

Vorträge und Forschungen

Herausgegeben vom
Konstanzer Arbeitskreis für mittelalterliche Geschichte

Sonderband 58



JAN THORBECKE VERLAG

Sophie Caflisch

Spielend lernen

Spiel und Spielen in der mittelalterlichen Bildung



JAN THORBECKE VERLAG

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Frühjahrssemester 2016 auf Antrag der Promotionskommission, Prof. Dr. Claudia Zey (hauptverantwortliche Betreuungsperson) und Prof. Dr. Carmen Cardelle de Hartmann, als Dissertation angenommen.

Die Druckvorstufe dieser Publikation wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unterstützt.



**FONDS NATIONAL SUISSE
SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
FONDO NAZIONALE SVIZZERO
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION**

Für die Schwabenverlag AG ist Nachhaltigkeit ein wichtiger Maßstab ihres Handelns. Wir achten daher auf den Einsatz umweltschonender Ressourcen und Materialien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Jan Thorbecke Verlag der Schwabenverlag AG, Ostfildern
www.thorbecke.de

Umschlagabbildung: The Pierpont Morgan Library, New York, Cod. M 456, fol. 68v. Der Abdruck wurde freundlicherweise genehmigt von der Pierpont Morgan Library, New York.

Text und Übersetzung: *Avis aus roys*, Buch II, Kapitel 18: *Item, l'an doit moult considerer touz les aages des enfanz aus princes, en tel maniere que en chascun aage en leur doit information selon l'aage ou il sont.* Ebenso muss man die verschiedenen Alter der Kinder in Bezug auf die Prinzen berücksichtigen, und zwar so, dass man ihnen in jedem Alter genau das beibringt, was ihrem Alter gemäß ist. (Übersetzung Sophie Caflisch)

Druck: Memminger MedienCentrum, Memmingen

Hergestellt in Deutschland

ISBN 978-3-7995-6768-8

Inhalt

Einleitung	11
Fragestellung und Aufbau	12
Forschungsinteresse und Forschungsstand	16
Quellenlage und Methode	22
1 Spiel und Bildung: Theoretische und historische Grundlagen ...	27
1.1 Spiel als Gegenstand der Wissenschaft	28
1.1.1 Philosophische Blicke: Das Definitionsdilemma	28
1.1.2 Spiel und Sprache	29
1.1.3 Sozialwissenschaftliche Blicke: Spieltheorien des 20. Jahrhunderts	31
1.1.3.1 Das »Wesen« des Spiels: In den Fußstapfen Johan Huizingas ...	33
1.1.3.2 Erscheinungsformen des Spiels: Roger Caillois	34
1.1.4 Spielpädagogik versus pädagogische Anthropologie des Spiels	38
1.1.4.1 Spielpädagogik avant la lettre	38
1.1.4.2 Ein anthropologischer Ansatz	40
1.2 Spiel und Erziehung im antiken und frühmittelalterlichen Denken	43
1.2.1 Brüche und Kontinuitäten	43
1.2.2 Spiel in antiken Erziehungslehren	44
1.2.2.1 Platon und Aristoteles	44
1.2.2.2 Cicero, Quintilian und Tacitus	47
1.2.3 Spiel zu Beginn der christlichen Ära	50
1.2.3.1 Die biblische Tradition	50
1.2.3.2 Die Kirchenväter	54
1.2.3.3 Sidonius Apollinaris	62
1.2.4 Spiel bei Isidor von Sevilla	65
1.2.5 Spielverbote in der christlichen Rechtstradition	70
1.2.5.1 Vorschriften zum Glücksspiel	72

1.2.5.2	Vorschriften zum Schauspiel	76
1.2.5.3	Kanonische Spielverbote und mittelalterliche Erziehung	81
1.3	Fazit	83
2	Corpus: Bewegungsspiele und mimetische Spiele	85
2.1	Menschliche Bewegung in historischer Perspektive	87
2.1.1	Bewegungskulturforschung als verbindender Gesichtspunkt	87
2.1.2	Bewegungskultur und Unterricht im Mittelalter	89
2.2	Der <i>religiosus movens</i> : Bewegungsspiel und monastische Erziehung	92
2.2.1	Hildemars Turnstunde	92
2.2.2	Bewegungsspiele in den Klosterschulen des 11. Jahrhunderts	95
2.2.3	Neue Formen des Noviziats, alte Formen der Kindererziehung	100
2.2.4	<i>Theatrica</i> : Bewegungsspiele in der Erziehungskonzeption Hugos von St. Viktor	106
2.2.5	<i>Jeu de paume</i> und Schleier	110
2.3	Bewegungsspiele und mimetische Spiele an Universitäten	114
2.3.1	Feiertage	114
2.3.2	Alltag	118
2.4	Bewegungsspiele in der Erziehung am Hof	125
2.4.1	Ideal und Wirklichkeit	125
2.4.2	Iberische Halbinsel	126
2.4.3	Französisches Königreich	134
2.4.4	England	144
2.4.5	Italien	149
2.4.6	Römisch-deutsches Reich	157
2.5	Bewegungsspiele in humanistischen Erziehungstraktaten	162
2.5.1	Einflüsse stoischen Denkens	162
2.5.2	Medizinischer Rat	164
2.5.3	Erziehung im Haushalt als Gegenstand humanistischer Schriften	166
2.5.4	Die <i>Casa giocosa</i> des Vittorino da Feltre	170
2.5.5	Expansion humanistischen Bildungsdenkens	173
2.6	Fazit	182

3	Virtus: Tugend und Spiel	185
3.1	Tugend beim Spiel	193
3.1.1	Die scholastische Debatte um Tugend, Spiel und Erziehung	193
3.1.2	<i>Entrapelia</i> als Leitlinie sozialer Praxis	201
3.1.3	Spielgesetze für Schulanfänger und Studenten	207
3.2	Tugend durch Spiel	214
3.2.1	<i>Caritas</i> , <i>Prudentia</i> und <i>Fortuna</i> in mittelalterlichen Spielkonzepten	214
3.2.1.1	Erwürfelte Tugend: Der <i>ludus regularis</i> des Wibold von Cambrai	214
3.2.1.2	<i>Prudentia</i> und <i>Fortuna</i> : Schach als Weisheitsspiel	221
3.2.2	Selbst- und Gotterkenntnis als Spiel: Neuplatonische und mystische Spielkonzepte	225
3.2.2.1	Das Salemer Spiel mit dem Jesuskind	225
3.2.2.2	Der <i>ludus globi</i> des Nikolaus von Kues	228
3.3	Spiel als Tugend	235
3.3.1	Brettspiele als Teil der höfischen Kultur	235
3.3.2	Schach im Kielwasser der <i>tabulae</i>	238
3.3.3	Schach und <i>tabulae</i> als Unterrichtsinhalte	244
3.3.3.1	Chansons de Geste	245
3.3.3.2	Höfische Dichtung	249
3.3.3.3	Chroniken	252
3.3.4	Sammlungen von Brettspielproblemen als Lehrbücher	255
3.4	Fazit	262
4	Scientia: Spiel, Wissen und Wissenschaft	265
4.1	Elementarunterricht	273
4.1.1	Hagiographie: Lernen und Spielen als Gegensatz	273
4.1.2	Quintilians Erbe: Die haptische Methode	276
4.1.2.1	Überlieferung und Forschungsstand	277
4.1.2.2	Das Spiel mit den Buchstaben aus Holz und Elfenbein	280
4.1.2.3	Abecedarien als didaktisches Spielzeug	286
4.2	Trivium	289
4.2.1	Wetteifern um die Logik: Das Trivium als Agon	290
4.2.2	Eusebius' Evangelienkonkordanz als Brettspiel: Die <i>Alea Evangelii</i> ...	292
4.2.3	Donat als Kartenspiel: Die <i>Grammatica figurata</i> des Mathias Ringmann	297

