Bildungsweisheit träumen lässt. (Viele der Äpfel und Äpfelchen, die wir – von der Schlange des bürgerlichen Bildungshochmuts verführt – vom Baum der Erkenntnis gegessen haben, sind schlicht ungenießbar³⁸: Bei Günter Jauch dürfen wir sie wieder ausspucken; und wenn man den Spucknapf trifft, kriegt man auch noch Geld dafür).

Der Faktor Zeit

Ein manchmal übersehenes, aber ausschlaggebendes und innovatives Charakteristikum der Sendung WWM ist der den Spielablauf bestimmende Umgang mit der *Zeit*. Es sollte auffallen und zu denken geben, dass die Beantwortung der einzelnen Fragen nie unter sichtbarem Zeitdruck erfolgt, weder unter dem einer mitlaufenden Uhr (wie man sie aus anderen Quizformen kennt), noch weil der Quizmaster zur Eile antreibt (meistens sorgt er im Gegenteil für retardierende Momente)³⁹. Schnelligkeit, Schlagfertigkeit und Tempo spielen nur bei der Auswahlrunde ganz am Anfang eine Rolle, die für das eigentliche Spiel nur von marginaler, vorbereitender Bedeutung ist. Gegen die abfällige Rede von einer geistlosen Datenabfragerei könnte man also darauf verweisen, dass die Zeitstruktur der Sendung durchaus berücksichtigt, dass Nachdenken Zeit braucht; sie lässt die Zuschauer teilhaben an einem *Prozess*, der wichtiger scheint als die Inhalte. Die Freigebigkeit mit der Zeit zeigt: Das Medium weiß, dass es nicht (nur) auf das Resultat ankommt; „der Weg ist das Ziel“⁴⁰. Das Fernsehen nimmt sich Zeit und entdeckt den Reiz, Leuten beim Denken zuzuschauen. Während frühere Quizformate ihre Herkunft aus dem Radio lange

38 „Der Apfel vom Baum der Erkenntnis war unreif“, lautet ein Aphorismus in Georg Simmels Tagebuch (Simmel 1958).

39 Das gegen die durchgängige Aussage der Fernsehwissenschaftler, dass der „Zeitdruck durchgängig thematisch präsent [ist] als Regelbestandteil aller Wettbewerbsspiele“ (Müller-Sachse 1985:81).

40 „Das Ritual der Fragerunden ist damit, weil immer gleich bleibend, selbst uninteressant, das Interesse verlagert sich immer mehr darauf, wie die Kandidaten das Rituale der Fragespiele durchstehen. Nicht die Fragen selbst erzeugen Unterhaltung, [...] sondern das Unterhaltsame liegt darin, zu beobachten, wie die Kandidaten mit einer Frage umgehen [...] Der Zuschauer wird zum kalten Beobachter des Wettkampfvorgangs, kann aber auch bei Identifikation mit einem Kandidaten zum Mitführenden werden, weil er aus dem täglichen Leben ähnliche Bewährungssituationen kennt und hier als nicht direkt Geforderter die Situation in ästhetischer Distanz betrachten kann“ (Hickethier 1988:12).

nicht verleugnen konnten, kann man vielleicht sagen, dass erst bei WWM das Quiz als solches im Medium Fernsehen angekommen ist⁴¹: denn der Platz, der hier der Entfaltung von Gestik und Mimik und dem konstitutiv zum Überlegen gehörenden *Schweigen* eingeräumt wird, ist im Radio nicht gleichermaßen abbildbar. Das (mittlerweile oft imitierte, aber nie erreichte) „Können“ von Jauch besteht u.a. darin, diese eigentlich für das Medium *tödlichen* „leeren“ Momente auszufüllen und aufzufüllen mit „Sinn“ (d.h. mit Hintersinn und Unsinn), und zwar nicht durch störende Hektik und Aufregung, sondern durch minimalistische, verbale oder nur mimische Interventionen und Kommentare. Die Fernsehnation sieht vielleicht zum ersten Mal am Bildschirm einen „Quizmaster“, der nicht mehr als allwissender Lehrer und strenger Schulmeister auftritt; aber Jauch kann sich nur deswegen von dieser Rolle so leicht distanzieren, weil er als „Quizmaster“ eigentlich vollkommen *überflüssig* ist: er liest vor, was man sowieso als Bildschirmeinblendung mitliest, er bestätigt die Entscheidung des Kandidaten, er gibt das Ergebnis bekannt: Aber die eigentlichen spielentscheidenden Züge macht „der Computer“⁴² (man kann WWM daher „genauso gut“ allein gegen den Computer spielen). Er hat nur noch moderierende Wirkung, sein Poker-Face ist ein Mensch-Maschine-Interface, und da er keine eigenen Entscheidungen mehr zu treffen hat, kann er sich darauf konzentrieren, begleitend, unterstützend, irritierend, ironisierend und kommentierend das *Eigentliche* der Sendung in den Vordergrund zu stellen: den Vorgang des Nachdenkens und der Entscheidungsfindung. Diese Vorgänge sind zwar normalerweise denkbar medienungünstig „einsam“, aber gerade deswegen brauchen sie den Kontrast, den Widerpart, an dem sie sich spiegeln.⁴³

