

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 30 (1920)
Heft: 2

Artikel: Der Rechtsunterricht an Mittel- und Fortbildungsschulen
Autor: Kamer, Adolf
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789190>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

DER RECHTSUNTERRICHT AN MITTEL- UND FORTBILDUNGSSCHULEN. EIN VORTRAG

VON DR. ADOLF KAMER.

Der grosse Rechtslehrer Ihering macht irgendwo in seiner bekannten Schrift „Scherz und Ernst in der Jurisprudenz“ eine für den Rechtsunterricht beachtenswerte Anregung. In launiger Weise empfiehlt er die Einrichtung von Instituten, die, ähnlich wie die Laboratorien für den Chemie- und Physikunterricht, dem Schüler Gelegenheit böten, das Wissen an praktischen Beispielen zu erproben und das gesprochene Wort durch das Auge zu unterstützen. Diese Institute denkt er sich in zwei Abteilungen getrennt: In eine Sammlung von Rechtsobjekten und in ein Demonstrationskabinett für Rechtssubjekte. Die Sammlungen hätten, so führt der Gelehrte seinen Gedanken aus, eine grosse Anzahl von Gegenständen zur Veranschaulichung der Rechtsobjekte zu enthalten. Durch eine richtige Verwendung dieser Gegenstände würden im Geist des Zuhörers Begriff und Objekt zur Einheit der Vorstellung verbunden und habe der Schüler die Objekte erst einmal richtig angesehen, so sei er vor einer Verwechslung der Begriffe sicher. Eine andere Aufgabe käme den Demonstrationskabinetten zu. In ihnen müssten die Rechtssubjekte vor den Augen der Zuhörer die Rechtsfälle von Anfang bis zu Ende aufführen. Sie hätten Kontrakte und Testamente zu errichten, Wechsel auszustellen, Prozesse zu führen, falsche Eide zu schwören, Arrestbefehle zu erlassen, Delikte und Verbrechen zu begehen: kurz, alles und jedes, was auf dem Gebiet des Rechts möglich sei. Müsste nicht, so meint Ihering, ein solches Institut, planmäßig eingerichtet und mit Verständnis benutzt, Wunder tun? Würde nicht eine solche Rechtsdramatik das Interesse anfeuern, der Vorstellung zu Hülfe kommen, die Arbeit des Gedächtnisses erleichtern und den Schüler unvermerkt und ohne grosse Mühe ins Leben einführen.¹⁾

So wenig sich dieser Vorschlag zur Verwirklichung eignet, sein Sinn und seine Bedeutung ist doch unverkennbar. Er weist auf gewisse Eigentümlichkeiten des Unterrichtsstoffes hin und zeigt in der Übertreibung, in der Wahl der Mittel, wie schwer es ist, die Schwierigkeiten, die dem Rechtsunterricht entgegenstehen, zu überwinden. Bevor wir uns daher unserer eigentlichen Aufgabe, dem Rechtsunterricht, zuwenden, müssen wir seinem Stoffe, dem Recht, wie es sich

dem Schüler darbietet, für einige Augenblicke unsere Aufmerksamkeit schenken. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass von dem reichbewegten Rechtsleben draussen in Handel und Wandel, in die Schule nur Schattenbilder fallen. Statt der unendlichen Fülle der Rechtsanwendung und Rechtsverletzung, der Wirksamkeit und der Fortentwicklung des Rechts, tritt vor die Augen des Schülers nur die begriffliche Abstraktion in Gestalt des Gesetzbuches. Nicht das Miterleben des Kampfes ums Recht vor dem Richter, nicht die spannende Dramatik vor der Geschworenenbank, führen ihn in das Prozessrecht ein. Nüchterne, farblose Bestimmungen ersetzen das Erleben. „Das Geständnis des Angeschuldigten“, so sagt die Prozessordnung, „ist zur Verurteilung desselben nicht erforderlich, sondern es reicht hin, wenn er des ihm zur Last gelegten Verbrechens durch Zeugen oder Indizien überwiesen wird.“²⁾ In abstrakten Begriffen, in Sätzen mit verallgemeinertem Inhalt, steht das Gesetz vor dem Schüler. Kurz und barsch lauten vielfach die Rechtsnormen: „Rechtsfähig ist jedermann.“³⁾ „Die Handlungsfähigkeit besitzt, wer mündig und urteilsfähig ist.“⁴⁾ „Ein Schuldbekenntnis ist gültig, auch ohne die Angabe eines Verpflichtungsgrundes.“⁵⁾ Kein Wörtchen „weil“ bringt den Zweck des Gesetzes zum Ausdruck. Es will nicht überzeugen, dass ein Rechtssatz aus diesem oder jenem Grunde zu halten sei, sondern es befiehlt: So und so ist es, und soll es sein. Auch verschmäht das Gesetz, der Schwerfälligkeit und Unaufmerksamkeit zu Hülfe zu kommen. Es veranschaulicht seine Bestimmungen nicht durch Beispiele ihrer praktischen Anwendung; es ruft einen bereits aufgestellten Rechtssatz anlässlich eines andern, dessen Bedeutung erst durch den ersten klar wird, nicht noch einmal in die Erinnerung zurück; es verzichtet darauf, ein unscheinbares, aber inhaltsschweres Wort durch Sperrdruck zu betonen. Der Gesetzessprache fehlt der gefällige Fluss der Rede: Unvermittelt, durch Paragraphen und Absätze gewaltsam getrennt, stehen die einzelnen Rechtsnormen nebeneinander.

Diese Eigentümlichkeiten der Gesetzesprache, die in der unübersehbaren Mannigfaltigkeit des Rechts ihre Erklärung finden, schaffen nun einen Teil jener Schwierigkeiten, welche dem, der sich nicht einlässlich mit dem Gesetzbuch befasst hat, immer wieder entgegentreten. Dies gilt insbesondere für den Schüler. Für ihn sind Sprache und Inhalt ein Neues, noch Fremdes. Sein Denken bewegt sich nur unsicher in der Bahn der Abstraktion. Ein Vergleich zwischen alter und neuer Rechtssprache möge die Eigenart der letzteren klarer

hervorheben. In einer alten Wasserrechtsbestimmung wird vorgeschrieben: „Das Wasser soll also gerichtet sein und der Müller sein Wehr nicht höher erheben, dass eine Biene auf des Nagels Kopf, der mitten im Pfahl steckt, sich halten und des Wassers ungenetzt und unverletzt ihre Füsse und Flügel, trinken und geniessen kann.“⁶⁾ Anschaulich, reich an Bildern und Poesie, würde eine solche Sprache auf den jugendlichen Geist mit viel grösserer Lebendigkeit wirken, als die Nüchternheit und Verallgemeinerung des modernen Gesetzes. Wie unanschaulich und für den Schüler nichtssagend ist die heutige Bestimmung: „Der Inhalt der Wegrechte ..., der Weiderechte, Holzungsrechte, Tränkerechte, Wässerungsrechte und dgl., wird, so weit sie für den einzelnen Fall nicht geordnet sind, durch das kantonale Recht und den Ortsgebrauch bestimmt.“⁷⁾ Es untersteht keinem Zweifel, welcher Darstellungsweise vom Standpunkt des Rechts-pädagogen aus der Vorzug gebührt. Die sinnige Feinheit der alten Ausdrucksform wendet sich mit ganz andern Mitteln an des Schülers Geist und nimmt diesen mit viel stärkerer Intensität gefangen, als die Schreibart des modernen Gesetzbuches. Das Anschauliche fehlt dieser. Der einzelne konkrete Fall verschwindet in einer Fülle von Möglichkeiten. Und mit der Verallgemeinerung mindert sich auch das Interesse.