4.3	Quadrivium	307
4.3.1	Hugo von St. Viktor und das Quadrivium im Spiel	311
4.3.2	Brettspiele im Unterricht des Quadriviums	314
4.3.2.1	Spiel und Wissen in der Gelehrtensatire <i>De Vetula</i>	316
4.3.2.2	Schach und Rhythmomachie als <i>instrumenta</i> des Quadriviums	319
4.3.2.3	Die Arithmetik des Boethius und das Kleine Einmaleins	325
4.3.2.4	Spielregeltexte im Kontext der Handschriften	329
4.4	Scuole d'Abaco	336
4.5	Universitäre Fächer	347
4.5.1	Das Astronomen-Spiel	347
4.5.2	Thomas Murner als Erfinder von Lernspielen	354
4.5.2.1	Die Institutionen Justinians als Spiel	355
4.5.2.2	Logik als Spiel	359
4.5.2.3	Lateinische Prosodie als Spiel	364
4.6	Fazit	373
5	Schlussbetrachtungen	377
6	Conclusion in English	387
7	Bibliographie	397
7.1	Quellen	398
7.2	Darstellungen	411
	Register	453
	Personen	455
	Orte	461
	Spielformen und Spielkategorien	465
	Handschriften	467

Dank

Ein Buch wie dieses entsteht, – das wissen alle, die Ähnliches unternommen haben –, selten im Alleingang. Es wird nicht möglich sein, in der gebotenen Kürze all jenen zu danken, die zum Gelingen beigetragen haben. Ihnen allen sei an erster Stelle stellvertretend gedankt.

Ich bedanke mich herzlich bei meiner Betreuerin Prof. Dr. Claudia Zey, die mein Wandeln auf unüblichen Pfaden der Mediävistik wohlwollend und mit Interesse begleitet hat und mich nach der Lektüre einzelner Kapitel immer mit sehr wertvollen Hinweisen versorgte. Ebenso herzlicher Dank gebührt meiner Zweitbetreuerin Prof. Dr. Carmen Cardelle de Hartmann, die mir in der Schlussphase der Arbeit zu wichtigen Einsichten verhalf und mich vor etlichen Irrtümern bewahrte. Weitere wertvolle Rückmeldungen verdanke ich Prof. Dr. Martin Kintzinger. Im Mathematiker Dr. Philipp Reinhard und meiner Tante, der Journalistin Eva Caflisch, fand ich zwei ausdauernde und kritische Probe-Leser, die mich dem Ziel, dass mein Text nicht nur einem Fachpublikum, sondern möglichst vielen versierten und interessierten Leserinnen und Lesern zugänglich sei, ein ganzes Stück näher gebracht haben. Auch ihnen möchte ich an dieser Stelle großen Dank aussprechen. Nicht weniger wichtig waren meine Kolleginnen und Kollegen, die gleichzeitig wie ich an verschiedenen Instituten der Universität Zürich tätig waren und mir immer wieder mit Rat und Tat zur Seite standen: Dr. Maximilian Benz, Prof. Dr. Damian Caluori, Dr. Julian Führer, Dr. Philippe Goridis, Dr. Anna-Katharina Höpflinger, Johannes Luther, Urs Müller, Stefan Sandmeier, PD Dr. Gerald Schwedler, Dr. Cécile Stehrenberger, Dr. des. Anna Willi und Philip Zimmermann haben nicht nur für Freundschaft, Opernkarten und Vermicelles, sondern auch für unzählige fachliche Anregungen gesorgt. Viele solche Hinweise durfte ich auch von zwei Tagungen der *International Society for Boardgame Studies* mitnehmen, wo ich sogar das Glück hatte, selbst an einer Runde Zahlenkampf teilzunehmen. Für die reibungslose Drucklegung danke ich Jürgen Weis vom Thorbecke Verlag. Die Übersetzung der Schlussbetrachtungen ins Englische übernahm Quyen Pham vom Philosophy der University of Southern California in Los Angeles.

Zuletzt danke ich meinem Partner Gregory Putnam, der nicht nur hervorragend Ball spielt, sondern auch die besten Nudelsuppen der Welt kocht, dafür, dass er mich immer wieder daran erinnert hat, dass Bücher Schreiben nur ein Teil des Lebens ist, und dafür, dass er nie daran gezweifelt hat, dass ich dieses Werk zu Ende bringen werde.

Einleitung

Fragestellung und Aufbau

Im 13. Jahrhundert gliederte der Philosoph Aegidius Romanus die Bildung¹⁾ des guten Menschen in drei Bereiche²⁾: Erstens sei der Körper durch geeignete Übungen zu stärken, zweitens müsse ein tugendhafter Charakter gefördert werden, und drittens solle anhand einer Ausbildung in den nötigen wissenschaftlichen Disziplinen der Verstand geschärft werden³⁾. Diese pädagogische Trias⁴⁾ ist inspiriert von Aristoteles' Ansicht, dass angeborene Anlagen, Gewöhnung und Vernunft⁵⁾ die maßgeblichen Faktoren seien, die den Menschen zum ethischen Handeln befähigten⁶⁾. Aegidius entwickelte die antike Vorlage dahingehend weiter⁷⁾, dass er nicht von einer unveränderbaren natürlichen Anlage ausging, sondern die »Natur«⁸⁾ im Sinne des Körpers interpretierte und für die Ausbildung in allen drei Bereichen pädagogische Methoden vorschlug. In seinem Fürstenspiegel mit dem Titel *De regimine principum* verfolgte er das Ziel, einen umfassend gebildeten *homo politicus* heranzubilden, der sich sowohl in praktischen als auch in theoretischen Belangen des Lebens bewährte⁹⁾.

Nicht zuletzt erschien ihm das Spiel als ein probates Mittel für seine Zwecke. Aegidius folgte Aristoteles dahingehend, dass das Spiel zum menschlichen Leben dazugehöre und empfahl, Kinder zu maßvollem und nützlichem Spielen anzuleiten¹⁰⁾. So sah er beispiels-

1) Zum mittelalterlichen Bildungsbegriff vgl. KINTZINGER, Wissen wird Macht, S. 12–14, zum Erziehungsbegriff des Aegidius Romanus vgl. SCHRÜBBERS, Regimen, S. 23–25.

2) Aegidius Romanus, *De regimine principum*, ed. Hieronymus Samaritanus, II.I 2, S. 47 *Suscepimus enim (ut pluries diximus) praesens opus non ut sciamus, sed ut boni fiamus*. Eine Edition der Opera Omnia ist lanciert, bisher steht *De regimine principum* aber nicht auf dem Editionsplan, vgl. SCHULTHESS/IMBACH, Philosophie, S. 366–367.

3) Ebd., II.II 16, S. 331 *Tria ergo attendenda sunt in filiis. Primo, quale habeant corpus. Secundo, qualem voluntatem. Tertio, qualem intellectum. Ut ergo iuvenes habeant corpus bene dispositum, exercitandi sunt per debita exercitia, et per debitos motus. Ut habeant voluntatem bene ordinatam, inducendi sunt ad debitas virtutes, et ad virtutum opera. Sed ut habeant intellectus perfectum instruendi sunt in debitis scientiis*.

4) БÖHM, Пädagogик, S. 24–28.

5) Φύσις, ἥθος, λόγος.

6) Aristot. Pol. 1332a38, Aristot. eth. Nic. 1179b20, vgl. MURPHY, Nature, Custom and Reason, S. 473–476.

7) Zur Aristotelesrezeption in *De regimine principum* vgl. LAMBERTINI, The Prince in the Mirror, S. 1522–1524.

8) Φύσις.

9) Aegidius Romanus, *De regimine principum*, ed. Hieronymus Samaritanus, II.II 17, S. 335 *Cum ergo omnes volentes vivere vita politica, oporteat aliquando sustinere fortes labores pro defensione rei publicae*, S. 337 *Nam si volunt vivere vita politica et militari, potissime studere debent in moralibus scientiis*. Vgl. SCHRÜBBERS, Regimen.

10) Aegidius Romanus, *De regimine principum*, ed. Hieronymus Samaritanus, II.II 13, S. 322 *Ludus autem ut probat philosophus 8. poli est necessarius in vita [...]*, I.II 30, S. 138 *Ab ipsa enim infantia connaturale videtur esse pueris delectari iocis*, II.II 13, S. 323 *Sic ergo instruendi sunt pueri erga ludos, ut non omnino prohibeantur a ludis: sed ut moderate habeant ludos honestos et liberales*.

weise vor, dass bereits kleine Kinder sich durch Spiele Bewegung verschaffen sollten¹¹⁾. Für siebenjährige Knaben empfahl er als erste Form des körperlichen Trainings das Ballspiel¹²⁾.