Die Sendung zeigt so übrigens auch, dass man mit den Zeit-Zwängen des Privatfernsehens geschickt umgehen kann, ohne diese auf das Spiel selbst in seinen Einzelphasen durchschlagen zu lassen. Im Gegenteil: Die Konstruktion der Sendung als tägliche⁴⁴ Dauer-Spiel-Sendung (die sich nicht an einem Abend im Monat oder in der Woche als ganzheitlicher Event „erfüllen“ muss) *erlaubt* erst jene zeitliche Freiheit in den einzelnen Spielsituationen: Gerade weil die Sendung *insgesamt* keine Zeitflexibilität kennt (eine Hupe zeigt objektiv ihren Schluss an) und eine noch laufende Kandidaten-Runde an (fast) jeder Stelle unterbrochen werden kann, ist die individuelle *Dauer* jeder Runde völlig unabhängig von der zur Verfügung stehenden Sendezeit. Man kann sich also in den einzelnen Spielphasen Zeit lassen, ohne gegen das privatfernsehtypische Verbot des „Überziehens“ zu verstoßen.

Die relative zeitliche Offenheit der einzelnen Fragephasen verdankt sich natürlich auch der übersichtlichen Gliederung einer Spiel-Runde: Der Gesamttablauf folgt einer klar gestuften Einbahnstraße nach oben, die es erlaubt, jeden Zeitpunkt genau zu definieren und einzuordnen. Das Fernziel ist der Dezimalfetisch der Million, auf den das Spiel potentiell zuläuft (und der wohl nicht zu oft, aber auch nicht zu selten erreicht werden darf!). Jeder Zeitpunkt des Spiels ist klar definiert durch seinen Abstand zwischen dem Anfangspunkt Null und diesem Endpunkt. Das kommt einigen

41 Enzensberger bemerkt zur „Phylogese der Medien“: „In deren Evolution gilt der Satz, dass jedes neue Medium sich zunächst an einem älteren orientiert, bevor es seine eigenen Möglichkeiten entdeckt und gewissermaßen zu sich selber kommt“ (Enzensberger 1989b:99).

42 Damit wird natürlich eine weitere schein-objektive Instanz vorgespiegelt. Aber indem Jauch diese aus dem theatralen Off wirkende Kraft personalisiert und humanisiert, wird er selbst zum Mittler und „Schiedsrichter“ – was zur Folge hat, dass diese Sendung keinen „Notar“ oder Experten benötigt, der sonst die Korrektheit des Spiels, die Regelkonformität meist nur implizit bestätigte oder notfalls, ganz selten, explizit ins Geschehen eingriff und seine Macht-Stellung *über* dem Quizmaster ausspielte.

43 Zum Spielleiter vgl. den Sammelband von Parr/Thiele 2001.

44 Mittlerweile (Herbst 2003) wird die Sendung allerdings nur noch 3mal pro Woche ausgestrahlt.

spezifischen medientechnischen Bedürfnissen entgegen: Der Zuschauer kann fragmentiert teilnehmen, die Unterbrechung durch Werbeblöcke oder die Fortführung einer Spielrunde in der nächsten Sendung (dadurch kann das Sendeformat problemlos präzise Zeitraster einhalten) stellt kein allzu großes Orientierungsproblem für den Zuschauer dar.⁴⁵

Aber damit ist freilich auch eine Aussage über das thematisierte Wissen verbunden: Es wird präsentiert in einer Wert-Ordnung, die „einfaches“ und „schweres“ Wissen an einer Geld-Skala messen lässt. Dabei lässt sich der Schwierigkeitsgrad keinesfalls thematisch oder disziplinär bestimmen: Es gibt keine „leichten“ und keine „schwierigen“ Gebiete (die Millionen-Euro-Frage kann aus jedem beliebigen Bereich stammen). Die steigende Schwierigkeit der Fragen bemerkt man zwar auch an dramaturgischen Details (Zeit-Dehnung, Ausweitung des reflexiven Kommentar- und Verwirrzwischenspiels) und anderen Symptomen, aber prinzipiell ist nur die gerade erreichte Höhe auf der Prämienleiter ausschlaggebend. Trotzdem ist auch eine definitive Distanz zu dem, was man noch als Allgemeinwissen gelten lassen würde, festzustellen: Die „teuren“ Fragen verlangen samt und sonders sehr spezialistisches, teilweise „exotisches“ Insider-Wissen.