Damit sind jedoch nicht alle Eigentümlichkeiten des Unterrichtsstoffes gekennzeichnet. Zu der aus der Gesetzessprache stammenden kommen noch andere, die im Rechtsformalismus ihren Ursprung haben. Es gehört zum Wesen des Rechts, dass es nur äusserlich Wahrnehmbares regelt. Innerliche Vorgänge geistiger Art: Stimmungen, Willensmomente, Absichten, wie sie im Gebiete des Sittlichen massgebend sind, kommen für das Recht in der Regel nicht in Frage. Was wir bei der Abfassung eines Vertrages gewollt, gedacht oder bezweckt haben, ist für die rechtliche Gültigkeit des Vertrages gleichgültig. Nur was im Vertrage selbst steht, gilt: Von dem wird angenommen, dass wir es gewollt und bezweckt haben. Zwischen Wille und Wort besteht kein Unterschied. Was im Wort zum Ausdruck kommt, gilt als Äusserung des Willens. Unnachsichtig werden wir beim Worte genommen, aber auch nicht strenger behaftet als das Wort reicht. „Worte machen den Handel“,⁸⁾ sagt ein Rechts-sprichwort. Und: „Mit Worten und Werken beweiset man den Willen“,⁹⁾ ein anderes. Aber das Wort allein, auch wenn es ein Recht entstehen lässt, macht dieses nicht immer zugleich erkennbar. Der Formalismus des heutigen Rechts ist keineswegs plastisch. Der

Gegensatz zwischen Alt und Neu möge noch einmal das Wesen des heutigen Rechts in schärfere Beleuchtung rücken. Wie die Sprache des alten Rechts, so würde auch dessen sinnenfälliger Formalismus dem Schüler ein besserer Führer zum Verständnis des Rechtes sein. In Symbolen und feierlichen Handlungen vollzieht sich dort der Rechtsakt: Der Erwerber eines Grundstückes tritt in sein Eigentumsrecht ein, indem er den Türpfosten des Hauses ergreift; der Veräußerer überreicht dem Erwerber zum Zeichen der rechtlichen Abtretung einen abgebrochenen Baumzweig und eine aus dem Boden gehobene Erdgescholle;¹⁰⁾ der Zuschlag an den Meistbietenden erfolgt bei der Versteigerung in dem Augenblicke, wo eine angezündete Kerze erlischt oder das in diese gesteckte Geldstück beim Herunterbrennen zu Boden fällt.¹¹⁾ Diese anschauliche Form der Rechtsentstehung ist dem modernen Recht gänzlich verloren gegangen. Sein Formalismus ist wesentlich anderer Art. Wo dieser im Wort zum Ausdruck kommt, ist er oft geradezu das Gegenteil des Anschaulichen und Durchsichtigen. Er verhüllt, wie dies beim Wechsel der Fall ist, das materielle Recht, das er erzeugt, weit eher, als dass er es zum Ausdruck bringt. So liest man aus der Wechselurkunde selbst nicht heraus, dass der Trassant dem Remittenten und den Indossataren aus dem Wechsel zur Zahlung verpflichtet ist. Wer, ohne die Bedeutung eines Wechsels zu kennen, eine Tratte unterschreibt, der liest aus der Form selbst nur heraus, dass er eine Anweisung, nicht dass er eine Schuldverpflichtung ausfüllt. Man muss das Recht zuerst kennen, bevor man die Form versteht.

Diese wenigen Andeutungen über den Unterrichtsstoff, so lückenhaft sie auch sein müssen, lassen doch seine Eigenart genugsam hervortreten, um zu erkennen, dass der Vorwurf des Spröden und Trockenen, den man ihm gerne macht, nicht unberechtigt ist. Der lebenswarmen Jugend steht im Gesetzbuch eine in Begriffe erstarrte Welt gegenüber; dem kalten Buchstaben der jugendliche Geist, der seine Nahrung aus ganz andern Quellen zu schöpfen bestrebt ist: der junge Mensch, der leben, erleben und handeln will. So wird es die erste Aufgabe des Rechtsunterrichts sein, diesen Gegensatz zu überbrücken, den üblen Ruf, dass er ein abschreckend dürres Verstandesprodukt zu vermitteln habe, von sich fern zu halten. Er wird nicht nur den Intellekt, sondern auch das Wollen und Empfinden des Schülers zur Mitarbeit heranziehen; Verständnis nicht nur zu wecken versuchen durch das Verstehen des Verstandes, sondern auch durch ein Erschauen, ein gefühlsmässiges Erfassen dessen, was gei-

stiges Eigentum werden soll. Das mag hier schwer, ja fast unmöglich erscheinen. Und doch treffen wir auf der mühseligen Wanderung durch die Wüste der kahlen Rechtsdefinitionen, des Formen- und Schablonenwesens auch verlockende, in voller Frische prangende Oasen, die wir liebevoll bepflanzen und pflegen können. In der Erfahrung und im Rechtsgefühl finden wir überaus fruchtbaren Boden. Den Schüler umgeben draussen im Leben Schritt für Schritt die Wirkungen des Rechts. Von früh an hat er den Sinn der Berechtigung und der Verpflichtung kennen gelernt. Vom Eigentumsrecht hat er die klarsten Vorstellungen. Kauf, Tausch, Leih sind ihm tägliche Erscheinungen. Und neben dem subjektiven Recht, neben seiner Berechtigung fühlt er seit frühester Kindheit das Wirken einer ihn bindenden Ordnung. Im Gewissen, in Sitte und Anstand, im Takt, im Gerechtigkeitssinn, im Verhältnis zu Eltern und Lehrern, zu Geschwistern und Kameraden: überall findet er Schranken der eigenen Berechtigung, begegnet er Rechten anderer, erkennt er ein Recht, dem er sich unterwirft. Und innerhalb dieser Ordnungen ist er lange schon gewohnt, selbständige Entscheide zu treffen: Das schickt sich, dieses nicht; das gilt, dieses nicht; das ist erlaubt zu tun, dieses nicht; das ist recht, dieses nicht. So schaffen Tun und Lassen, meist ge regelt nach ungeschriebenem Recht, mehr unbewusst als bewusst, dem Schüler eine weite Welt der Erfahrung, aus der sich das Leben fast mühelos in die Formen des Rechts giessen lässt.

Wie aber nimmt der Unterricht die Erfahrung des Schülers in den Dienst seiner Aufgabe? Wie erwirkt er Verständnis und geistigen Erwerb? Nicht dadurch, dass er das Material, das er aus den Händen der Wissenschaft entgegennimmt, unbesehen und unverändert weitergibt. Was das Recht, was die einzelnen Rechte, die Institutionen des Rechts sind, das lehrt die Rechtswissenschaft in ihren Definitionen und Theorien. Aber diese sagen dem Schüler wenig oder nichts. Was für Vorstellungen verschafft dem Schüler etwa die Begriffsbestimmung: „Recht ist die ihrem Sinne nach unverletzbar geltende Zwangsregelung menschlichen Zusammenlebens“?¹²⁾ Auch wenn die Merkmale des Begriffs erläutert, ihr Sinn verständlich gemacht würde, das Verständnis dessen, was eigentlich Recht sei, wird dadurch wohl wenig gefördert werden. Wissenschaft und Unterricht haben eben ihre besonderen Aufgaben. Die Wissenschaft strebt nach Erkenntnis. Sie forscht um des Wissens selbst willen. Der Unterricht verfolgt andere Ziele. Seine Aufgabe ist es, die Resultate der Wissenschaft zu übermitteln. Die für die Wissenschaft notwendigen

Abstraktionen muss er wieder ins Leben, in den konkreten Fall zurückführen. Die Frage: „Was ist das Recht?“ wird der Lehrer versuchen, am Beispiel zu erklären. Er wird den Schüler im Geist in die Gerichtsstube führen, wo zwei Nachbarn, die über die Grenzen ihres Gebietes in Streit geraten sind, vor dem Richter ihre Sache verfechten. Hier lässt er den Schüler Zeuge sein, wie der Richter die streitigen Grenzen festsetzt und sie durch Marksteine erkennbar machen lässt. Und auf Grund des möglichst anschaulich geschilderten Vorgangs wird der Lehrer dem Schüler die Elemente, aus welchen sich das Recht zusammensetzt, vor Augen führen. In der richterlichen Entscheidung, so wird er ihm sagen, werden die von den streitenden Nachbarn zu respektierenden Grenzen ihrer Machtgebiete festgesetzt. Sie sollen, sie müssen diese Grenzen achten; sie sind hierzu verpflichtet. Andererseits dürfen sie innerhalb dieser Grenzen ihren Willen und ihr Interesse zur Geltung bringen; sie sind dazu befugt. Des Richters Entscheidung stellt also auf der einen Seite einen Befehl, eine Verpflichtung dar; auf der andern Seite eine Gewährleistung, eine Befugnis. Die Wirkung der richterlichen Grenzbestimmung ist somit in der Richtung des Befehls beschränkend und hemmend, in der Richtung der Gewährleistung befreiend und schützend. Die gesicherte Grenze bildet nun eine Schranke für denjenigen, der geneigt sein könnte, das ihm zukommende Machtgebiet zu überschreiten, eine Schutzwehr für denjenigen, der sich innerhalb dieses Gebietes frei bewegen will. Die Macht, die hier befiehlt und Schutz gewährt, ist das Recht.¹³⁾

