

Concept Maps: Die Visualisierung juristischer Inhalte



Joachim Stary / Werner Unger

Zusammenfassung

Wie bauen Menschen Wissensbestände auf? Welche Formen mentaler Repräsentation sind zu vermuten? Wie können Lernende darin unterstützt werden, den Auf- und Ausbau ihrer kognitiven Strukturen zu optimieren? Dies sind Fragen, die seit der Mitte des letzten Jahrhunderts in das Zentrum einer sich im besten Sinne interdisziplinär verstehenden Wissenschaft gerückt sind: der Kognitionswissenschaft. Im Schnittfeld von Psychologie, Informatik, Linguistik angesiedelt, befasst sie sich mit dem Aufbau kognitiver Strukturen. Zur Beschreibung solcher Strukturen hat sich der Begriff „semantische Netze“ etabliert. Kognitionswissenschaftler vermuten, dass das Lernen durch die Anfertigung und das Lehren durch den Einsatz solcher Netze, vor allem von *Concept Maps* (Begriffsnetzen) gefördert wird. Im ersten Teil dieses Beitrags werden grundlegende Überlegungen zur Konstruktion solcher Netze und die vermuteten Vorteile für das Lehren und Lernen vorgestellt. Im zweiten Teil wird die Anwendung des Visualisierungsverfahrens *Concept Maps* in der juristischen Ausbildung vorgestellt und auf das im Rechtsbereich besonders heikle Verhältnis zwischen Grafik und Text eingegangen.

Gliederung	Seite
1. Begriffsnetze	2
2. Zur Syntax von Concept Maps	2
3. Concept Maps: Vorteile für Lehrende und Lernende	7
4. Concept Maps in der juristischen Ausbildung	9
4.1 Aktueller Stand der Visualisierung	9
4.2 Concept Maps im Zivilrecht: Verknüpfung von kognitiver Struktur und Textinformation	11
4.3 Begriffsnetze im E-Learning	18

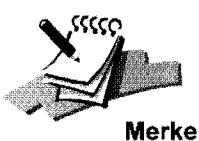
1. Begriffsnetze

Kognitive Lerntheorie, Kognitive Struktur

Der Gedanke, sich die mentale Repräsentation von Wissensbeständen als semantisches Netz vorzustellen, hat keinen „Erfinder“, sondern gründet in den Denk- und Deutungsmustern kognitiver Psychologie. Beispielhaft sei hier die in den 60er-Jahren von David P. Ausubel entwickelte Theorie des „Bedeutungsvollen Lernens“ genannt (Ausubel u. a. 1985). Ausubels kognitiver Lerntheorie liegt die Vorstellung zu grunde, dass sich die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse in einer Ausdifferenzierung der kognitiven Struktur des Lernenden widerspiegeln. Diese kognitive Struktur muss man sich als begrifflich kodierte Form des Wissens um Inhalte und zwischen diesen Inhalten bestehenden Zusammenhängen vorstellen. „Was liegt näher als anzunehmen, dass grafische Verfahren ... in der Lage sind, Struktur und Inhalte solcher kognitiver Repräsentationen abzubilden bzw. deren Entstehung zu fördern?“ (Mandl/Fischer, S. 5).

Die Technik, Wissen in Form von Concept Maps (im Folgenden abgekürzt: CM) darzustellen, geht auf Arbeiten v. a. US-amerikanischer Psychologen seit Ende der 70er-Jahre zurück (vgl. z. B. Holley u. a. 1979; Novak/Gowin 1984). Zur Popularisierung dieses Visualisierungsverfahrens im deutschsprachigen Raum haben vor allem die Arbeiten des Tübinger Instituts für Fernstudienforschung (z. B. Fischer 1998; Mandl/Fischer 2000; Tergan 2004) und des Saarbrücker Lehrstuhls für Psychologie (Jüngst 1992; Jüngst 1995; Jüngst/Strittmatter 1995; Bernd/Jüngst 1999; Bernd u. a. 2000) beigetragen.

2. Zur Syntax von Concept Maps



CM sind die *visuelle* (räumliche) Darstellung von Wissensinhalten und den zwischen ihnen bestehenden Zusammenhängen.¹

Die grafische Darstellung solcher Maps folgt keiner konventionalisierten Syntax, sondern kann sich an unterschiedlichen Darstellungs-Empfehlungen orientieren. Diese Empfehlungen sind vor dem Hintergrund lehr-/lernpraktischer Überlegungen durchaus unterschiedlich zu beurteilen. Allen syntaktischen Vorschlägen gemein ist die Kennzeichnung der Wissensinhalte durch eine Umrundung und die der Zusammenhänge (Relationen) durch eine Linienverbindung.