Nicht nur pädagogische Literatur wie der soeben mehrfach zitierte Fürstenspiegel, sondern auch Rechtssetzungen, Bibliotheksbestände, Handschriften, Bilder, archäologische Funde und literarische Texte können nach den Lehr- und Lernmethoden des Mittelalters befragt werden¹³⁾. Seit den 1990er Jahren¹⁴⁾ wurden verschiedene Aspekte mittelalterlicher Bildungspraxis im kirchlichen und höfischen Zusammenhang vermehrt Gegenstand der Forschung¹⁵⁾. Die Rolle des Spiels in der mittelalterlichen Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten wurde bis in die allerjüngste Zeit nur in Einzelfällen gewürdigt¹⁶⁾. Das mag daran liegen, dass die Anwendung des Spiels als Lehr- und Lernform lange als Produkt eines modernen Menschenbildes galt, das erst durch die Neufassung des Bildungsbegriffs durch Jean-Jacques Rousseau¹⁷⁾ möglich wurde¹⁸⁾. Zudem wurde der Kirche des lateinischen Westens oft eine generell spiefeindliche Haltung zugeschrieben¹⁹⁾, so dass die Frage nach dem Spiel in ihren Bildungsinstitutionen nicht naheliegend war und nicht gestellt wurde²⁰⁾. Das Verhältnis von Spiel und Kirche wird in den neusten Arbeiten sehr viel positiver bewertet als bis anhin, so dass auch Überlegungen zur Rolle

11) Ebd., II.II 15, S. 330 *Ludus enim moderatus competit pueris, quia in moderato ludo est moderatus motus et per moderatum ludum vitatur inertia et redduntur corpora agilia.*

12) Ebd., II.II 16, S. 331 *Sed cum impleverunt septennium usque ad annum decimum quartum, debent gradatim assuescere ad ulteriores labores et ad fortiora exercitia. ludus enim pilae secundum Tacuinum vel luctatio secundum Philosophum videntur esse debita exercitia.*

13) RICHÉ, Ecoles et enseignement, S. 5, für die Auswertung der Glossierung von Handschriften für die Bildungspraxis vgl. HUNT, Teaching.

14) KINTZINGER, Einleitung, S. 1.

15) ALEXANDRE-BIDON/LETT, Les enfants, S. 73–96, KINTZINGER, Wissen wird Macht, ORME, Childhood to Chivalry, RICHÉ, Ecoles et enseignement, RICHÉ/VERGER, Nains, S. 119–142. Ein einsamer Pionier auf diesem Gebiet war Rudolf LIMMER, vgl. LIMMER, Pädagogik. Lange wurde die Frage nach der mittelalterlichen Pädagogik hauptsächlich der Erziehungswissenschaft überlassen, wo sie ein Schattendasein fristete. Albert REBLE widmete dem Mittelalter in seiner klassischen Geschichte der Pädagogik gerade 10 Seiten, vgl. REBLE, Geschichte der Pädagogik, S. 52–62, auch BENNER/BRÜGGEN, Erziehung und Bildung, widmen dem Mittelalter in ihrem Handbuchartikel keine Zeile.

16) PERRET, Fonctions éducatives, S. 159, MEHL, Des jeux et des hommes, S. 34–35.

17) Vgl. BENNER/BRÜGGEN, Erziehung und Bildung, S. 774–775.

18) SCHEUERL, Das Spiel 2, S. 13–14, ARNOLD, Kind und Gesellschaft, S. 67–68.

19) Diese Einschätzung beruht meist auf Spielverboten für Kleriker, vgl. MÜLLER, Adelsspiel, S. 61–63, zuletzt mit einem Fokus auf Polen BUBCZYK, Ludus inonestus, z. B. COD II, ed. WOHLMUT/ALBERIGO, S. 243. conc. Lat. IV. c. 16 *De indumentis clericorum: Clerici officia vel commercia saecularia non exercent, maxime inhonesta, mimis, ioculatoribus et histrionibus non intendant et tabernas prorsus evitent, nisi forte causa necessitatis in itinere constituti; ad aleas vel taxillos non ludant, nec huiusmodi ludis intersint.*

20) Vgl. PERRET, Fonctions éducatives, S. 159.

des Spiels in formalisierten Lernprozessen des Mittelalters auf eine neue Grundlage gestellt wurden²¹⁾.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, der Frage nachzugehen, von wem, wann und in welchen Formen das Spiel in den vielfältigen Bildungskontexten des lateinischen Mittelalters praktiziert wurde und mit welchen Vorstellungen, Wünschen und Normen seine pädagogischen Anwendungsmöglichkeiten einhergingen²²⁾. Dabei werden sowohl die elementare Ausbildung von Kindern in höfischen und kirchlichen Institutionen als auch die höhere Ausbildung von Jugendlichen und Erwachsenen in Domschulen und Universitäten in Betracht gezogen. Gänzlich informelle Bildungsvorgänge, wie sie unter der ländlichen Bevölkerung üblich gewesen sein müssen, schlagen sich in den Quellen kaum nieder und kommen nicht zur Sprache. Um dem langsamen Wandel von Alltagsphänomenen auf die Spur zu kommen, ist laut Fernand Braudel grundsätzlich eine Perspektive der *longue durée* angeraten²³⁾. Zeitlich liegt der Schwerpunkt der Studie im 12. bis 15. Jahrhundert, da sich in diesem Zeitraum die höfische Gesellschaftsordnung sowie die Universitäten ausbildeten. Immer wieder schweift der Blick aber auch über diese Jahrhunderte hinaus. Als räumliche Abgrenzung gilt das lateinische Europa, wobei viele Flecken auf der Landkarte leer bleiben werden. Den oft weit verbreiteten pädagogischen Texten²⁴⁾ steht spezifisch lokalisierbares Material wie volkssprachliche Literatur oder archäologische Funde gegenüber.

Grundlegend für die Fragestellung ist die Überlegung, was unter einem Spiel zu verstehen sei²⁵⁾. Im gegenwärtigen Sprachgebrauch umfasst dieser Begriff vielfältige Tätigkeiten von Kindern und Erwachsenen. So spielen Kinder Räuber und Polizist, Eile mit Weile oder Computer Games, Erwachsene Handball, Schach oder Theater, sei es zum Vergnügen oder professionell. Im Mittelalter war diese Vielfalt des menschlichen Handelns, die als Spiel bezeichnet wurde, mindestens ebenso groß. Im Prolog zum Spielebuch Alfons' X. des Weisen aus dem 13. Jahrhundert werden pragmatisch drei Kategorien von Spielen unterschieden, und zwar jeweils diejenigen, die man zu Pferd, zu Fuß, oder im Sitzen spielte²⁶⁾. Der Begriff *iuego* meint dabei sowohl das Lanzenstechen und das Ballspiel, als auch das Schach und das Würfeln. Der lateinische Begriff *ludus*, der von keiner

21) SONNTAG, *Religiosus ludens*, nicht rezipiert bei BUBCZYK, *Ludus inhonestus*.

22) Zu den entsprechenden theoretischen Konzepten s. Kap. 1.1.4.

23) MEHL, *Royaume de France*, S. 23, zum Begriff vgl. BRAUDEL, *Longue durée*.

24) Für einen Überblick vgl. RICHÉ, *Sources pédagogiques*.

25) S. Kap. 1.1.

26) Alfonso el Sabio, *Libros de Acedrex*, ed. STEIGER (*Romanica Helvetica* 10), Prolog, S. 4 *Los unos en caualgando, assi como baffordar, e alançar, e tomar escud e lança, e tirar con ballesta o con arco, o otros iuegos de qual manera quere que sean que se pueden fazer de caualllo. E como quiere que esso se torne en usu e en pro de fecho de armas por que non es esso mismo, llaman le iuego. E los otros, que se ffazen de pie, son assi como esgremir, luchar correr, saltar, echar piedra o dargo, ferir la pelota, e otro iuegos de muchas naturas en que usan los omnes los miembros por que sean por ello mas rezios e recibam alegría. Los otros iuegos que se fazen seyendo, son assi como iogar açedrex e tablas e dados, e otros trebeios de muchas maneras.*

Volkssprache fortgesetzt wird, war semantisch noch breiter. Er umfasst neben Bewegungsspielen und Brettspielen auch das Spiel der Kinder, das Schauspiel, die Musik, den Tanz, das Ränkespiel und das Liebesspiel²⁷⁾.