Wie der Begriff des Rechts, so können in ähnlicher Weise andere Begriffe erklärt und verständlich gemacht werden. Es sei an Begriffe erinnert wie Staat, Gemeinde, juristische Person, Pfand, Haftung, Prozess, Dienstvertrag, Solidarschuld. Immer wird die Schilderung des Vorgangs: des Prozesses, der Schuldverschreibung, der Pfandbestellung oder die Klarlegung des Wesens einer Institution: des Staates, der Gemeinde dem Schüler eine klarere Vorstellung vermitteln, als die beste Definition es vermöchte. Und wo ein geringes Abstraktionsvermögen des Schülers es verlangt, da können die noch zu scharfen Kanten verstandesmässiger Erklärung in die weicheren Formen der anschaulicheren Erzählung umgebogen werden. An Stoff und Phantasie wird es dem Lehrer hiefür nicht fehlen. Aus den gerichtlichen Entscheidungen fliest ihm immer neues Material zu. Die Literatur bietet es ihm an manchen Orten in schon verarbeitetem Zustande. Erwähnt könnten hier etwa werden: Karl Emil Franzos:

„Ein Kampf ums Recht“; Heinrich Kleist: „Michael Kohlhas“; Friedrich Schüller: „Die Bürgschaft“. In welcher Form solche Beispiele verwertet werden, wird den jeweiligen Umständen entsprechen müssen. Es kann sich der Lehrer damit begnügen, dem Schüler die Lektüre zu empfehlen, indem er ihn auf das Wesentliche aufmerksam macht; er kann einzelne besonders geeignete Partien selbst vorlesen oder ihren Hauptinhalt erzählen. Mag die Quelle der Erklärung aber nun aus der eigenen Erfahrung und Phantasie, aus den gerichtlichen Entscheiden oder aus der Literatur fliessen: Massgebend wird immer sein, dass das Abstrakte konkret, das Unanschauliche anschaulich gemacht werde. Und dieser Zweck wird bei einiger Geschicklichkeit erreicht werden. Auch wenn der Schüler die gewonnene Anschauung nicht gerade in Worte fassen kann, in seine Erfahrungswelt ist durch eine solche Erklärungsweise doch etwas Neues gekommen, verbindet sich mit Bekanntem und Erlebtem und wirkt mehr für das Verständnis, als jegliche Gedächtnisleistung. Das aber ist die vornehmste Aufgabe des Rechtsunterrichts: Verständnis zu wecken für die Fragen des Rechts und des Rechtslebens. Und die grösste ihm drohende Gefahr: die blosse Gedächtnisleistung. Ihr zu steuern muss sein stetes Bestreben sein. Was irgend dem Verständnis dient, die Gefahr des blossen Gedächtniswissens zu vermeiden verspricht, muss in seine Dienste genommen werden. Dass dabei nicht nur der Verstand, sondern auch andere Seelenkräfte, das Gefühlsleben des Schülers mitwirken können und müssen, mag vielleicht manchen befremden. Aber gewiss mit Unrecht. Denn letzten Endes ist es ja nicht der Verstand, sondern das Gemüt, das die Frage nach dem, was das Recht seinem innersten Wesen nach ist, beantwortet. Von dort aus entscheiden wir in erster Linie Zustände und Vorgänge des Rechtslebens. Im Rechtsgefühl hören wir die Quellen des Rechts geheimnisvoll rauschen, wie den unsichtbar fliessenden Bach im moosigen Schatten der Grotten.

Was für die Rechtsbegriffe gilt, das hat in gleichem Masse Geltung für die Rechtssätze. Wir können den Schüler mit dem Gesetzbuch nur vertraut machen, wenn wir dessen Verallgemeinerung auf einen konkreten Fall zurückführen. Durch die Anschaulichkeit des Beispiels soll er den Inhalt eines Rechtssatzes seinem Gedächtnis einprägen. In den Erläuterungen soll aber der Gesetzestext nicht an deren Anfang stehen, sondern es soll der Rechtssatz die ins Allgemeine übertragene Quintessenz eines konkreten Falles, nicht Ausgangspunkt, sondern Ergebnis der Erklärung sein. Wir besprechen etwa

das Eigentums- und das Forderungsrecht und lassen hiebei den Schüler in seiner Phantasie Eigentümer eines Pferdes sein. Er hat das Recht, sein Pferd zu reiten, es vor seinen Wagen zu spannen, es auszuleihen, es zu verschenken, kurz mit ihm nach Belieben zu verfahren. Er übt sein Eigentumsrecht, im weitern Sinn ein Sachenrecht, aus, demgemäß er von jedem, der ihm sein Pferd vorenthält, die Herausgabe verlangen kann. Lassen wir den Schüler nun ein zweites Pferd kaufen. Ein neues Recht entsteht: Das Übergangsrecht auf das gekaufte Pferd. Er hat zu fordern, dass der Verkäufer ihm das gekaufte Pferd liefert. Mit dem Kauf ist ein Forderungsrecht entstanden, auf Grund dessen er das Pferd nur vom Verkäufer verlangen kann, nicht etwa von demjenigen, der dem Verkäufer das gekaufte Pferd gestohlen hat. Und nun vergleichen wir noch zur besseren Charakterisierung diese beiden Rechte miteinander. Das Eigentumsrecht, im weitern Sinne das Sachenrecht, gewährt dem Schüler dauernden Genuss: sein Eigentum am Pferd geniesst er täglich von neuem, wenn er reitet und spazieren fährt. Das Forderungsrecht dagegen geht in dem Augenblicke seiner Befriedigung unter. Durch dieses einfache Beispiel werden die kurzen und allgemein gehaltenen Bestimmungen, die diese beiden Rechte im Gesetzbuch normieren, selbstverständlich. Dort heisst es: „Wer Eigentümer einer Sache ist, kann in den Schranken der Rechtsordnung über sie nach seinem Belieben verfügen. Er hat das Recht, sie von jedem, der sie ihm vorenthält, herauszuverlangen und jede ungerechtfertigte Einwirkung abzuwehren.“¹⁴⁾ In dieser Bestimmung wird der Schüler ohne weiteres das Beispiel seines Pferdes wiedererkennen, das Selbstverständliche seines Eigentumsrechts in einem Rechtssatz formuliert finden. Und in gleicher Weise findet er sein Forderungsrecht begründet in der Bestimmung: „Durch den Kaufvertrag verpflichtet sich der Verkäufer, dem Käufer den Kaufgegenstand zu übergeben und ihm das Eigentum daran zu verschaffen.“¹⁵⁾

Derartige Beispiele lassen sich beliebig vermehren. Eine Gelegenheit findet sich immer, Erfahrungen und Tatsachen des Alltags als dem Rechte unterstellt aufzuzeigen. Mag nun der „praktische Fall“ verwendet werden zur Erklärung eines Ausdrucks: Pacht, Handelsgesellschaft; eines Rechtsgeschäfts: des Vertragsabschlusses; irgend eines Rechtsverhältnisses: des Mietverhältnisses; oder mag er als Grundlage dienen zur Besprechung zusammenhängender Rechts-handlungen: der Durchführung einer Betreibung: überall wird durch solche Beispiele die Theorie belebt, wird die Gefahr vermieden, dass

zwischen ihr und der Praxis eine Kluft entstehe. Auf keine andere Weise wird eine grössere Klarheit erreicht. Die Unterrichtsstunde wird dadurch unmittelbarer, fruchtbringender; ihr Hauptnutzen nicht von einer zukünftigen, oft verspäteten Repetition abhängig gemacht; das Interesse wird geweckt; die Lust am Denken erhöht.