Die drei Joker bei „WWM“: drei Strategien des Umgangs mit dem Nichtwissen

In einer „Gesellschaftsspieltheorie“ würde man den Joker wohl allgemein als eine zu einem frei wählbaren Zeitpunkt, aber oft *nur einmal* einsetzbare Zusatzchance beschreiben können. Die Möglichkeit des „Setzens“ von Jokern akzentuiert und ent-routinisiert bestimmte Spielphasen, indem es vorübergehend die normalen, die Gewinnchancen eher einschränkenden Regeln (teilweise) außer Kraft setzt. Der Joker ist so eine trivialisierte Spielform der in vielen Mythen und Märchen auftauchenden Idee der einmaligen, an ein „Wunder“ erinnernden, völlig exzeptionellen Lebenschance, die man entweder ergreifen (und damit für immer „sein Glück machen“) oder eben unwiederbringlich „verspielen“ kann (man denke exemplarisch nur an die „gute Fee“ mit den *drei* freien Wünschen).

Die *drei* Joker, die jede/r Kandidat/in bei Günther Jauch einsetzen kann, greifen diese Standard-Spielkomponente auf und exemplifizieren darüber hinaus, wie man mit dem Problem des Zweifels und des möglichen, befürchteten Scheiterns in Wissensfragen umgehen kann. Spielstrategisch interessant ist dabei vor allem die Frage, bei welchem *Typ* von Nicht-Wissen bzw. von „Nicht-genau-Wissen“ welcher Joker am günstigsten zum Einsatz kommt.

Die nächstliegende Maßnahme zur Erhöhung der Gewinnchancen ist die Reduktion der wählbaren Alternativen. Der sog. „Fifty-fifty“-Joker lässt von vier ursprünglichen nur noch eine Auswahl aus zwei möglichen Antworten zu und verdoppelt damit die Wahrscheinlichkeit der richtigen Wahl. Eine Wahrscheinlichkeit von 50 % wird aber meist (angesichts der auf dem Spiel stehenden Summe) immer noch so gering eingeschätzt, dass diese Chancenerhöhung dann als unnützlich angesehen würde, wenn nicht schon eine gewisse Vorauswahl aus den vier anfänglichen Antwortmöglichkeiten stattgefunden hätte, die man sich nun durch deren Halbierung

45 Vgl. dazu die medientheoretischen Überlegungen zum Stichwort „Segmentierung“; Friedrich schreibt, dass die Struktur aller Spielshows abzielt auf eine „übersichtliche und funktionsfähige Visualisierung von Gewinn und Verlust, die eine unbestreitbare und nachvollziehbare Relation zwischen Spielverlauf, Leistung und Auszahlungsmodus herstellt“ (Friedrich 1991:61).

quasi „bestätigen“ lassen möchte. Oder der Spieler schwankt zwischen zwei Lösungen und hofft darauf, dass die (angeblich vom Computer veranlasste, also „zufällige“) Entfernung zweier falscher Antworten auch eine der beiden von ihm „verdächtigten“ betrifft. Die vom Joker bereitgestellte Lösungsstrategie besteht also in einer zwar absolut sicheren, aber dafür unvollständigen – zwar näher heran-, aber nur bis knapp vor das Ziel führenden – Anwendung des herkömmlichen Ausschlussverfahrens. Insofern stellt sie keine prinzipielle Erweiterung und Veränderung der Spielsituation dar und wird auch deshalb am einleuchtendsten wohl nur als erleichternde Hilfestellung in unklaren Fällen verwendet.