Ein theoretischer Blick auf den Begriff ist demnach unerlässlich. Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit werden ausgewählte theoretische Zugänge zum Spielbegriff, die im Lauf des 20. Jahrhunderts von Vertretern verschiedenen Disziplinen wie Philosophie, Ethnologie, Soziologie und pädagogischer Anthropologie hervorgebracht wurden, zu einer Arbeitsdefinition gebündelt. In einem zweiten Schritt wird in Grundzügen die philosophische und theologische Reflexion zu den pädagogischen Implikationen des Spiels seit der Antike skizziert. Dadurch soll angedeutet werden, welche Kontinuitäten und Brüche in den Vorstellungen vom Spielen beim Übergang in die christliche Ära festzustellen sind. Somit wird die hier betrachtete Zeitspanne gewissermaßen eingekreist, so dass die Begrifflichkeiten der mittelalterlichen Quellen sowohl in ihren historischen Kontext als auch anhand der modernen Theorie eingeordnet werden können.

Die weitere Gliederung der Arbeit folgt dem eingangs zitierten aristotelisch inspirierten pädagogischen Dreischritt des Aegidius Romanus. Der zweite Teil der Arbeit ist demnach mit *corpus* überschrieben und umfasst Bewegungsspiele sowie Spiele des *Sotun-als-ob*. Ein dritter Teil trägt die Überschrift *virtus* und wendet sich einerseits denjenigen Spielen zu, die zum tugendhaften Handeln anleiten sollten. Zweitens wird die tugendhafte Haltung des Spielers thematisiert. Unter dem übergeordneten Titel *scientia* werden in einem vierten Teil jene Spiele und Spielmodi besprochen, die der Vermittlung gelehrten Wissens dienen. Wie jede Einteilung ist auch diese vor einer gewissen Willkür nicht gefeit. Jedoch scheint sie geeignet, den Fokus auf die pädagogischen Implikationen des Spiels zu unterstreichen, die in dieser Untersuchung im Zentrum stehen. Wenn man bedenkt, dass *De regimine principum*, eines der »meistgelesenen Bücher des späten Mittelalters«²⁸⁾, sowohl im höfischen als auch im geistlichen Milieu außerordentlich beliebt war²⁹⁾, könnte man sich vorstellen, dass diese Gliederung vielleicht auch einem mittelalterlichen Leser nicht ganz fremd gewesen wäre.

27) MEHL, *Des jeux et des hommes*, S. 7, GEORGES, *Handwörterbuch* Bd. 2, Sp. 720–721.

28) BERGES, *Fürstenspiegel*, S. 211.

29) BRIGGS, *De Regimine Principum*, S. 12, 18–19, zu den volkssprachlichen Übersetzungen vgl. PERRET, *Traductions françaises*, S. 33–49.

Forschungsinteresse und Forschungsstand

Die Beschäftigung mit dem Spiel im Kontext von Erziehung und Bildung eröffnet sowohl in der Geschichte der Wissensvermittlung als auch in der Spielgeschichte neue Perspektiven. Sie ermöglicht einen Blick auf den mittelalterlichen Unterricht, der sich in erster Linie weder an Institutionen³⁰⁾ noch an Personen³¹⁾, noch an den jeweils vermittelten Texten³²⁾ orientiert. Dennoch findet sie Anschluss an die aktuellen Fragen der mediävistischen Bildungsforschung, sowohl hinsichtlich der Geschichte der Lerninhalte, als auch hinsichtlich der Sozialgeschichte der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrerinnen und Lehrer³³⁾. Eine vergleichbare Querschnittsperspektive kann auch im Hinblick auf die Spielgeschichte eröffnet werden, indem bewusst keine Schwerpunkte auf bestimmte Spiele gelegt werden, sondern das vielfältige Nebeneinander von verschiedenen Spielmodi und Spielformen im Auge behalten wird. Auch in diesem Forschungsfeld können also ältere mit neueren Ansätzen verbunden werden³⁴⁾.

Der Forschungsstand zur komplexen Schnittmenge von Spiel und Bildung in den mittelalterlichen Jahrhunderten kommt im Wesentlichen durch zwei Zugänge zur Literatur zu Stande. Einerseits wurde das Thema seit Anfang des 20. Jahrhunderts immer wieder gestreift. In diesem Zusammenhang sind besonders die Etablierung der mittelalterlichen »Sportgeschichte«³⁵⁾ und der Geschichte der Kindheit im Mittelalter³⁶⁾ als Forschungsfelder relevant. Andererseits sind Einzelhinweise in der spielgeschichtlichen Literatur zu berücksichtigen, die meist weder spezifisch mediävistisch ausgerichtet ist noch bildungsgeschichtliche Fragen aufwirft. Werke, die nur für eines der drei bearbeiteten Kapitel *corpus*, *virtus* oder *scientia* relevant sind, werden jeweils zu Beginn der einzelnen Abschnitte besprochen.

Die Vertreter der mediävistischen Sportgeschichte und der Geschichte der Kindheit im Mittelalter haben sich je aus ihrer eigenen Perspektive eher implizit mit der Rolle des Spiels in der mittelalterlichen Bildung beschäftigt. Obwohl die Anwendung des modernen Begriffs »Sport« auf das Mittelalter heute wenig sinnvoll erscheint, war er für die

30) Vgl. VERGER, Réforme, RÜEGG, Themen.

31) Vgl. AX, Lehrer.

32) Vgl. LIMMER, Pädagogik, GLAUCHE, Schullektüre, zur Problematisierung dieses Ansatzes vgl. BALD-ZUHN, Schulbücher, S. 3, 7.

33) KINTZINGER, Einleitung, S. 6.

34) ORTALLI, Serietà del gioco, S. 286–287, spricht in diesem Kontext vom »sistema ludico« einer bestimmten Epoche. Der Systembegriff soll hier aber vermieden werden, da er ein Maß an Institutionalisierung suggeriert, das in der mittelalterlichen Gesellschaft nicht gegeben ist.

35) Vgl. CARTER, Medieval Sports, MORAW, Von Turnieren, THOMAS, »Sport« im Mittelalter, ZEIGLER, History of sport and physical education, ZEIGLER, Sport and physical Education in the middle ages.

36) So z. B. der Forschungsüberblick von HANAWALT, Study of Childhood, CLASSEN, History of Childhood, legt den Schwerpunkt hingegen auf die emotionalen Bindungen in der Familie.

amerikanische Forschungstradition lange wegweisend³⁷⁾. Grundlegend war ein Aufsatz des amerikanischen Mediävisten Charles Homer Haskins von 1927³⁸⁾. In Europa konzentrierte man sich bis in die 70er Jahre auf das Turnier und die Jagd³⁹⁾. Aus beiden Traditionen stammen wichtige Hinweise für die Diskussion der Bewegungsspiele im Sinne dieser Arbeit. Die Beschäftigung mit der Kindheit im Mittelalter erhielt entscheidende Impulse von Philippe Ariès, der um 1960 die These veröffentlichte, dass die Kindheit von der mittelalterlichen Gesellschaft nicht als spezifische Periode im Leben eines Menschen wahrgenommen worden sei⁴⁰⁾. Seine Behauptung wurde in den folgenden Jahrzehnten besonders wegen der unzureichenden Quellengrundlage heftig kritisiert und gilt heute als überholt⁴¹⁾. Dennoch ist es als Verdienst Ariès' zu werten, dass er dazu anregte, das Konzept Kindheit zu historisieren, statt es als universell zu betrachten⁴²⁾. Im Zuge dieser Auseinandersetzung wurde ein reiches Quellenmaterial aufgearbeitet, zu dem neben Texten auch Bilder und Artefakte gehören⁴³⁾. Sowohl Shulamith Shahar⁴⁴⁾ als auch Nicholas Orme⁴⁵⁾ äußern sich in ihren Standardwerken zur Kindheit immer wieder zur Bedeutung des Spiels für die Ausbildung der Kinder⁴⁶⁾. Die Angaben sind meist in die generelle Diskussion des kindlichen Spiels eingebettet. Frühe Beiträge zum Elementarunterricht finden sich auch in Tagungsbänden zum Thema, die vor allem im romanischsprachigen Europa bereits in den 80er Jahren entstanden sind⁴⁷⁾.