Mit der Veranschaulichung im Vortrag soll es jedoch nicht sein Bewenden haben. Der Schüler soll zur Mitarbeit herangezogen werden. Er selbst soll entscheiden lernen. In der eigenen Beurteilung rückt ihm der Rechtsfall näher, wird die Anschauung noch lebendiger. Die Beispiele werden, entsprechend dem grösseren oder geringeren Fassungsvermögen des Schülers, einfacher oder schwieriger sein müssen. Der pädagogische Grundsatz: „Vom Leichten zum Schweren“ muss hier peinlich befolgt werden. Klar erzählte Fälle, mit eindeutiger Frage und mit bestimmten, leicht findbaren Rechtssätzen als Antwort, dürften den Anfang machen. Hierher gehört folgender Fall: „Ein Minderjähriger zieht ohne Einwilligung des Vormundes einen Wechsel, dieser wird von wechselfähigen Personen akzeptiert und weiter indossiert. Haften Akzeptant und Indossanten wechselseitig?“¹⁶⁾ Das Gesetzbuch gibt klar und deutlich die Antwort: „Finden sich auf einem Wechsel Unterschriften von Personen, welche eine Wechselverbindlichkeit nicht eingehen können, so hat dieses auf die Verbindlichkeit der übrigen Wechselverpflichteten keinen Einfluss.“¹⁷⁾ Fraglich könnte für den Schüler nur sein, welche Personen Wechselverbindlichkeiten nicht eingehen können. Hierauf gibt ihm der vorausgehende Artikel Auskunft: „Wechselseitig ist jeder, welcher sich durch Verträge verpflichten kann.“¹⁸⁾ Dass er mit der Mündigkeit handlungsfähig, vertragsfähig, also auch wechselfähig wird, weiss der Schüler und wird somit auf Grund dieser Kenntnis die gestellte Frage mit Leichtigkeit beantworten können. Freilich darf sich der Lehrer mit einem kurzen „Ja“ oder einem „Nein“ als Antwort nicht zufrieden geben. Von Anfang an soll der Schüler zu entsprechend ausführlichen Entscheiden angehalten werden. Ähnlich wäre folgender Fall zu erledigen: „Am 18. April stellt ein Gläubiger an das Betriebsamt das Begehren, seinen Schuldner zu betreiben. Am 23. April sind Ostern. Verstösst der Gläubiger gegen Artikel 56 des Betriebsgesetzes?“¹⁹⁾

Aber auch Fälle dürfen dem Schüler zur Entscheidung vorgelegt werden, die nicht ohne weiteres mit einem klaren „Ja“ oder „Nein“ erledigt werden können; Fälle, in denen er sich ernsthaft die Frage vorlegen muss: „Wie soll ich hier entscheiden?“ Als Beispiel

Hiefür soll folgender Fall erwähnt werden: „Am 17. Februar wurden zwölf Wagen Holz verkauft. Vier Wagen sollten im März, die übrigen im April und Mai geliefert werden. Da der Verkäufer der eingegangenen Verpflichtung nicht nachkam, so setzte ihm der Käufer am 15. Mai eine Nachlieferungsfrist an, mit Ablauf für die ersten vier Wagen auf Ende Mai, für die folgenden vier auf 15. Juni und für die letzten vier auf 30. Juni. Gleichzeitig behielt er sich vor, sollte die Ware bis zu diesen Terminen nicht geliefert werden, den Verkäufer entweder auf Lieferung oder auf Schadenersatz gerichtlich verurteilen zu lassen. Der Verkäufer liess die Nachfristen unbenützt verstrecken. Infolgedessen schrieb ihm der Käufer am 14. Juli, dass er vom Vertrage zurücktrete und an Stelle der Lieferung Schadenersatz verlange.“²⁰⁾ Soweit der Tatbestand. Nach dessen Feststellung wird der Lehrer in erster Linie sich zu vergewissern haben, ob der Schüler diesen Tatbestand verstanden habe, und ob er wisse, auf was es ankomme. Der Grad der Schwierigkeit, den der Fall erhalten soll, hängt nun von der zu beantwortenden Frage ab. Diese Schwierigkeit wächst umso mehr, je allgemeiner die Frage ist. Eine allgemeine Frage würde etwa lauten: „Wie entscheidet, wenn die Parteien die Angelegenheit vor Gericht bringen, der Richter?“ Leichter werden folgende Fragen zu beantworten sein: „Kommen bei Erledigung dieses Streitfalles Art. 107 oder 190 des Obligationenrechtes zur Anwendung?“ Oder: „Kann sich der Käufer bei seinem Verlangen auf Art. 107 Absatz II des Obligationenrechtes beziehen?“ Um zu zeigen, wie einfach die Erledigung eines solchen Falles sein kann, soll ganz kurz die Beantwortung der letztgestellten Frage angedeutet werden. In der Angelegenheit handelt es sich ganz offensichtlich darum, dass der Verkäufer in Verzug kommt. Artikel 107 Absatz I des Obligationenrechtes sagt nun: „Wenn sich ein Schuldner bei zweiseitigen Verträgen im Verzuge befindet, so ist der Gläubiger berechtigt, ihm eine angemessene Frist zur nachträglichen Erfüllung anzusetzen oder durch die zuständige Behörde ansetzen zu lassen.“ Diese Frist zur nachträglichen Erfüllung wurde dem Verkäufer angesetzt. Dann fährt Art. 107 in Absatz II fort: „Wird auch bis zum Ablaufe dieser Frist nicht erfüllt, so kann der Gläubiger immer noch auf Erfüllung nebst Schadenersatz wegen Verspätung klagen, statt dessen aber auch, wenn er es unverzüglich erklärt, auf die nachträgliche Leistung verzichten und entweder Ersatz des aus der Nichterfüllung entstandenen Schadens verlangen oder vom Vertrage zurücktreten.“ Darnach kann der Käufer wählen zwischen Erfüllung des Vertrages nebst Schaden-

ersatz oder Rücktritt vom Vertrag und Schadenersatz, letzteres nur „wenn der Gläubiger es unverzüglich erklärt“. In unserem Falle verzichtet der Käufer auf die Leistung und verlangt Schadenersatz. Die ganze Angelegenheit läuft nun auf die Frage hinaus: „Hat der Käufer die Bedingung erfüllt, die ihm gestattet, auf die Leistung zu verzichten und Schadenersatz zu verlangen?“ Bedingung war, dass er nach Ablauf der von ihm angesetzten Frist zur nachträglichen Erfüllung, also nach dem 30. Juni, „unverzüglich“ erkläre, er verzichte auf die Leistung und verlange Schadenersatz. Seine Erklärung erfolgte aber erst am 14. Juli, also nicht „unverzüglich“, sondern zu spät. Die Frage: „Kann sich der Käufer bei seinem Verlangen auf Art. 107 Absatz II des Obligationenrechtes beziehen?“ muss daher mit „nein“ beantwortet werden.

Der Wert einer solchen Verarbeitung des Rechtsstoffes ist unverkennbar. Sie führt den Schüler in das Rechtsleben ein. Sie lehrt ihn, sich in einen bestimmten Tatbestand hineinzuversetzen, diesen richtig zu erfassen und zu beurteilen. Die Anwendung des Gesetzestextes auf den „praktischen Fall“ schafft ferner die Gelegenheit, den Schüler einen Blick in das Arsenal der Interpretation tun zu lassen. Ohne dabei das Rüstzeug der extensiven und der restriktiven, der grammatischen und logischen Interpretation zu handhaben, wird ihm doch deren Sinn und Wesen verständlich gemacht, wird ihm nahegebracht werden können, dass ein vorliegender Tatbestand, dass die Worte und die Sätze des Gesetzbuches der Auslegung bedürftig sind. All dies freilich in den bescheidenen Grenzen der in Frage stehenden Schulstufe. Dass es bei alledem grosser Geschicklichkeit von seiten des Lehrers bedarf, braucht wohl kaum besonders hervorgehoben zu werden. Insbesondere ist es nicht leicht, die Besprechung eines Beispiels aus der Rechtspraxis in lebendigen Fluss zu bringen. Ein blosses Fragen und Antworten wäre hier vollständig ungenügend. Die Form der gemeinsamen Arbeit ist die Diskussion: Rede und Gegenrede, Behauptung und Gegenbehauptung, Beweis und Gegenbeweis. In solchen Besprechungen muss der Lehrer den Widerspruch gegen die von ihm aufgestellten Behauptungen nicht nur dulden, sondern geradezu herausfordern. Er muss sich mit seinen Schülern auf eine Linie stellen, als wären er und sie Mitglieder eines Richterkollegiums. Nicht die äussere Autorität, sondern das innere Gewicht der Gründe muss schliesslich bei dem zu fällenden Entscheid für den Lehrer den Ausschlag geben. Dass derartige Besprechungen für ihn manchmal recht unbequem werden können, sich die Rollen

des Fragenden und Gefragten leicht vertauschen und dem Lehrer Fragen vorgelegt werden, auf die er nicht gefasst war, wird die Aufgabe wohl erschweren, sie aber auch anziehender machen. Er wird dann, will er die Gefahren und Unannehmlichkeiten solcher Fragen vermeiden, nicht nur über ein sicheres, exaktes Wissen gebieten, sondern es auch in jedem Augenblick ohne einen grossen Apparat, in knapper und genauerster Form auf die gerade vorliegende Frage zur Anwendung zu bringen verstehen müssen.