Epistemologisch sind die beiden anderen Joker von höherem Interesse. Die Möglichkeit des Spielers, durch Einsatz des sog. „Publikumsjokers“ das im Aufnahmestudio anwesende Saalpublikum zur Unterstützung seiner Urteilsbildung über die richtige Antwort abstimmen zu lassen (seine endgültige Entscheidung wird ihm allerdings auch hier nicht abgenommen – obwohl es absolut rar sein dürfte, dass ein Kandidat sich dann *nicht* der von der Mehrheit des Publikums für richtig erachteten Lösung anschließt), verweist zunächst wieder auf eine Konsenstheorie der Wahrheit: Was die „meisten“ Menschen für wahr *halten*, muss auch wahr *sein*. Die Details dieses Spielzugs weisen jedoch auf wichtige realpragmatische Einschränkungen dieses Prinzips hin, die potentiell sogar seine gänzliche Untauglichkeit dekretieren können. Denn zum einen ist die Zusammensetzung des befragten Personenkreises (seine „Repräsentativität“) von hoher Relevanz: Fast jedes Mal wird im Vorfeld des (eventuellen) Einsatzes dieses Jokers zwischen dem Kandidaten und dem Quizmaster darüber reflektiert, ob das wirklich eine Frage ist, die man „dem“ Saalpublikum sinnvoll stellen kann und sollte. Meistens einigt man sich darauf, dass man im Falle einer (nicht allzu speziellen) Frage der Populär- und Alltagskultur (oft aus dem Bereich der Unterhaltungsmedien) dem Publikum die entsprechende Wissenskompetenz zutrauen darf – und liegt damit auch erstaunlich oft richtig. Hingegen würde man sich bei der Suche nach einer Antwort, die fachliches Spezial- und Expertenkenntnisse verlangt, wohl kaum von dem im Saal anwesenden Menschenkollektiv helfen lassen. Ein solches Verhalten spiegelt eine relativ „natürliche“ Haltung gegenüber dem unseren Zeitgenossen als *Gruppe* zugeschriebenen Wissen wider: Sinnvollen Rat und wahre Auskunft erwarten wir uns von „Mehrheitsmeinungen“ nur im Falle relativ banaler und „trivialer“ Wissensbestände.⁴⁶ Das demokratische Grundaxiom, dass die Mehrheit grundsätzlich „Recht“ hat, ist von den Annahmen unseres Alltagsverhaltens gerade *nicht* gedeckt; weswegen alle demokratischen Entscheidungswege immer auch nicht-mehrheitsmeinungsabhängige, expertokratische Zwischen- und Letztentscheidungsinstanzen mit Veto-Recht eingebaut haben.

Außerdem tritt bei der Publikumsbefragung eine „technische“ Schwierigkeit auf, die gern übersehen wird und ebenfalls ein prinzipielles Problem einer konsensualistischen Wahrheitstheorie beleuchten kann: Ein wesentlich qualifizierteres und zuverlässigeres Ergebnis wäre doch offensichtlich dann zu erwarten, wenn das Publikum nicht (wie es offensichtlich von den Regeln vorgesehen ist) eine der vier Antworten wählen *müsste* und all jenen, die keine oder wenig Ahnung haben, die Option der Stimmenthaltung freistünde. Der dadurch einzurechnende Verfälschungsfaktor bleibt nur dann kalkulierbar, wenn man davon ausgeht, dass die im Zustand des Nichtwissens abgegebenen Voten sich durch statistische Gleichverteilung gegenseitig neutralisieren oder dass sich auch unter diesen Stimmen Präferenzen herausbil-

46 Vgl. dazu Georg Simmels Überlegungen zum „sozialen und individuellen Niveau“: „was allen gemeinsam ist, kann nur der Besitz des am wenigsten Besichtigenden sein“ (Simmel 1999:99).

den, die letztlich doch dem richtigen Ergebnis zugute kommen. Man versteht nun, warum es eine wichtige strategische Entdeckung der gewitzteren (bzw. von Jauch in diesem Sinne rechtzeitig vorgewarnten) Kandidaten war, vor der Publikumsbefragung *keine* eigene Hypothese über die richtige Antwort „öffentlich“ zur Sprache zu bringen; denn dies würde sofort jenen unsicheren Teil des Publikums (der gerade, weil er *nicht* weiß, der für ein zuverlässiges Ergebnis „wichtigere“ Teil des befragten Kollektivs ist) in einer bestimmten (möglicherweise: falschen) Richtung beeinflussen und so deren Selbstannullation per Statistik zunichte machen. Vielleicht lassen sich von hier Parallelen ziehen zu anderen funktional-intelligenten Strategien des Umgangs mit dem nichtwissenden Teil eines Meinungskollektivs. Man könnte z.B. die gesetzliche Regelung, dass der Wahlkampf in vielen demokratischen Ländern nicht mit der Öffnung der Wahllokale, sondern schon einen Tag vorher aufhören muss, darauf zurückführen, dass die unsichere, (noch-)nicht-wissende Wählerschaft, die sich erst kurzfristig entscheidet, nicht mehr in die eine oder andere Richtung beeinflusst werden soll, sondern (wenn überhaupt, dann) so orientierungslos wählen gehen muss, dass ihre Wahlentscheidungen nach dem statistischen Zufallsprinzip aus- und dadurch hinsichtlich des Endergebnisses gar nicht mehr ins Gewicht fallen. Das Hauptproblem bei Konsenswahrheiten ist also nicht, wie man die Wissenden auf eine gemeinsame Linie bringt, sondern viel eher, wie man die Nicht-Wissenden daran hindert, mit ihrer Stimme diese einheitliche Linie wieder zu *verfälschen*. Die einzige Alternative zum Angebot der Stimmenthaltung (ein Angebot, das man aber eigentlich als Forderung formulieren und zur Pflicht erklären müsste, was unter demokratischen Bedingungen aber „moralisch“ nicht tragbar ist) besteht darin, die Unwissenden in ihrem Unwissen zu lassen, sie möglichst „frei“ entscheiden zu lassen, und dadurch ihr Unwissen so breit zu streuen, dass sie das aus dem Wissen der Wissenden entstehende Ergebnis nicht tangieren.⁴⁷ Die potentielle anti-aufklärerische Tendenz dieser wissensstrategischen Überlegung soll einmal dahingestellt bleiben.