¹ In Anlehnung an die Graphentheorie findet man in der Literatur häufig auch die Bezeichnungen „Knoten“ (= Wissensinhalte) und „Kanten“ (= Relationen zwischen den Wissensinhalten). Knoten und Kanten bilden einen Graph.

Ein einfaches Beispiel:



Abb. C 2.15-1 Syntaktisches Grundmuster von CM

In diesem Beispiel ist die Linienverbindung syntaktisch nicht eindeutig interpretierbar, wird aber vermutlich von den meisten Betrachtern im Sinne einer Kausalrelation interpretiert (Rauchen führt zu Lungenkrebs).

Einige Beispiele zur Veranschaulichung komplexer Netze mit unterschiedlicher Darstellung der Relationen.

Beispiel 1

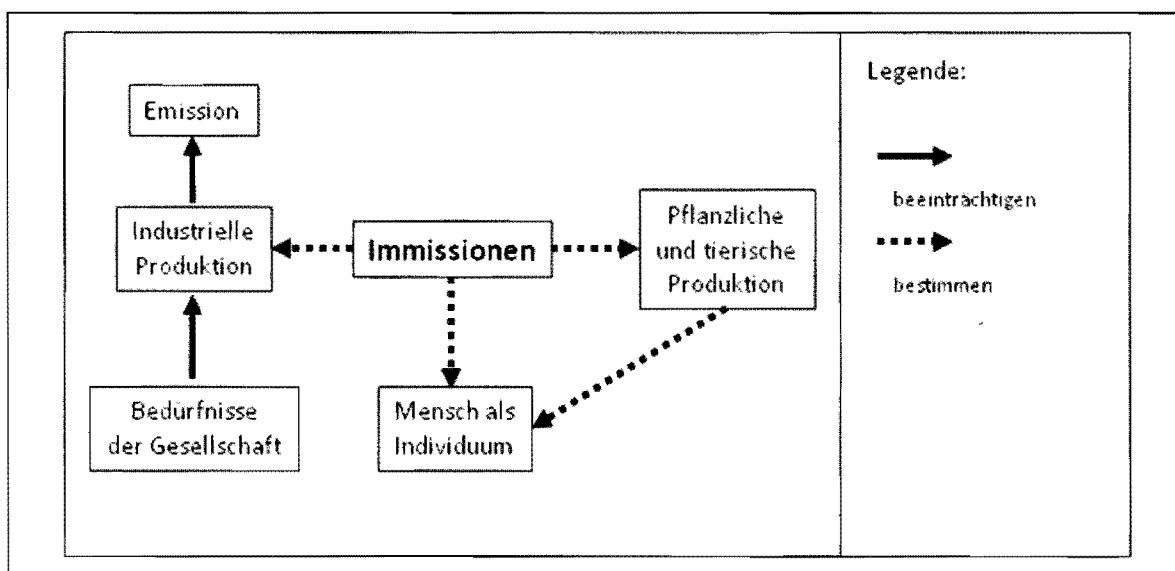


Abb. C 2.15-2 Variation der Verbindungslienien

Syntaktisch wird in diesem Beispiel mit unterschiedlichen Symbolen (Linienverbindungen) operiert. Die Bedeutung dieser Symbole erschließt sich für den Betrachter nicht von selbst und bedarf deshalb einer Erklärung in Form einer Legende.

Aktivierende Lehrmethoden

Beispiel 2

In einem medizinischen Lehrbuchtext wird der Wissensinhalt „Besprechung von Wunden“ dargestellt. Die Visualisierung dieses Lehrbuchtextes sieht wie folgt aus (Ausschnitt):