Hier dürfte vielleicht eine Anregung am Platze sein, deren Verwirklichung den Nutzen einer solchen Arbeitsweise erst ganz aus schöpfen liesse. Die Beschaffung der praktischen Fälle, ihre Verarbeitung und Anordnung nimmt dem Lehrer so viel Zeit weg, dass er dieses Hülfsmittel nicht in dem Masse anwenden kann, als es angewendet werden sollte. Und der Schüler, der in ihrer Beurteilung sein Verständnis vertiefen und sein Wissen vermehren sollte, hat gar nichts in Händen. Da wäre es wohl eine dankenswerte Aufgabe der heutigen Unterrichtskonferenz, wenn sie die Herausgabe einer Sammlung „praktischer Fälle“ anregen und veranlassen könnte. Erst eine solche Sammlung in der Hand des Schülers verbürgt dem Rechtsunterricht einen vollen Erfolg. Erst dann wird es dem Schüler möglich, einen ihm vorliegenden Tatbestand selbständig zu durchdenken und zu verarbeiten, nur dann wird ein unausgesetzter Austausch der Ansichten, ein reger Verkehr der Meinungen zustande kommen.

Dieses bewegliche Spiel der Kräfte, das rege Hin und Her zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Schüler und Schüler verschafft dem Unterricht eine Lebendigkeit und sichert ihm einen Erfolg, wie er auf andere Weise nicht erzielt werden kann. Aber die Diskussion und die Beurteilung des „praktischen Falles“ durch den Schüler setzen immer die Erklärung des Lehrers voraus. Diese wird, so ist bereits ausgeführt worden, durch Benützung von Beispielen aus dem Rechtsleben am ehesten Verständnis für das Recht wecken und dessen Sinn erschliessen. Doch bieten sich neben den Beispielen auch noch andere Möglichkeiten, Rechtsvorgänge, Rechtshandlungen und Institutionen der Abstraktion zu entreissen. Auf einige soll noch aufmerksam gemacht werden.

Eine Unterstützung kann dem gesprochenen Wort verliehen werden durch zeichnerische Darstellung. Diese wirkt unmittelbar auf das Auge und die Einbildungskraft, ruft Vorstellungen und Ideenverbindungen hervor, wie sie das Wort allein nicht erzeugen könnte. Zwei Gruppen zeichnerischer Darstellungen können in der

Hauptsache unterschieden werden. Die eine erstreckt sich auf die Rechtsgliederung, die andere auf das Rechtsverfahren. Beide finden freilich in den Lehrbüchern und Kommentaren viel zu wenig Anwendung. Für die Darstellung der Rechtsgliederung sei an eines der wenigen gebräuchlichen Beispiele, an den Baum des objektiven Rechts erinnert. Seine zwei Hauptäste, das private und das öffentliche Recht darstellend, verzweigen sich in ihre Untergruppen. Das Privatrecht in das Erb-, Familien-, Sachen-, in das Personen- und Obligationenrecht; das öffentliche Recht in das Staats-, Verwaltungs-, Straf-, Prozess-, Völker- und Kirchenrecht. Je nach Bedürfnis kann die Verästelung und Verzweigung weiter durchgeführt werden bis zur weiten, das ganze Rechtsleben beschattenden Krone.²¹⁾ Bekannt ist ebenfalls die Darstellung der erbschaftlichen Stammordnung nach dem Schweizerischen Zivilgesetzbuch.²²⁾ Ähnlicher Darstellung fähig wären etwa noch: Die Organisation der Rechtspflege, der Kollokationsplan. Die zweite Gruppe von Zeichnungen bezieht sich auf das Rechtsverfahren. Das vorbildliche Beispiel hiefür ist der Gang des Betreibungsverfahrens. Vom ersten Anstoss der Betreibung, vom Betreibungsbegehren an, entwickelt sich die Zeichnung. Schritt für Schritt sieht der Schüler das Verfahren sich abwickeln. Der Gläubiger stellt an das Betreibungsamt das Betreibungsbegehren; das Amt richtet an den Schuldner den Zahlungsbefehl; der Schuldner erhebt Rechtsvorschlag, welcher dem Gläubiger durch den Betreibungsbeamten mitgeteilt wird.²³⁾ In gleicher Weise kann der Lauf eines Wechsels von dessen Ausstellung bis zur Einlösung durch den Bezogenen dargestellt werden.²⁴⁾ Derartige Zeichnungen, die der Schüler vor seinen Augen entstehen sieht, geben ihm ein klares Bild der Gliederung des Rechts, lassen ihn den Verlauf der aufeinander folgenden Handlungen eines Rechtsverfahrens genau erkennen. Indem er sie sorgfältig nachzeichnet, nachprüft und überdenkt, indem er also zur Selbstbetätigung und zum Selbstdenken angehalten wird, verbinden sich bei ihm Zeichnung und Wort, Gesehenes und Gehörtes, Selbsterfahrung und Selbstdenken zur Einheit der Vorstellung, wie das Wort des Lehrers allein sie nicht verschaffen könnte.

Andere Möglichkeiten der Veranschaulichung bietet die Sprache in ihren Bildern, Gleichnissen, Redensarten und Sprichwörtern: Mitteln freilich, die der modernen Rechtssprache fremd geworden sind und die wir für den Unterricht dem gewöhnlichen Sprachgebrauch oder der alten Rechtssprache entnehmen müssen. Der Bilderreichtum der Sprache, der Schriftsprache wie der des

täglichen Verkehrs, ist bekannt: Wir kämpfen nicht nutzlos gegen irgend etwas, sondern wir kämpfen gegen Windmühlen; wir sprechen nicht zugunsten von jemand, sondern legen eine Lanze für ihn ein. Unsere jungen Leute versprechen ihrem Gegner nicht Prügel, sondern empfehlen ihm, seine Knochen numerieren zu lassen; sie haben nicht Angst, sondern lassen ihr Herz in die Hosen fallen. Ähnlich ist es mit dem Gebrauch von Redensarten und Sprichwörtern. Durch eine Redensart, durch ein Sprichwort bringen wir oft einen Gedanken, den Inhalt einer Erzählung, einer Erfahrung in gedrängte und anschauliche Form: „Aller Anfang ist schwer“, oder „Nichts ist so fein gesponnen, es kommt doch an das Licht der Sonnen.“ Sollte der Rechtsunterricht diese Ausdrucksfähigkeit der Sprache und deren Bilderreichum nicht in seinen Dienst stellen? Vom kleinsten Wortbild bis zum breit ausgesponnenen Gleichnis kann der Vortrag alle Stufen sprachlicher Veranschaulichung emporschreiten, manche lange und trockene Auseinandersetzung dadurch überflüssig machen. Gelegenheit zu Vergleichen haben wir genug. Wir entlehnen sie dem menschlichen Leben, den Künsten und Handwerken, dem gesellschaftlichen, technischen, dem kaufmännischen Leben, den Einrichtungen des Staats, der Natur.