Die Schilderung des Forschungsstandes im engeren Sinn beginnt mit einem Kuriosum. Im Publikationsplan der *Typologie des sources* von 1972 wurden im vorgesehenen Band zu den pädagogischen Werken zwei Abschnitte angekündigt, die für die Erschließung des Forschungsfeldes dieser Arbeit von großer Bedeutung gewesen wären. Neben einem Abschnitt zur *éducation physique* findet sich einer, der mit *éducation ludique* überschrieben werden sollte⁴⁸⁾. Der entsprechende Band wurde bis heute nicht realisiert. Ein früher Impuls, dennoch den Zusammenhang von Spiel und Bildung im Mittelalter zu er-

37) Vgl. MORAW, Von Turnieren, S. 68–69, THOMAS, »Sport« im Mittelalter, S. 153–154, PATTERSON, Introduction, S. 4.

38) Vgl. CARTER, Medieval Sports, S. 150–151.

39) Ebd., S. 153.

40) HANAWALT, Study of Childhood, S. 440–443, ARIÈS, Kindheit, S. 92–107.

41) Frühe relativierende Überlegungen bei ARNOLD, Kind und Gesellschaft, S. 10–16, neuere Forschungsüberblicke bei HANAWALT, Study of Childhood und CLASSEN, History of Childhood.

42) GAFFNEY, Childhood and Youth, S. 10.

43) HANAWALT, Study of Childhood, S. 445–450.

44) SHAHAR, Kindheit.

45) ORME, Childhood to Chivalry, ORME, Medieval Children.

46) SHAHAR, Kindheit, S. 114–126, ORME, Childhood to Chivalry, S. 181–209, ORME, Medieval Children, S. 144–178.

47) Z. B. PLANCHE, Culture et contre-culture, KLAPISCH-ZUBER, Apprendimento della lettura.

48) GÉNICOT, Typologie des Sources 1, S. 29.

forschen, kam von Jean-Michel Mehl⁴⁹⁾. In seiner Dissertation mit dem Titel *Jeux d'échecs et éducation au XIIIe siècle. Recherches sur le Liber de Moribus de Jacques de Cessoles*⁵⁰⁾ untersuchte er den Schachtraktat des Dominikaners Jacobus de Cessolis, und stellte im Schlusskapitel die Frage nach dem Bezug des Schachspiels zur Erziehungspraxis⁵¹⁾. Mehl berührte dieses Feld in der Folge immer wieder. Sein monumentales Überblickswerk *Les jeux au royaume de France du XIIIe au début du XVIe siècle* enthält einen kurzen Abschnitt mit dem Titel *Les jeux dans l'éducation aristocratique*⁵²⁾, der als Teil eines sozialgeschichtlich ausgerichteten Kapitels über die »spielenden Menschen« erscheint⁵³⁾. Allerdings sind die zur adeligen Erziehung aufgeführten Quellenbeispiele nur kurz erwähnt, eine zusammenfassende Diskussion ist nicht vorhanden. 1991 folgte mit dem Aufsatz *Les jeux dans l'éducation de la jeunesse médiévale*⁵⁴⁾ erstmals eine systematische Auseinandersetzung mit dem Spiel als Bestandteil der Ausbildung Jugendlicher im Mittelalter. Das Verdienst dieses Aufsatzes besteht darin, den Konnex zwischen Spiel und Erziehung in der abendländischen Denktradition zu verorten, indem er den Bogen vom römischen Redelehrer Quintilian bis zum Renaissance-Romancier François Rabelais schlägt⁵⁵⁾. Ebenfalls in den 90er Jahren veröffentlichte Danièle Alexandre-Bidon zwei auf archäologischem Material basierende Beiträge zum Einsatz von Spielzeug beim Lesen Lernen, die sie aber selbst nicht explizit in die Spielgeschichte einordnete⁵⁶⁾. Auch Arno Borst benennt in seiner fast essayistischen Erörterung des pädagogischen Werts des Zahlenkampfspiels, in dem er sich sowohl auf mittelalterliche als auch auf moderne Menschen bezieht, keine übergeordnete Fragestellung⁵⁷⁾. Eine frühe Spur der Kategorie »Spiel« in der Perspektive der Bildungsgeschichte zeigt sich erst 2006 durch die Kapitelüberschrift *Rituels, fêtes et jeux* in Pierre Richés und Jacques Vergers jüngstem Werk zu Lehrern und Schülern im Mittelalter⁵⁸⁾. 2007 thematisierte Olivia Remie Constable die Bedeutung des Schachspiels für die höfische Erziehung am Beispiel der Spielebücher König Alfons' X.⁵⁹⁾ 2008 und 2010 benannten Jean-Michel Mehl und Noëlle-Laetitia Perret schließlich das Desiderat weiterer Forschungen zur Relevanz des Spiels für die mittelalterlichen Bil-

49) Eine Sammlung von MEHLS Aufsätzen zum Spiel erschien 2010 unter dem Titel *Des jeux et des hommes dans la société médiévale*.

50) MEHL, *Jeux et éducation*.

51) Ebd., S. 307–311.

52) MEHL, *Royaume de France*, S. 202–205.

53) Ebd., S. 183–226, *Les hommes qui jouent*.

54) MEHL, *Jeux dans l'éducation*.

55) Ebd., S. 21, 27, im gleichen Jahr zum Bogenschießen in der mittelalterlichen Erziehung MEHL, *Tir à l'arc*.

56) ALEXANDRE-BIDON, *Abécédaires*, ALEXANDRE-BIDON, *Lettre volée*.

57) BORST, *Wissenschaft und Spiel*.

58) RICHÉ/VERGER, *Nains*, S. 273–276.

59) CONSTABLE, *Chess and Courtly Culture*, S. 318–320.

dung⁶⁰). Perrets Aufsatz zum Spiel in den lateinischen und volkssprachlichen Versionen des Fürstenspiegels des Aegidius Romanus ordnet sich ausdrücklich dieser Fragestellung zu und diskutiert philosophische und praktische Ideen des Aegidius zur Bedeutung des Spiels in der Erziehung⁶¹). Zusammenfassend lässt sich zur ersten Herangehensweise sagen, dass diverse Spielphänomene und deren pädagogische Kontexte lange Zeit von Vertretern verschiedener Disziplinen isoliert betrachtet wurden, ohne dass entsprechende Querverbindungen beachtet worden wären, bis die Fragestellung 2008 und 2010 von Mehl und Perret erstmals systematisch, interdisziplinär und spielübergreifend gedacht wurde. Seither sind weitere Aufsätze erschienen, die sich einzelnen Aspekten des Themas angenommen haben und ihre Fragestellung explizit im Sinne von Mehl und Perret ausrichteten, ohne sich jedoch auf diese zu beziehen⁶²). In ihrer 2013 erschienenen Studie zur mittelalterlichen Ästhetik betonte Mary Carruthers deren spielerischen Charakter und erklärte, dass sich gerade das Spiel dazu geeignet habe, ästhetische Vorstellungen zu lehren⁶³). Erst nach der Verteidigung dieser Arbeit erschien die Studie des Philosophen Andreas Hermann Fischer, der sich dem Spielen im Kontext der spätmittelalterlichen Philosophie widmet und wichtige Erkenntnisse zu Spiel und Gelehrsamkeit in dieser Zeit bietet, die ich für die Drucklegung punktuell noch berücksichtigen konnte⁶⁴).