All diese Probleme werden natürlich umgangen, wenn bei Nichtwissen von vornherein die Auskunftskompetenz nicht einem Kollektiv, sondern einem mit guten Gründen ausgewählten *Einzelnen* zugetraut wird. Der dritte und vielleicht „wichtigste“ Joker bei WWM gibt dem in Unwissenheitsnöte gekommenen Kandidaten *einmal* die Chance, die gerade zu lösende Frage einem solchen „Experten“ zu stellen – wobei es auch hier nur um Hilfestellung, nicht um Delegation der Antwort geht: Der Kandidat muss selbst entscheiden, ob er dem Rat seines Helfers folgt. Allerdings sehen die Spielregeln auch bei dieser Maßnahme des Nichtwissensmanagements einige wichtige Restriktionen vor, hinter denen vielleicht ein tieferer „Sinn“ ausgemacht werden kann. Zunächst wird spielerisch der Sachverhalt nachgebildet, der das Expertenwissen auch in der „Wirklichkeit“ charakterisiert: Es ist zwar virtuell unendlich und unendlich vielfältig, aber de facto immer eine knappe Ressource. Es mag zwar in abstracto Experten für alles geben, aber im Ernstfall ist der „richtige“ Experte meist *nicht* da, und der, der da *wäre*, ist nicht der Richtige. Bei der konkreten Auswahl des Fachmanns muss man also vorliebnehmen mit dem Vorhandenen, und d.h. hier: mit drei vom Kandidaten vorher anzugebenden Personen. Angesichts des bei WWM gefragten weit ausgreifenden Wissensspektrums ist die Wahrscheinlichkeit, dass bei einem so eingeschränkten Personenkreis jemand

47 Im Italienischen kennt man zur Beschreibung eines Wankelmütigen ohne eigene Meinung die schöne stehende Redewendung, dass er „immer dem Recht gibt, der zuletzt geredet hat“ (dà sempre ragione all'ultimo che parla).

dabei ist, der über das gerade benötigte Fachwissen verfügt, eher als gering einzu-
stufen. Die alles entscheidende Vorauswahl der drei Experten wird man also mit ge-
wisser Überlegung vornehmen müssen, wobei man sich bei den an die Wissens-
kompetenz gestellten Anforderungen an der geschickten wechselseitigen Ergänzung
der jeweiligen Fachgebiete der verschiedenen Experten orientieren wird, sowie bei
jedem Einzelnen von ihnen an einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen den Ex-
tremen des zu engen und zu breiten Wissens. Denn ein zu sehr spezialisierter Ver-
treter eines Fachs reduziert die Wahrscheinlichkeit seines wörtlichen „Gefragt-
seins“, und ein zu breit und allgemein gebildeter wird kaum in der Lage sein, jene
spezialistischen Kenntnisse zu liefern, über die der Kandidat selbst nicht verfügt. Es
leuchtet sofort ein, dass damit pragmatische Rahmenbedingungen benannt sind, die
die reale „Nützlichkeit“ von Experten auch im „wirklichen Leben“ begrenzen.

Ein weiteres Problem des Expertenwissens besteht normalerweise in seiner ab-
strakten Anonymität. Der Experte ist meist ein außenstehender neutraler Nicht-Be-
teiligter, was vor allem dazu führt, dass er für sein evtl. Versagen meist nicht haftet
bzw. nicht haftbar gemacht werden kann. Denn die skeptische Gesellschaft muss
sich auch vor dem unwissenden Experten schützen: nicht nur durch seine Vervielfältigung
(es müssen immer „mehrere Gutachten“ eingeholt werden), was also fast
wieder in die Richtung einer Konsenswahrheit eines Wissenden-Kollektivs geht,
sondern auch dadurch, dass sie ihn selbst vor den Folgen seines Versagens in
Schutz nimmt: Denn nur wer weiß, dass er mit seiner Expertenmeinung „nichts“ ris-
kiert, hält nicht mit ihr hinter dem Berg. Je diffiziler eine Aufgabe ist, desto mehr
braucht der, der es überhaupt wagt, sie in Angriff zu nehmen, die Sicherheit, dass er
auch ohne allzu gravierende Folgen scheitern kann. Dass aber mit diesem Haftungs-
ausschluss für Experten auch gewisse Risiken hinsichtlich ihres „Engagements“ und
ihrer Seriosität einhergehen, liegt auf der Hand. Die vom Kandidaten bei WWM zu
tätigende Auswahl „seiner“ persönlichen Experten kann daher als ein Versuch ge-
lesen werden, dieses Problem durch einen grundsätzlich anderen Ansatz zu vermei-
den, indem nämlich die „Fachleute“ aus ihrer Anonymität herausgeholt, in die
Spieltaktik integriert und zumindest insoweit „involviert“ werden, dass sie sich
nicht nur bereit erklären müssen, zu einer gegebenen, aber nicht genau fixierbaren
Zeit am Telefon (mit hoher Wahrscheinlichkeit: vergeblich!) zu warten, sondern
dass sie auch die zwischenmenschliche Haftung und „Verantwortung“ übernehmen
müssen, die darin liegt, mit einer falschen oder fehlenden Antwort evtl. eine emp-
findliche Geldeinbuße des mit ihnen durch persönliche Bekanntschaft verbundenen
Kandidaten zu verschulden.