Der letztern, der Natur, entnehmen wir ein schönes Gleichnis, wenn wir die Entstehung eines Gesetzes erklären, wenn wir dem Schüler verständlich machen wollen, dass der eigentliche Ursprung des Gesetzes nicht in den Ratssälen oder gar an der Volksabstimmung zu suchen sei, sondern dass Beratungen und Volksentscheid nur die letzten Stadien eines langen Entwicklungsganges seien. Die Frage nach der Rechtsentstehung, nach den Rechtsquellen werden wir beantworten, indem wir etwa ausführen: Die Naturerscheinung, der das Bild der Quelle entlehnt ist, zeigt uns, dass in einem Gebirgsstock eine Menge Quellen unabhängig von einander und ohne sichtbare Verbindung unter sich zu Tage treten. Woher stammen sie? Woraus nähren sie sich in unendlicher Erneuerung? Im Innern des Gebirges walten geheimnisvoll die Naturkräfte, welche die Quellen herstellen und speisen. Aber sie sind noch nicht selbst die Quellen. Sie erzeugen diese Quellen erst als die Organe, welche die Wasser sammeln und sie befähigen, in fortwährendem Ergusse ans Tageslicht zu treten und wirksam zu werden. Jenen Naturkräften im Gebirge steht das Rechtsgefühl, die Rechtsüberzeugung, gleich: Geradeso wirkt in einem Volke, ja in dem ganzen Menschengeschlechte, der Geist des Rechts und der Gerechtigkeit, die Überzeugung dessen, was gut und

böse ist. In stetem Ringen und Kämpfen gelangen bestimmte Regeln in Sitte und Gewohnheit zu dauernder Anwendung. In mühsamer Arbeit menschlichen Fortschritts bricht sich die Idee der Gerechtigkeit Bahn. Jahrzehnte, Jahrhunderte arbeiten ganze Generationen an einem einzigen Rechtsgedanken. Und das im hellen Licht des Volksbewusstseins als notwendig erkannte Recht steht bereits am Ende seiner langen Entwicklungsbahn, wenn in der Presse, in Versammlungen, in Forderungen von Interessengruppen, wenn in Gutachten und all den vielen Manifestationen die Rechtsüberzeugung zum Ausdruck kommt. Hier und in den Kommissionsberatungen der Räte, schliesslich in den Ratssälen und in der Volksabstimmung sucht sie, wie die Wasser im Gebirgsstock, sich einen Ausgang in die Welt der rechtlichen Ordnung, sich also eine Quelle zu schaffen, durch welche sie sich ausspricht und ausdrückt.

An Einzelheiten und Beispielen, die diesen nur skizzierten Vergleich, den Verhältnissen entsprechend, durchführen lassen, fehlt es nicht. Verfassungs- und Rechtsgeschichte sind unerschöpfliche Fundgruben. Aus ihren Tiefen können genug Belege der Vergangenheit heraufgeholt werden, um die Frage nach der Entstehung eines Rechtes, eines Gesetzes in dieser Form des anschaulichen Vergleiches beantworten zu können. Und in der epischen Breite wie auf diese Frage, kann auch die Antwort auf andere Fragen gefunden werden. Der Erfolg dieser Behandlungsweise wird nicht ausbleiben. Durch sie wird das Interesse mehr belebt und gefesselt als durch eine noch so genaue Aufzählung nackter Tatsachen. Der Gegenstand wird anziehender; er rückt in eine Stimmungssphäre, in der er reizvoll und vielversprechend erscheint. Gefühlstöne, mit ihrer suggestiven Kraft, können leichter angeschlagen werden. Die Sprache des Lehrers kann sich eher der dem Schüler vertrauteren, in der eigenen Anschauungs- und Erfahrungswelt lebenden, nähern.

Wie der breit angelegte Vergleich, so wirkt auch das einfachere, aber nicht weniger eindringliche Bild. Mit welcher unübertreffbaren Klarheit wird das Wesen der im Gericht verkörperten Gerechtigkeit im Bild der abwägenden Göttin dargestellt. In der einen Hand die Wagschale, mit der sie das Recht abwägt, in der andern das Schwert, mit der sie es behauptet. Das Schwert ohne die Wage: die nackte Gewalt; die Wage ohne das Schwert: die Ohnmacht des Rechts. Ein vollkommener Rechtszustand kann daher nur da herrschen, wo die Kraft, mit der die Gerechtigkeit das Schwert führt, der Geschicklichkeit gleichkommt, mit der sie die Wage handhabt. Oder um ein

anderes, ebenfalls bekanntes Bild aus dem Zivilprozess zu erwähnen: Müssen dort die Verhandlungen hinausgeschoben werden, so kommen sie erst auf die Initiative der Parteien wieder in Gang. Der Richter gleicht hier einem verdorbenen Uhrwerk, welches fortwährend gestossen und geschiüttelt werden muss, um wieder auf kurze Zeit in Gang zu kommen.

Einen köstlichen Schatz, aus dem wir immer mit Freude und Gewinn für den Unterricht schöpfen können, haben wir in den Rechts-sprichwörtern. Durch Generationen hindurch haben sie sich im Sprachgebrauch erhalten und die durch sie ausgedrückte Rechtsidee immer wieder dem Rechtsbewusstsein nahe gebracht. Kurz und knapp, bildhaft, vielfach in Reimform sprechen sie ihren Gedanken aus: „Schwarz auf Weiss redet“;²⁵⁾ „An Meinen und Glauben bindet niemand seinen Gaul fest“;²⁶⁾ „Was man schreibt, das bleibt“;²⁷⁾ „Wo kein Kläger, da ist auch kein Richter“;²⁸⁾ Eine grosse Zahl dieser Rechtssprichwörter benützen wir noch heute im täglichen Verkehr. Wir sprechen vom Prinzip der Rechtsgleichheit und fassen unsren Gedanken zusammen in das Wort: „Was dem einen recht ist, ist dem andern billig.“²⁹⁾ Oder wir schliessen mit einer Gegenpartei auf Grund eines einfachen, formlosen Versprechens einen Vertrag, dessen ganze Wirksamkeit auf dem Glauben an die Redlichkeit, die Zuverlässigkeit des andern Teiles beruht und die Stelle aller Beweis-förmlichkeiten vertritt, dann sagen wir etwa: „Ein Mann, ein Wort.“³⁰⁾ Andere dieser Sprichwörter drücken in guter, für das Gedächtnis leicht zu behaltender Fassung Grundsätze des heutigen Rechtes aus. Einer derselben besagt, dass im Prozess der Angegriffene mit seiner Verteidigung ebenso gehört werde, wie der Kläger mit seiner Klage. Das Rechtssprichwort fasst das in den Reim: „Eines Mannes Rede ist keine Rede, man soll sie billig hören Beede.“³¹⁾ Das Recht auf Schadenersatz wird im Gesetzbuch mit den Worten festgesetzt: „Wer einem andern widerrechtlich Schaden zufügt, sei es mit Absicht, sei es aus Fahrlässigkeit, wird ihm zum Ersatze verpflichtet.“³²⁾ Das Rechtssprichwort sagt: „Wer den Frevel getan, soll den Schaden haben.“³³⁾ Auch Mahnungen, die auf die Rechtsfolgen einer Handlung aufmerksam machen, finden in dieser Form häufig ihren Ausdruck. So wird der Käufer zur Aufmerksamkeit beim Kaufabschluss ermahnt: „Augen auf, Kauf ist Kauf.“³⁴⁾ Denn, sagt das Obligationenrecht in Art. 200 Absatz II, auf den diese Mahnung bezogen werden darf: „Für Mängel, die der Käufer bei Anwendung gewöhnlicher Aufmerksamkeit hätte kennen können, haftet