Unerlässliche Grundlage für die vorliegende Arbeit waren zweitens viele historische und literaturwissenschaftliche Studien zum Spiel, denen mein Fokus auf Unterrichtskontexte fernliegt. Der historische Blick auf das Spiel brachte zunächst hauptsächlich zwei Typen von Darstellungen hervor. Einerseits sind Längsschnittstudien zu einzelnen Spielformen zu nennen, welche die Entwicklung des jeweiligen Spiels »von den Anfängen bis zur Gegenwart« nachzuzeichnen suchten. Meist standen dabei die Regeln des Spiels sowie das Spielmaterial im Vordergrund, sozialgeschichtliche Aspekte hingegen wurden als Nebensache behandelt⁶⁵). Exemplarisch können seit dem 19. Jahrhundert einige Schachgeschichten⁶⁶) angeführt werden, allen voran diejenige von Harold James Murray, der die Geschichte des Schachs nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich universell aufrollt⁶⁷). Einem ähnlichen Muster folgen auch die Kulturgeschichte des Tennis von Heiner Gillmeister⁶⁸) und die Studie zum Zahlenkampfspiel von Arno Borst⁶⁹), wobei letzteres in der Renaissance ausstarb und das Werk demnach einen zeitlichen Fokus im Mittelalter

60) PERRET, *Fonctions éducatives*, S. 159, MEHL, *Des jeux et des hommes*, S. 34–35.

61) PERRET, *Fonctions éducatives*.

62) SCHÄDLER, *Erziehung und Bildung*, SCHÄDLER, *Kinderspiel*, ORME, *Games and Education*.

63) CARRUTHERS, *Beauty*, S. 24–25.

64) FISCHER, *Spielen und Philosophieren*.

65) MEHL, *Des jeux et des hommes*, S. 26–31.

66) LINDE, *Geschichte und Litteratur*, EALES, *Chess*, PETZOLD, *Schach*.

67) MURRAY, *Chess*.

68) GILLMEISTER, *Tennis*.

69) BORST, *Zahlenkampfspiel*.

aufweist. Andererseits entstanden spielübergreifende Übersichtswerke⁷⁰⁾, Sammelbände⁷¹⁾ und Ausstellungskataloge⁷²⁾, die unverzichtbare Zusammenstellungen zu Einzelaspekten von Spiel und Spielmaterial bieten, jedoch meist ohne sie in eine übergreifende Diskussion einzubetten. Einen vergleichbaren zeitübergreifenden Ansatz weisen auch sportgeschichtliche Sammelbände auf, deren Gegenstände sich oft von der Antike bis zur Gegenwart erstrecken, wobei dem Mittelalter meist wenig Platz eingeräumt wird⁷³⁾.

In den 1990er Jahren entwickelte sich eine mediävistische Spielforschung, die vermehrt mit kulturwissenschaftlichen Ansätzen arbeitete. Als Pionierwerk kann wiederum Jean-Michel Mehls 1990 erschienene Untersuchung zum Spiel in Frankreich im 13. und 14. Jahrhundert gelten⁷⁴⁾. Zudem entstanden archäologische Studien zu Spielmaterial, denen eine kultur- und sozialhistorische Konzeption zu Grunde liegt⁷⁵⁾. 1994 war die Herbsttagung des Konstanzer Arbeitskreises für mittelalterliche Geschichte dem Thema *Spiel, Sport und Kurzweil* gewidmet⁷⁶⁾. Im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends wurde dem Spiel im Rahmen des Münsteraner Sonderforschungsbereichs 496⁷⁷⁾ zudem ein neues Interesse zu Teil, indem es als Medium der symbolischen Kommunikation in mittelalterlichen Gesellschaften aufgefasst wurde⁷⁸⁾. Seit den 1990er Jahren wurden verschiedene Zeitschriften mit einem historisch-kulturwissenschaftlichen Zugang zum Spiel lanciert, in denen unter anderem mediävistische Arbeiten publiziert wurden. 1995 erschien der erste Band der Zeitschrift *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, welche das ganze Spektrum europäischer Spielgeschichte abdecken soll. Drei Jahre später wurde die auf Brettspiele spezialisierte Zeitschrift *Board Game Studies – International Journal for the Studies of Board Games* ins Leben gerufen⁷⁹⁾. Ein vergleichbarer Prozess lässt sich auch in den Nachschlagewerken nachvollziehen. Während eine kulturgeschichtliche Einordnung

70) Z. B. ENDREI, Spiele und Unterhaltung, LHÔTE, Histoire des jeux.

71) Z. B. SCHÄDLER, Spiele der Menschheit.

72) Z. B. NETCHINE, Jeux des Princes, Deutsches Hygiene-Museum Dresden, Die Welt, ein Spiel?, LWL Landesmuseum für Klosterkultur, Heiter bis göttlich.

73) Vgl. PATTERSON, Introduction, S. 3, z. B. DIEM, Weltgeschichte des Sports, PFISTER/NIEWERTH/STEINS, Spiele der Welt.

74) MEHL, Royaume de France.

75) Z. B. KLUGE-PINSKER, Zeugnisse mittelalterlicher Spielfreude, STAUGH, Merowingerzeitvertreib, S. 51–71.

76) Konstanzer Arbeitskreis für Mittelalterliche Geschichte e. V., Spiel, Sport und Kurzweil, das Tagungsprotokoll kann als Typoskript bezogen werden.

77) ALTHOFF/SIEP, Sonderforschungsbereich 496.

78) Z. B. MEIER, Symbolische Kommunikation, HENKEL, Textüberlieferung und Performanz, BIERSCHWALE/PLESSOW, Gesellschaftsmetaphorik, PLESSOW, Schachzabelbücher.

79) http://bgsj.ludus-opuscula.org/PDF_Files/BGS1-complete.pdf [02.09.2015]. Seit 2013 erscheint zudem die französische Online-Zeitschrift *Sciences du jeu*, deren Beiträge bisher eher auf rezentere Jahrhunderte ausgerichtet waren. <http://sdj.revues.org/> [02.09.2015].

der Spiele in den älteren Lexikonartikeln⁸⁰⁾ noch fehlt, wird sie in den rezenten Artikeln berücksichtigt⁸¹⁾. In der Enzyklopädie des Mittelalters von 2008 erschien schließlich ein umfassender Sammelartikel *Spiel und Unterhaltung*, gegliedert in zehn Teilabschnitte zu Spiel und Unterhaltung, Kampfspielen, Ballspielen, Brettspielen, Jagd, Theater, Tanz, Wirtshäusern, Festen, Badehäusern und Bordellen, die jeweils von verschiedenen Autoren verfasst wurden⁸²⁾. Hiermit hatte eine »Querschnittsperspektive« auch die Lexika erreicht. In der amerikanischen literaturwissenschaftlichen Forschung wurde das mittelalterliche Spiel im letzten Jahrzehnt als eigenes Forschungsfeld lanciert, nachdem zuvor nur sehr vereinzelt Aufsätze zum Thema zu fassen waren⁸³⁾. Diese Forschungstätigkeit schlägt sich in mehreren jüngst erschienenen Studien und Sammelbänden und der Gründung einer »Games Cultures Society« nieder⁸⁴⁾. Seit 2014 werden am DHI in Paris unter der Leitung von Vanina Kopp »Spiele und Wettkämpfe in der mittelalterlichen Soziabilität« erforscht⁸⁵⁾. Wenigen Werken, die sich hauptsächlich mit der Aufgabe des Spiels in der mittelalterlichen Bildung beschäftigen, stehen also zahlreiche Werke gegenüber, die *en passant* zum Thema beigetragen haben.

80) MENDNER, Ballspiele, Sp. 1388–1389.

81) SPRANDEL, Begriffliches und Soziales, Sp. 2105–2106, MEHL, Games, Sp. 587–588, MEHL, Jeux 777–778, GEBAUER, Spiel, S. 1038–1048.

82) SONNTAG/HILTMANN/RÖSENER, Spiel und Unterhaltung, S. 279–292.

83) Am 47. *Congress on Medieval Studies* in Kalamazoo 2012 widmeten sich drei literarisch ausgerichtete Sessionen erklärtermaßen dem Spiel: Session 67 unter der Leitung von Karen Casebier, Session 198 unter der Leitung von Thomas Rowland und Elizabeth Kempton und Session 535 unter der Leitung von Betsy McCormick und Julie Nelson.