Ferner gehören zum Bedeutungs-Hintergrund der Telefonjoker-Regel die beiden
wesentlichen Einschränkungen der Expertenbefragung, dass sie nur am Telefon
stattfinden kann und auf den sehr knappen Zeitraum einer Minute begrenzt ist. Mit
der nur akustischen Präsenz wird also dann doch auch wieder der gesichtslosen
Anonymität des Fachmanns Rechnung getragen; außerdem „weiß“ das Spiel eben,
so könnte man sagen, dass Expertenzeit knappe und teure Zeit ist. Aber ebenso
könnte man die Zeitbegrenzung (den einzigen Zeitstress, die einzige „tickende
Uhr“, die das Spiel WWM kennt) auch darin begründet sehen, dass sie auf der gut
common-sense-fundierten Befürchtung beruht, dass man Experten gar nicht lange
reden lassen *darf*: weil sie sich sonst in Fachsimpelei, in pseudo-professionelle Dif-
ferenzierungen und überflüssige, gelehrte caveats und Kontextinformationen verlie-
ren. Die bei WWM auf dem Bildschirm mitlaufende Uhr gemahnt den Fachmann
daran, dass das, was man von ihm wirklich will und braucht, eine klare, eindeutige

Antwort innerhalb einer abwartbaren erträglichen Zeitspanne ist. Auch hier wird also das Expertenwissen der konkreten Anwendungssituation des Hier und Jetzt ausgesetzt: *hic Jauch, hic salta*.

Abschließend bleibt noch die allgemeine Bemerkung nachzutragen, dass kein Joker es erlaubt, die Spielidee grundsätzlich zu transzendieren: Keiner gibt eine *Garantie* auf die richtige Antwort (was ja zumindest der *Idee* des Jokers nicht widerspricht: in manchen Spielen bringt in der Tat der Einsatz eines Jokers *grundsätzlich* den Gewinn des jeweiligen Spielzugs mit sich). Das bedeutet: Wissen oder Nichtwissen ist letztlich doch immer eine existentielle Frage des einsamen, auf sich gestellten Individuums. Es gibt in Ausnahmefällen Erleichterungen, Hilfsangebote, Ratschläge: aber niemand kann uns die Entscheidung – und die Übernahme der Verantwortung für sie – wirklich gänzlich abnehmen. Wie auch immer das zeitgenössische Gerede von der sog. „Wissens“- oder „Informationsgesellschaft“ es haben will: Das Fernsehquiz erinnert uns daran, dass am Ende und vor allem, dann wenn es „darauf ankommt“, jede/r mit seinem Wissen und seinem Unwissen allein ist und bleibt.

Kein Schluss

Am Ende dieses Interpretationsversuchs steht keine resümierende Zusammenfassung, sondern eine wenig anspruchsvolle Feststellung: Das Fernsehquiz, exemplarisch untersucht vor allem anhand von Verweisen auf WWM, ist ein schillerndes, vielschichtiges Phänomen, das auf verschiedenen Ebenen verschiedene, auch einander teilweise widersprechende Bedeutungen trägt. Vermutlich verdankt es seinen Erfolg dieser nicht leicht interpretierbaren und nicht leicht auf einfache Schemata reduzierbaren Bedeutungsvielfalt. „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen“: D.h. hier nicht nur, dass sich an das Spiel aus verschiedenen Seiten mannigfache Motive, Interessen und Gratifikationen anknüpfen (Zuschauer, Mitspieler, Produzenten)⁴⁸, sondern dass es sich auch auf seine soziokulturelle und bildungstheoretische Bedeutung nicht eindeutig festlegen lässt. Mir scheint es ein Indiz der inhärenten Bedeutsamkeit einer Sache zu sein, wenn sie sich gegenüber verschiedenen, ja sogar *gegensätzlichen* philosophischen Deutungsversuchen gleichermaßen offen erweist und sich, wie im vorliegenden Fall, sowohl als ästhetisches Spiel, als auch als positivistische Weltaffirmation, als pragmatistisch-postmoderne Rechtfertigungsverzichtsorgie⁴⁹ wie als bildungsbürgerliche Frust-Kompensation lesen lässt. Damit ist freilich nicht gesagt, dass aus einer notwendigerweise eklektisch vorgehenden Analyse des Faktums Quiz schon eine Antwort auf die bange normative