der Verkäufer nur dann, wenn er deren Nichtvorhandensein zugesichert hat.“

Solche Rechtssprichwörter stehen dem Unterricht zu Hunderten zur Verfügung. Für ihre Verwendung gilt, was der Verfasser des „Bürgerlichen Rechts in Sprüchen“ in dessen Vorwort sagt, „dass Spruch und Reim sich leichter als die ehernen Gesetzesregeln den Weg zur Auffassung und zum Gedächtnis bahnen“ und „dass ein leichter Scherz, ein Doppelsinn, ein scheinbarer Widerspruch, eine seltsame Wendung mitunter die Aufmerksamkeit schneller fesselt und zum Nachdenken lebhafter anregt, als der strenge, feierliche Ernst der Paragraphen.“³⁵⁾ Dies gilt aber nicht nur von der Anwendung der Sprüche und Reime, es gilt von jeder sprachlichen Veranschaulichung. In der Sprache verfügt der Kundige über ein Instrument, auf dem er mit reichen Mitteln all das zum Ausdruck bringen kann, was er dem Verständnis seiner jungen Freunde nahe bringen will. Je geschickter, mit je mehr künstlerischer Kraft der Lehrer dieses Instrument handhabt, desto mehr Leben wird er in die starren Formen des Rechts bringen. Ausdrücke, Rechtssätze und Rechtsinstitutionen in voller Lebendigkeit der Schülerseele ins helle Licht des Interesses gerückt, haften in ihr ungleich fester, als wenn sie durch den Zwang des Willens sich dem Gedächtnis einprägen müssen. Man denke etwa an die vielen Fremdlinge in der modernen Rechtssprache. Wie gross, oder besser gesagt, wie gering muss das Interesse sein an Bezeichnungen wie Akzept, Regress, Tratte, Amortisation, Vindikation, Retention, wenn alle diese Wörter verwendet werden, ohne die richtige Einstellung in das innere Bedürfnis des Schülers. Die blosse Übertragung in die Muttersprache genügt nicht. Erst wenn der lebendige Inhalt eines Begriffes und Rechtssatzes sich in das vorhandene geistige Eigentum einfügt, wird eine sonst leere Hülse der Träger eines neuen geistigen Besitzes. Nicht totes Wissen, nicht blosse Gedächtnisleistung, sondern geistige Erwerbung und Entwicklung ist Aufgabe und zugleich Geheimnis des Unterrichts. Hierauf kann nicht zu viel hingewiesen werden. Aber wie alles Wachsen und Werden, so wird auch das Wachstum des Geistes unserem forschenden Auge verhüllt bleiben. Wir erkennen wohl den Fortschritt vom Vergangenen zum Gegenwärtigen. Wir können, gleich dem Gärtner, die junge Pflanze hegen und pflegen, sie der Wärme und des Lichts teilhaftig werden lassen, sie vor Unbill schützen. Wir können ihr alle Voraussetzungen eines gedeihlichen Wachstums gewähren. Wachsen aber wird sie nach einem inneren Gesetz, das unserm Wissen und Willen sich entzieht.

Alles was bisher über den Rechtsunterricht gesagt wurde, entstammt dieser Einsicht. Auch der Rechtsunterricht kann nur die Voraussetzungen schaffen, unter denen das Recht als ein Lebendiges in das Leben des Schülers eintritt.

In diesem Sinne sind auch die Vorschläge gemeint, die dem Unterricht einen lebendigen Inhalt geben wollen, indem sie ihn in seinen geschichtlichen Zusammenhang hineinstellen. Wirtschafts-, Sprach- und Rechtsgeschichte liefern hiefür vortreffliches Material. Der italienischen Wirtschaftsgeschichte entstammen eine grosse Anzahl wirtschaftlicher und rechtlicher Institute, die in ihrer Ausbildung sich bis in unsere Tage erhalten haben und denen unser Sprachschatz eine Menge von Ausdrücken verdankt. Von der Bank, dem Tisch des italienischen Geldwechslers kommen verschiedene Bezeichnungen des Bankverkehrs. Zunächst der Ausdruck „Bank“ selbst. Dann das mit dem Wechslergewerbe verbundene Lombardgeschäft. Italiener, Lombarden waren es, welche diesen Geschäftszweig in den übrigen europäischen Staaten einführten und pflegten. Dem zahlungsunfähigen Geldwechsler wurde auf dem Markte sein Wechslertisch, seine Bank zerbrochen. Von dieser „gebrochenen Bank“, italienisch banco rotto, stammt unser heutiges „Bankrott“. Aus den Niederlanden, dem Brügge des 16. Jahrhunderts, kommt das Wort „Börse“. Abgeleitet ist es von dem in drei Geldbeuteln bestehenden Wappen, das der Familie van der Burse gehörigen Gebäudes, in dem die Versammlungen der Kaufleute stattfanden.

Die Sprachgeschichte gibt uns Aufschluss über Entstehung und eigentliche Bedeutung eines Wortes. Wir wollen etwa den Sinn des Wortes „Sache“ erklären. Seine vielfache Verwendung im Rechtsleben ist bekannt. Wir haben einen Widersacher; wir wählen einen Sachwalter; wir haben eine Zivil-, eine Strafsache zu erledigen; wir handeln in Sachen unseres Geschäftsfreundes; wir ziehen uns aus der Sache; die Sache gelangt vor den Richter; es darf niemand Richter in eigener Sache sein; die Sache kann eine böse Wendung nehmen. In all diesen Fällen wird das Wort „Sache“ in seiner ursprünglichen Bedeutung gebraucht. Sein Ursprung liegt im gotischen „sakans“ streiten, Streit vor Gericht, Rechtshandel.³⁶⁾ Der eigentlich juristisch-technische Begriff der Sache ist jedoch ein ganz anderer. Hier versteht man unter Sache einen in sich zusammenhängenden, von anderen Dingen abgegrenzter Teil der Körperwelt, der Gegenstand eines Besitzes sein kann. Von der ursprünglichen bis zur heute geltenden juristischen Bedeutung hat das Wort einen langen Weg der Entwicklung

zurückgelegt, von der wir dem Wissbegierigen, vielleicht an Hand von Grimms Wörterbuch, manch Anziehendes mitteilen können. Wir brauchen uns dabei auf keinerlei etymologische Spitzfindigkeiten einzulassen. Wichtig ist nur, dass wir leicht begreifliche Missverständnisse oder gar Gleichgültigkeit behoben, dass wir dem Unterrichtsstoff an einem Endchen wieder Farbe und Leben verliehen haben.

Den gleichen Dienst leistet uns die Geschichte des Rechts, ja sie noch mehr als Wirtschafts- und Sprachgeschichte. Doch soll im vornherein dem Missverständnis begegnet werden, als sollte der Rechtshistorismus in die Schule verpflanzt werden. Was wir der Rechtsgeschichte für den Unterricht entnehmen, sind nur einzelne Daten, mit denen wir Rechtsbegriffe und Rechtsinstitutionen beleuchten wollen. So etwa, wenn wir die Einrichtung der Vormundschaft erklären. Wir weisen hiebei vielleicht auf das alte Rechtsverhältnis der Munt hin, in welchem das Haupt des Hauses die Herrschaft ausübte über alles was zu seinem Hauswesen gehörte, aber auch allen seinen Schutz gewährte. Wer dieser Herrschaft, diesem Schutze entwuchs, war mündig.³⁷⁾ Auf diese Weise in den geschichtlichen Zusammenhang hineingestellt, erhalten die Begriffe: Vormundschaft, Vormund, Mündel, Mündigkeit, jenen tieferen Sinn, der erst volles Verständnis erschliesst. Und ähnlich in vielen andern Fällen. Ohne geschichtliche Hinweise wäre der verfassungsrechtliche Unterricht nicht denkbar. Die Erklärungen über den Prozess werden nicht verfehlt dürfen, auf die bekannten Tatsachen aus der Geschichte des Prozessverfahrens hinzuweisen. Im Schulbetreibungsrecht bietet sich Schritt für Schritt Gelegenheit zu geschichtlicher Betrachtung. Erinnert sei etwa an die humanitäre Einrichtung der Kompetenzstücke im heutigen Recht und an die rechtlich gebilligten Grausamkeiten dem zahlungsunfähigen Schuldner gegenüber im römischen und alt-germanischen Recht. Ferner an die Schuldherrschaft, die Übergabe des Schuldners an den Gläubiger, an die später geltende öffentliche Schuldhaft; daran, dass diese Schuldhaft in unserer heutigen Bundesverfassung aus dem Jahre 1874 mit der Bestimmung des Artikels 59: „der Schuldverhaft ist abgeschafft“ noch ausdrücklich als verboten bezeichnet werden muss, nachdem die Bundesverfassung von 1848 dieses Verbot noch nicht aufwies.

Müssen auch alle diese geschichtlichen Hinweise lückenhaft, ja kaum mehr als blosse Andeutungen sein, so sind sie doch für den Unterricht nicht zu unterschätzen. Manches wird erst durch sie recht verständlich. Aufmerksamkeit und Interesse werden durch sie

geweckt und erhalten. Der Schüler erfährt, wenn auch innerhalb der bescheidensten Grenzen, dass das heutige Recht ein gewordenes ist. Er ahnt wenigstens, dass die Beschaffenheit der Rechtsordnung abhängig ist von besonderen geschichtlichen und nationalen Vorbildungen, dass ferner das Recht eines jeden Volkes weit in die Vergangenheit zurückreicht. Langsam dämmert ihm vielleicht die gerade heute so wichtige Erkenntnis auf, dass das gegenwärtige Recht nur ein kurzes Stadium des aus fernen Zeiten herstammenden wechselvoll dahinflutenden Stromes der Rechtsbildung darstellt.