84) ADAMS, Power Play, O’SULLIVAN, Chess, PATTERSON, Games and Gaming, <http://gameculturesociety.org> [07.09.2015].

85) <https://ludite.hypotheses.org> [07.10.2015].

Quellenlage und Methode

Alltagsphänomene wie Spiele geben ihren Spielern oft wenig Anlass zur Verschriftlichung⁸⁶. In der Tat waren mittelalterliche Texte oder Bilder, die sich vorwiegend mit Spielen auseinandersetzen, nicht sehr verbreitet. Erste hauptsächlich der Vielfalt der Spielformen gewidmete Bilder gibt es erst im 16. Jahrhundert, so beispielsweise das Gemälde des flämischen Renaissancemalers Pieter Bruegel des Älteren, das etwa neunzig verschiedene Kinderspiele darstellt⁸⁷. Eine leuchtende Ausnahme bildet eine reich illustrierte Spiel-Enzyklopädie, die um 1284 am Hof König Alfons' X. des Weisen hergestellt wurde, und praktisches Wissen über sechs verschiedene Kategorien von Brettspielen versammelt⁸⁸. Während der Text in erster Linie mit den Spielregeln befasst ist, bieten die Miniaturen ein reiches Panorama an sozialen Kontexten der jeweiligen Spiele⁸⁹. Bereits anhand dieser Handschrift wird beispielhaft deutlich, wie wichtig die Kombination verschiedener Quellengattungen für das Thema der vorliegenden Arbeit ist. Neben Alfons' Spielebuch, das sich hauptsächlich der Spielpraxis widmet, gibt es mittelalterliche Texte, die sich auf tugenddidaktischer und philosophischer Ebene mit dem Spiel auseinandersetzen, so beispielsweise der Schachtraktat⁹⁰ des Jacobus de Cessolis und seine zahlreichen Nachfolger⁹¹. Sie werden in dieser Arbeit nur am Rande berücksichtigt, da sie auf einer tugenddidaktischen Ebene operieren und keinen konkreten Unterrichtskontexten zugeordnet werden können.

Für die vorliegende Untersuchung sind in erster Linie Materialien einschlägig, die Spiele nur am Rand thematisieren. Sie können in vier Gruppen eingeteilt werden. Erstens handelt es sich um lateinische und volkssprachliche Erziehungsstraktate⁹², die oft im kirchlichen, aber auch im höfischen und im 15. Jahrhundert auch im städtisch-kommunalen Umfeld anzusiedeln sind⁹³. Zweitens kommen die Schulmaterialien selbst zum Zug, beispielsweise zu Unterrichtszwecken verwendete Sammelhandschriften und latei-

86) MEHL, *Les jeux de l'enfance*, S. 47.

87) Pieter Bruegel, *Kinderspiele*, 1560, Kunsthistorisches Museum Wien, vgl. HINDMAN, *Children's Games*, S. 447–448.

88) Madrid, San Lorenzo de El Escorial, Cod. J. T. 6, Alfonso el Sabio, *Buch der Spiele*, ed. SCHÄDLER/CALVO (*Ludographie* 1).

89) Ebd., zur Erziehung: Fol. 1r, fol. 15r, fol. 16r, fol. 33r, fol. 33v, fol. 58r, fol. 74r, fol. 93v.

90) Jacobus de Cessolis, *Le livre du jeu d'échecs*, ed. MEHL (*Série Moyen Age*).

91) Zur Überlieferungslage vgl. PLESSOW, *Schachzettelbücher*, S. 269–281.

92) Vgl. RICHÉ, *Sources pédagogiques*, z. B. Hugo von St. Viktor, *De institutione novitiorum*, ed. FEISS/SICARD/POIREL (*Sous la règle de Saint Augustin*), Hugo von St. Viktor, *Didascalicon*, ed. OFFERGELD (*Fontes Christiani* 27), Vinzenz von Beauvais, *De Eruditione*, ed. STEINER (*Mediaeval Academy of America Publications* 32), Aegidius Romanus, *De regimine principum*, ed. Hieronymus Samaritanus.

93) Vgl. KALLENDORF, *Treatises*, z. B. Mapheus Vegius, *De Educatione Liberorum*, ed. FANNING/SULLIVAN (*Studies in Medieval and Renaissance Latin* 1, Fasc. 1, 2), Matteo Palmieri, *Vita Civile*, ed. BELLONI (*Studi e Testi* 7).

nische Lerndialoge, die den Schulalltag abbilden⁹⁴). Drittens sind biographisch oder autobiographisch ausgerichtete Werke von Bedeutung, die sowohl aus dem kirchlichen als auch aus dem höfischen Umfeld stammen können, und denen mehr oder weniger Fiktionalität zugeschrieben wird⁹⁵). Dazu gehören auch Romane und Gedichte der höfischen Literatur⁹⁶). Zuletzt sind chronikalische Werke⁹⁷), Briefe⁹⁸) und Rechtssetzungen⁹⁹) zu nennen, die in Glücksfällen entsprechende Einblicke gewähren. Neben Texten und Bildern, die durch Editionen verfügbar sind, werden handschriftliche und archäologische Zeugnisse¹⁰⁰) insoweit berücksichtigt, als sie durch Digitalisate oder Kataloge zugänglich sind, ohne dass eine Reise unternommen werden musste. Bilder und Artefakte spielen als Quellen eine untergeordnete Rolle, da ihre sozialen Kontexte nur in Ausnahmefällen genau genug bestimmbar sind, um eine Auswertung im Sinn der Fragestellung zu erlauben.

Meine Fragestellung zielt auf die soziale Praxis des Unterrichts, so dass jeweils eine Zuordnung der Quelle zu einer solchen Situation möglich sein muss. Auf inhaltlicher Ebene gibt es grundsätzlich drei Möglichkeiten, wie sich Spiele in Erziehungskontexten zeigen können. Erstens können sie außerhalb des eigentlichen Lernens als lästige Ablenkung oder inspirierende Pause auftreten. Zweitens können sie dazu dienen, eine bestimmte Fertigkeit oder ein bestimmtes Wissen zu vermitteln und drittens können sie selbst zum Ziel des Lernens werden. Alle drei Varianten werden in dieser Arbeit berücksichtigt.

Die Quellenlage erlaubt eine systematische Bearbeitung der Fragestellung nur in Teilen. So erfolgte eine Durchsicht aller Werke, die Pierre Riché in seinem Überblick zu den im engeren Sinne pädagogischen Schriften des Mittelalters zählt¹⁰¹). Als Kriterium diente ihm dabei die Adressierung der Texte an Schüler oder Lehrer, und ihr erklärtes Ziel, Unterrichtssituationen zu beschreiben und zu beeinflussen. Auf diese Weise soll pädagogische Literatur von Literatur mit generell lehrhaftem Charakter, zu der das Gros al-

94) Aelfric Bata, *Colloquia*, ed. GWARA/PORTER, Juan Luis Vives, *Exercitatio*, ed. MAJANSIUS (Joannis Ludovici Vivis Valentini Opera Omnia 1), Erasmus von Rotterdam, *Colloquia*, ed. HALKIN/BIERLAIRE/HOVEN (Opera Omnia Desiderii Erasmi Roterodami 1:3).

95) Z. B. Eadmer, *Vita Sancti Anselmi*, ed. SOUTHERN (Medieval Texts), Guibert von Nogent, *Autobiographie*, ed. LABANDE (Les classiques de l'histoire de France au Moyen Age), Wace, *Roman de Rou*, ed. BURGESS/HOUTS, *History of William Marshal* 1, ed. HOLDEN/GREGORY/CROUCH (Anglo-Norman Text Society 4). Zu biographischen Texten als Ausgangspunkt für Forschungen zur Kindheit vgl. SCHLOTHEUBER, *Kindheit und Erziehung*.

96) Zur Verwendung vgl. MEHL, *Des jeux et des hommes*, S. 9, vgl. Zusammenstellung bei MEHL, *Royaume de France*, S. 202–205.

97) Z. B. *Gesta episcoporum Cameracensium*, ed. BETHMANN (MGH SS 7), I, 89, S. 433–439.

98) Z. B. *Tegernseer Briefsammlung*, ed. PLECHL (MGH Epp. 2.8), Nr. 167, S. 197–198.