48 Natürlich ist mir klar, dass bei der Produktion des Spiels und bei der Ausarbeitung seiner Regeln auch die ökonomischen und kommerziellen Interessen der betreffenden Branche eine Rolle spielen und dass sich einige features des Spiels einfach als Ergebnisse der Suche nach einer rationalen Methode verstehen lassen, möglichst viel Sendezeit mit möglichst wenig (Kosten-)Aufwand zu füllen. Aber der Erfolg und die Publikumsresonanz der Sendung(en) spricht m.E. dagegen, sich mit dieser (deswegen nicht falschen oder überflüssigen) reduktionistischen Interpretation zu begnügen und zumindest die Möglichkeit einer (prästabilisierten?) Konvergenz von unternehmerischen Interessen und dem „Zeitgeist“ ganz von der Hand zu weisen.

49 Ein weiterer Aspekt „postmoderner“ Welthaltung kommt in den Blick, wenn im Hinblick auf die „ethische Funktion der Fernsehunterhaltung“ und die „narrative Bedürftigkeit des Menschen“ die „Dominanz von Information gegenüber der Erzählung“ festgestellt und daher Fernsehserien als Gegenmittel gegen diese Entwicklung angepriesen werden (vgl. Kottlorz 1996). Dagegen macht die Quizsendungs-Unterhaltung Ernst mit der Postmoderne und sanktioniert das Ende nicht nur der sog. „großen“, sondern auch der (vielleicht viel schlimmeren) *kleinen* Erzählungen und ihrer moralischen Belehrungen.

Frage „Welche Bildung braucht der Mensch?“ abgeleitet werden kann; trotzdem wird die hier untersuchte Frage „Warum und wofür brauchen Millionen Bildungsbürger das Quiz?“ doch als eine Vorstufe zu dieser Frage anzusehen sein – etwa so, wie die Frage nach der „richtigen“ Ernährung sich auch mit der Faszination von „fast food“ auseinandersetzen sollte. Oder: Die Art und Weise, wie die Wissensgesellschaft „Bildung“ in ihrer Spiel- und Spaß-Ecke behandelt, kann uns darüber belehren, welche Konzeptionen von Bildung heute gängig, attraktiv und durchsetzbar erscheinen. Und auch wenn das keine zwingenden Restriktionen produziert, kann es nie schaden, wenn man sich *vor* aller Idealfindung und Normensetzung über die im Spiel realisierten Machbarkeiten aufklärt.⁵⁰

Literatur

- Adorno, Theodor Wiesengrund: Prolog zum Fernsehen (1953), in: ders., Eingriffe. Neun kritische Modelle (1963), Frankfurt/M. 1996, S. 69-80.
- Aristoteles: Tierkunde, hg. von Paul Gohlke. 2. Aufl. Paderborn 1957.
- Baecker, Dirk (u.a.): Die Pokemon-Bildung. Eine Diskussion mit Dirk Baecker, Dirk Rustemeyer, Elmar Lampson, Karen van den Berg und Joachim Landkammer, Semesterzeitung der Fakultät für das Studium fundamentale der Privaten Universität Witten/Herdecke, Wintersemester 2002/2003, Witten 2002.
- Bateson, Gregory: Eine Theorie des Spiels und der Phantasie (1954), in: ders., Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven (1972), 3. Aufl., Frankfurt/M. 1983.
- Bertram, [Jürgen]: Noch Fragen? Den boomenden Quizshows liefern professionelle Tüftler Aufgaben und Lösungen. Ein Einblick in eine rätselhafte Industrie, DIE ZEIT, 05/2002, 24.1.2002.
- Blumenberg, Hans: Das Lachen der Thrakerin. Eine Urgeschichte der Theorie, Frankfurt/M. 1987.
- Bolz, Norbert: Die Wirtschaft des Unsichtbaren. Spiritualität – Kommunikation – Design – Wissen: Die Produktivkräfte des 21. Jahrhunderts, München 1999.
- Bräunlein, Jürgen: Schön blöd! Der unheimliche Medienerfolg der Untalentierten, Berlin 1999
- Caillois, Roger: Die Spiele und die Menschen (1958), Frankfurt/M. 1982.
- Enzensberger, Hans Magnus: Über die Ignoranz (1982), in: ders., Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreungen, Frankfurt 1989a, S. 9-22.
- Enzensberger, Hans Magnus: Das Nullmedium oder Warum alle Klagen über das Fernsehen gegenstandslos sind (1988), in: ders., Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreungen, Frankfurt/M. 1989b, S. 89-103.
- Fiske, John: Television Culture, London/New York 1987.
- Freise, Eckhard: Ausbruch aus dem Elfenbeinturm. Ein Universitätsprofessor als Sieger einer Quizshow (Interview), in: Forschung & Lehre, 3/2001, S. 126-130.
- Friedrich, Peter: Der Ernst des Spiels. Zur Semantik des Negativen in Quiz- und Game-shows, in: Wolfgang Tietz/Manfred Schneider/Institut für Medienanalyse Essen (Hg.), Fernsehshows. Theorie einer neuen Spielwut, München 1991, S. 50-79.
- Friedrich, Peter: Von Spielleitern als Testleitern, Unfällen und Gesichtern in Fernsehshows – Verhaltensmikroskopie als Unterhaltungskunst, in: Parr/Thiele 2001:102-131.
- Hallenberger, Gerd: Unterhaltung durch Spiel. Die Quizsendungen und Game-Shows des deutschen Fernsehens, Berlin 1990.
- Hallenberger, Gerd: Vom Quiz zur Game show: Geschichte und Entwicklung der Wettbewerbspiele im Fernsehen, in: Media Perspektiven 8/1992, S. 498-507.