Die bisherigen Ausführungen sind die Anwendung weniger Grundgedanken. Auf einfache Formeln gebracht, könnten diese in zwei Sätze zusammengefasst werden. Einmal, dass der Lehrer im Rechtsunterricht mit künstlerischer Gestaltungskraft den Unterrichtsstoff, entsprechend dem geistigen Fassungsvermögen des Schülers, darstelle. Zum andern, dass der Schüler den ihm so dargebotenen Stoff in schöpferischer Selbsttätigkeit geistig erarbeite. Diese Forderungen, sowohl die an den Lehrer, als auch die an den Schüler, stellen an beide Teile hohe Ansprüche. Je konsequenter der Lehrer diese Forderung zu erfüllen versucht, desto umfangreicher muss sein Wissen, desto grösser noch sein pädagogisches Können sein. Blosse Kenntnisse aus dem Gebiet des positiven Rechtes reichen nicht aus. Blosse methodische Kunstgriffe ebensowenig. Wie das Recht aus der Tiefe des Lebens emporquillt, wie es dann weite Gebiete beherrscht und umspannt, so muss es auch als etwas Lebendiges, vom Lehrer Selbsterfahrenes vor des Schülers Seele treten. Was dieser dergestalt nahe tritt, darnach greift sie unwillkürlich. An Stelle der dem Rechtsunterricht so gefährlichen Passivität des blossen, oft gelangweilten Aufnehmens, tritt dann die freudige und fruchtbringende Arbeit. Ob diese in der Entscheidung „praktischer Fälle“, ob in der schriftlichen Bearbeitung eines Themas bestehe, in der zeichnerischen Darstellung irgendeiner Gliederung des Rechts, ob in einem kleinen Vortrag oder in der Beteiligung an einer Diskussion: Immer wird der Schüler neben dem Wort des Lehrers durch eigene Mühe und Arbeit das Recht seinem Verständnis erschliessen. Je grösser aber diese eigene Mitarbeit ist, desto mehr kann das bekannte Frage- und Antwortspiel eingeschränkt werden. Und dies nicht zum Schaden des Schülers. Denn die Frage des Lehrers, das fragwürdigste Mittel zur Geistbildung, wie ein moderner Pädagoge sich ausdrückt, nimmt dem Schüler die Freiheit der geistigen Bewegung, stumpft den Denkreiz ab und ersticket den Fragetrieb.³⁸⁾

Werden diese Forderungen erfüllt, gelingt es dem Lehrer, seinem Zögling den Weg zu jener Ordnung menschlichen Zusammenlebens zu weisen, die das Recht begründet, dann darf die Aufgabe des Rechtsunterrichts als gelöst betrachtet werden. Inwieweit dies heute schon möglich ist, überhaupt als Aufgabe anerkannt wird, mag dahingestellt bleiben. Der Rechtsunterricht als Schulfach gehört zu den jüngsten Unterrichtsfächern. Die pädagogische Literatur hat sich bisher so gut wie gar nicht mit ihm befasst. Praktischen Bedürfnissen seine Entstehung verdankend, teilt er das Los aller den praktischen Zwecken dienenden Unterrichtsfächer, das Los nämlich, ein mehr oder weniger genau bestimmtes Wissen vermitteln zu müssen. Insbesondere sind es Kenntnisse, die in Handel und Industrie verwertet werden können. Die hier vertretene Auffassung weist dem Rechtsunterricht aber weitere, höhere Aufgaben zu. Das Recht als die Macht, die die Leidenschaften zähmt, die sich bekämpfenden Interessen versöhnt, ein geordnetes und gesittetes Zusammenleben der Menschen erst möglich macht, muss im Leben des Einzelnen mehr sein als bloßer Besitz weniger Kenntnisse. Wie die Sittlichkeit mehr sein muss als ein blosses Wissen von der Sittlichkeit, die Religion mehr als ein Fürwahrhalten einiger dogmatischer Lehrsätze, so muss auch das Recht als ein Lebendiges ins Leben des Einzelnen treten und wirksam werden. Diese Entwicklung wird nur ein Teil einer grösseren, allgemeineren sein. Im Morgenrot einer neuen Zeit stellt auch die Pädagogik neue Tafeln auf. Neben das praktisch verwertbare Wissen, das in unserem Bildungssystem bis heute eine so hervorragende Stellung einzunehmen vermochte, müssen in Zukunft mehr als bisher Grössen wie Gesinnung, soziales Empfinden, Verständnis für die Fragen der Allgemeinheit, des Zusammenlebens treten, ja diese Grössen müssen in Bildung und Erziehung in den Vordergrund gerückt werden. Auch der Rechtsunterricht wird sich diesen Forderungen nicht entziehen können. Auch er wird eine Seite seines Buches umwenden müssen und bereit sein, in einem neuen Kapitel niederzuschreiben, was der Geist einer neuen Zeit ihm in die Feder gibt.

1. Rud. v. Ihering, Scherz und Ernst in der Jurisprudenz. S. 82 ff. IV. Auflage. Leipzig 1891. — 2. Zürcher Strafprozessordnung, Art. 901. — 3. Z. G. B., Art. 11. — 4. Z. G. B., Art. 13. — 5. O. R., Art. 17. — 6. Jakob Grimm, Deutsche Rechtsaltertümer, 1. Bd., S. 111. — 7. Z. G. B., Art. 740. — 8. Graf und Dietherr, Deutsche Rechtssprichwörter, S. 228. — 9. Graf und Dietherr, a. a. O., S. 292. — 10. Andreas Heusler, Institutionen des Deutschen Privatrechts, Leipzig 1885. S. 72. — 11. Jakob Grimm, a. a. O. 2. Bd. S. 158. — 12. Rud. Stammler, Wirtschaft und Recht. Leipzig 1906. S. 488. — 13. Vergl. hiezu Adolf Merkel, Juristische Enzyklopädie. Berlin 1904. S. 5/6. — 14. Z. G. B., Art. 641. — 15. O. R., Art. 184. — 16. Vergl. O. R.

Kommentar Schneider und Fick. 2. Aufl., Art. 721, Fussnote 1. — 17. O. R., Art. 721. — 18. O. R., Art. 720. — 19. Adolf Kamer, Sammlung betreibungsrechtlicher Fälle, zum Gebrauche im Unterricht und zum Selbststudium, S. I. Verlag Orell Füssli. 1916. — 20. Entscheidungen des Schweizerischen Bundesgerichtes, 44. Bd., Jahrgang 1918. II. Teil, Zivilrecht, S. 172. — 21. Vergl. hiezu Grogg: Rechtskunde für Kaufleute. Stämpfli & Co., Bern. S. 10. — 22. Vergl. hiefür an Stelle vieler derartiger Darstellungen: J. F. Baumann, Gesetzliche Erbfolge in graphischer Darstellung, Verlag Edward Erwin Meyer, Aarau 1912; ferner: Curti-Forrer, Schweizerisches Zivilgesetzbuch mit Erläuterungen. Zürich 1911. S. 366 ff. — 23. Erinnert sei hier an die vielbeachtete graphische Gesamtdarstellung des Betreibungsverfahrens von David Scherrer. — 24. Vergl. hiezu L. Reichert, Graphische Darstellung verschiedener Rechtsverhältnisse im Kreislauf des Wechsels. Deutsche Handelsschul-Lehrerzeitung, XII. Jahrgang, Nr. 12/13. — 25. Graf und Dietherr, a. a. O., S. 243. — 26. Graf und Dietherr, a. a. O., S. 374. — 27. Ed. Osenbrüggen, Die deutschen Rechtssprichwörter. Basel 1876. S. 11. — 28. J. H. Hillebrand, Deutsche Rechtssprichwörter, S. 218. — 29. J. H. Hillebrand, a. a. O., S. 12. — 30. J. H. Hillebrand, a. a. O., S. 94. — 31. Graf und Dietherr, a. a. O., S. 433. — 32. O. R., Art. 41. — 33. Graf und Dietherr, a. a. O., S. 299. — 34. Graf und Dietherr, a. a. O., S. 259. — 35. Georg Cohn, Das neue deutsche Bürgerliche Recht in Sprüchen. Berlin 1896. S. V, VI und VII. — 36. Jakob und Wilhelm Grimm, Deutsches Wörterbuch, 8. Bd., S. 1592, Artikel: Sache. — 37. Andreas Heusler, a. a. O., S. 105 ff. — 38. H. Gaudig, Didaktische Präludien, Leipzig 1909, S. 13.