99) Dazu gehören sowohl kirchenrechtliche Bestimmungen als auch Statuten von Universitäten und Kollegien.

100) Vgl. MEHL, *Des jeux et des hommes*, S.7, ALEXANDRE-BIDON, *Lettre volée*, S. 953, 961.

101) RICHÉ, *Sources pédagogiques*.

ler mittelalterlichen Texte gehört, abgegrenzt werden¹⁰²). Außerdem wurden die bestehenden Sammlungen französischer Universitätsstatuten systematisch ausgewertet¹⁰³). Das weitere Vorgehen kann als Spurensuche bezeichnet werden. Unzählige Hinweise auf einschlägige Zeugnisse sind Einzelbemerkungen der spiel- und bildungsgeschichtlichen Forschungsliteratur entnommen, wo sie allerdings oft nicht unter dem Blickwinkel dieser Arbeit diskutiert wurden.

Die historische Untersuchung von Spiel und Bildung eröffnet sowohl sozial- als auch kulturgeschichtliche Fragespektren. Sozialgeschichtliche Fragen beziehen sich auf die Akteure des Lernens und des Lehrens¹⁰⁴) und darauf, welche Korrelationen der verschiedenen Spiele und ihrer sozialen Verortung zu beobachten sind¹⁰⁵). Um sich dem Spiel kulturgeschichtlich anzunähern, hat es sich laut Natascha Adamowsky als sinnvoll erwiesen, »von einem Wechselverhältnis zwischen Spiel, Spielen und historischen Materialitäten und Mentalitätsgebilden auszugehen«¹⁰⁶). Das Spiel wird also nicht nur mit Bedeutung versehen, sondern transformiert diese auch. Die kulturgeschichtliche Perspektive ist keineswegs der Tatsache geschuldet, dass das Spiel als universelle kulturelle Erscheinung gewertet wird, wie Johan Huizinga vorschlug¹⁰⁷), sondern durch den Fokus auf die Bedeutungszuschreibungen, die dem Spiel in seinen konkreten kulturellen Kontexten, im vorliegenden Fall dem Unterricht, zu Teil wurden¹⁰⁸). Eine durchaus berechtigte universalistische Sicht darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass einzelne Spielformen und die damit verbundenen Bedeutungszuschreibungen historische Phänomene sind, die sich im Lauf der Zeit verändern, neu entstehen und wieder verschwinden¹⁰⁹). Somit gilt es, den Blick für den Wandel der Formen der Spiele und der ihnen zugeschriebenen Bedeutungen zu schärfen¹¹⁰).

Dieser Wandel schlägt sich in den verschiedenen Quellengattungen jeweils unterschiedlich nieder. Vorrangig ist zu beachten, dass in einer kulturwissenschaftlichen Perspektive faktisches und fiktionales Erzählen enger zusammenrücken, indem jede Textgattung als Produkt des subjektiven Weltverständnisses gewertet wird¹¹¹). Während bei Universitätsstatuten der Verweis der Normen auf tatsächliche Handlungen in der Eigen-

102) Ebd., S. 16.

103) CUP, Bd. 3, ed. DENIFLE/CHATELAIN, Statuts et privilèges, Bd. 1, ed. FOURNIER, College de Narbonne.

104) Vgl. KINTZINGER, Einleitung, S. 6.

105) MEHL, Des jeux et des hommes, S. 287–288.

106) ADAMOWSKY, Spielen und Erkennen, S. 40, zum zugrunde liegenden Kulturbegriff TSCHOPP, Einleitung, S. 10.

107) HUIZINGA, Homo Ludens, S. 21–22, 47–59, ebenso ADAMOWSKY, Spielen und Erkennen, S. 112.

108) LANDWEHR, Kulturgeschichte, S. 10–17, ADAMOWSKY, Spielen und Erkennen, S. 40.

109) MEHL, Royaume de France, S. 22.

110) ADAMOWSKY, Spielen und Erkennen, S. 41.

111) BURKE, Kulturgeschichte, S. 178–183.

logik des Mediums angelegt ist, stellt sich der Realitätsbezug bei der Auswertung der pädagogischen Traktate komplizierter dar. Die nachgezeichneten diskursiven Linien können sowohl als Normen als auch als Reflexe auf Handlungen verstanden werden. Bei der Auswertung der höfischen Literatur als historische Quellen muss deren Fiktionalität in Betracht gezogen werden. Joachim Bumke geht davon aus, dass die höfische Literatur für kulturgeschichtliche Fragen herangezogen werden kann, wenn man bedenkt, dass nicht die Wirklichkeit der faktischen Vorgänge, sondern die Wirklichkeit der Vorstellungen, Erwartungen und gesellschaftlichen Ideale sich mit der Ebene einer historischen Realität verbinden lässt¹¹²). Stephen Jaeger entwickelt seinen Ansatz dahingehend weiter, dass er höfische Romane und Gedichte als Produkte einer klerikalen Bildungsoffensive liest¹¹³). Beide Ansätze sind für die Arbeit insofern inspirierend, als es Bildungsideal und Bildungspraxis im Hinblick auf Spiele gegeneinander abzuwägen gilt.

Eine essentialistische Definition¹¹⁴) des Begriffs »Spiel« kann kaum erreicht werden und wird auch in dieser Arbeit nicht angestrebt¹¹⁵). Dem Philosophen Ludwig Wittgenstein diene der Begriff als Paradebeispiel seiner Theorie der »Familienähnlichkeit«¹¹⁶). Ausgehend vom Begriff »Spiel« stellt er fest, dass verschiedene Gruppen von Spielen zwar untereinander ähnlich sind, es aber keine Eigenschaft gibt, die allen gemeinsam wäre¹¹⁷). Stattdessen wird im ersten Kapitel aufgrund anhand der von Roger Caillois entwickelten Kategorien *Agon*, *Wettstreit*, *Alea*, *Glücksspiel*, *Mimicry*, *So-tun-als-ob*, und *Ilinx*, *Rausch*, eine Arbeitsdefinition entwickelt, die im Rahmen dieser Studie eine Unterscheidung von Spiel und Nicht-Spiel erlauben soll¹¹⁸). Fast ebenso uneindeutig präsentiert sich der Terminus »Bildung«. Heute ein Schlagwort der öffentlichen Diskussion, war er im Mittelalter unbekannt und wurde durch weniger umfassende Begriffe ausgedrückt. Im besten Fall erreichte ein Mensch durch Unterricht, *disciplina*, *eruditio*, Klugheit, *prudentia* und Weisheit *sapientia*¹¹⁹). Als Brücke zwischen mittelalterlichem und modernem Verständnis kann die Definition von Dietrich Benner und Friedhelm Brügggen dienen. Aus anthropologischer Sicht charakterisieren sie Bildung als pädagogisches Handeln, »in dem sich die erwachsene Generation zugleich zu der für den Menschen und die Menschen konstitutiven Erziehungstatsache und zur Tradierungsangewiesenheit aller vom Menschen hervorgebrachten Ordnungen verhält«¹²⁰).

112) BUMKE, Höfische Kultur, S. 24–25.

113) JAEGER, Entstehung höfischer Kultur, S. 282 et pass.

114) Vgl. GEBAUER, Spiel, S. 1038.

115) Vgl. ADAMOWSKY, Spielen und Erkennen, S. 40.

116) WITTGENSTEIN, Philosophische Untersuchungen, cap. 67, S. 57, zum Konzept vgl. FORSTER, Family resemblance.

117) WITTGENSTEIN, Philosophische Untersuchungen, cap. 66, S. 56–57.

118) CAILLOIS, Théorie, CAILLOIS, Jeux.

119) KINTZINGER, Wissen wird Macht, S. 12.

120) BENNER/BRÜGGGEN, Erziehung und Bildung, S. 768–769.

Immer wieder waren mittelalterliche Lehrer und Lehrerinnen erfinderisch genug, die universelle Neigung des Menschen zum Spiel in konkrete Formen umzusetzen und für ihre Tradierungsangewiesenheit zu nutzen. Von ihnen und von ihren Schülern und Schülerinnen handelt dieses Buch.

1 Spiel und Bildung: Theoretische und historische Grundlagen