50 Ich bedanke mich bei Monika Rappold für ihre Korrekturvorschläge und kritischen Kommentare zu Vorläuferversionen dieses Texts. Ich lege außerdem Wert auf die Feststellung, dass dieser Text gegen meinen Willen nach den Regeln der neuen Rechtschreibung überarbeitet wurde.

- Hickethier, Knut: Unterhaltung ist Lebensmittel. Zu den Dramaturgien der Fernsehunterhaltung – und ihrer Kritik, in: TheaterZeitschrift, 7. Jg., 1988, 26, S. 5-16.
- Hügel, Hans-Otto: Ästhetische Zweideutigkeiten der Unterhaltung. Eine Skizze ihrer Theorie, in: montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation, 2, 1993, S. 119-141
- Huizinga, Johan: Homo ludens, Reinbek bei Hamburg, 1969.
- Jauch, Günter: „Das Wattkartell ist fatal“, Interview mit Günther Jauch, Spiegel special, 3/2002, S. 22-25.
- Kottlorz, Peter: „Und die Moral von der Geschichte ...“. Erzählende Unterhaltungssendungen als Wert- und Normvermittler, in: P. Bubmann/P. Müller (Hg.), Die Zukunft des Fernsehens. Beiträge zur Ethik der Fernsehkultur, Stuttgart u.a., 1996, S. 88-101.
- Ladenthin, Volker: Bildung und Fernsehen: Zu einer Theorie „Negativer Hermeneutik“, in: Pädagogische Rundschau, 1997, 51. Jg., S. 51-63.
- Müller-Sachse, Karl H.: Fernsehshow. Ein Versuch über Wandel und Kontinuität, in TheaterZeitschrift, 4, 1985, 13, S. 72-85.
- Parr, Rolf/Thiele, Matthias: Gottschalk, Kerner & Co. Funktionen der Telefigur ‚Spielleiter‘ zwischen Exzeptionalität und Normalität, Frankfurt/M. 2001.
- Pöltner, Günter: Zu einer Phänomenologie des Fragens, Freiburg/München 1972.
- Rorty Richard: Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt/M. 1989.
- Safranski, Rüdiger: Wieviel Wahrheit braucht der Mensch? München/Wien 1990.
- Sandbothe, Mike: Ist ‚Wahrheit‘ ein Anachronismus?, in: Anachronismen, hrsg. von Andreas Speer, Sonderheft zum Archiv für Begriffsgeschichte, Hamburg 2002.
- Schwanitz, Dietrich: Bildung. Alles was man wissen muß (1999), München 2002.
- Simmel, Georg: Buch des Dankes an Georg Simmel. Briefe, Erinnerungen, Bibliographie, hg. v. Kurt Gassen, Berlin 1958.
- Simmel, Georg: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin 1968.
- Simmel, Georg: Der Krieg und die geistigen Entscheidungen; Grundfragen der Soziologie; Vom Wesen des historischen Verstehens; Der Konflikt der modernen Kultur (Simmel Gesamtausgabe Bd. 16), Frankfurt/M. 1999.
- Weingart, Peter: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist 2001.
- Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus, Frankfurt/M. 1989.
- Zimmerli, Walther Ch.: Nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für das Leben ... Alte Aufgaben der Universität im Licht eines neuen Europa, in: P. Rusterholz/A. Liechti (Hg.), Universität am Scheideweg. Herausforderungen, Probleme, Strategien, Zürich 1998, S. 113-137.