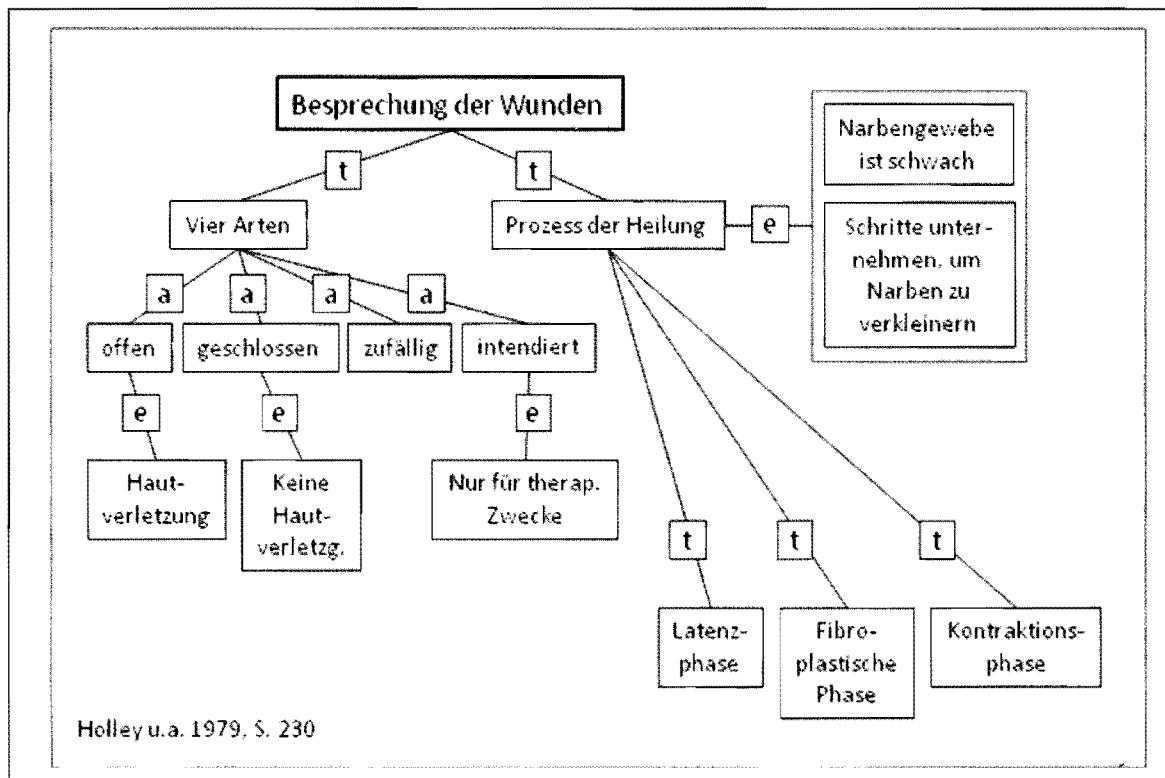


Abb. C 2.15-3

Kennzeichnung der Verbindungslien durch Kurznotationen

Die Visualisierung des Textes bedient sich hier einer Syntax, die auf unterschiedliche Liniensymbole verzichtet und stattdessen die Verbindungslien durch *ein* Linensymbol und *unterschiedliche* Notationen darstellt. Im Beispiel stehen die Notationen für die semantischen Zusammenhänge t = Teil/Ganzes; e = Eigenschaft; a = Art. Auch hier bedarf es für den Betrachter einer Erklärung der Notationen, also einer Legende.

Beispiel 3

In einem literaturwissenschaftlichen Text wird der Begriff „Paratext“ erläutert²:

„Ein literarisches Werk besteht ausschließlich oder hauptsächlich aus einem Text, das heißt ... aus einer mehr oder weniger langen Abfolge mehr oder weniger bedeutungstragender verbaler Äußerungen. Dieser Text präsentiert sich jedoch selten nackt, ohne Begleitschutz einiger gleichfalls verbaler oder auch nicht-verbaler Produktionen wie einem Autorennamen, einem Titel, einem Vorwort und Illustrationen. Von ihnen weiß man nicht immer, ob man sie dem Text zurechnen soll; sie umgeben und verlängern ihn jedenfalls, um ihn im üblichen, aber auch im vollsten Sinn des Wortes zu *präsentieren*; ihn *präsent* zu machen, und damit seine ‚Rezeption‘ und seinen Konsum in, zumindest heutzutage, der Gestalt eines Buches zu ermöglichen. Dieses unterschiedlich umfangreiche und gestaltete Beiwerk habe ich an anderer Stelle und in Anlehnung an den mitunter mehrdeutigen Sinn dieser Vorsilbe im Französischen als *Paratext* des Werkes bezeichnet. Der Paratext ist also jenes Beiwerk, durch das ein Text zum Buch wird und als solches vor die Leser und, allgemeiner, vor die Öffentlichkeit tritt. Dabei handelt es sich weniger um eine Schranke oder eine undurchlässige Grenze als um eine *Schwelle* oder – wie es Borges anlässlich eines Vorwortes ausgedrückt hat – um ein „Vestibül“, das jedem die Möglichkeit zum Eintreten oder Umkehren bietet; um eine „unbestimmte Zone“ zwischen innen und außen, die selbst wieder keine feste Grenze nach innen (zum Text) und nach außen (dem Diskurs der Welt über den Text) aufweist; oder wie Philippe Lejeune gesagt hat, um „Anhängsel des gedruckten Textes, die in Wirklichkeit jede Lektüre steuern“.

Seine Visualisierung³:

² Stary 2008, S. 87f.

³ Erstellt mit der Software „CmapTools“.

Aktivierende Lehrmethoden

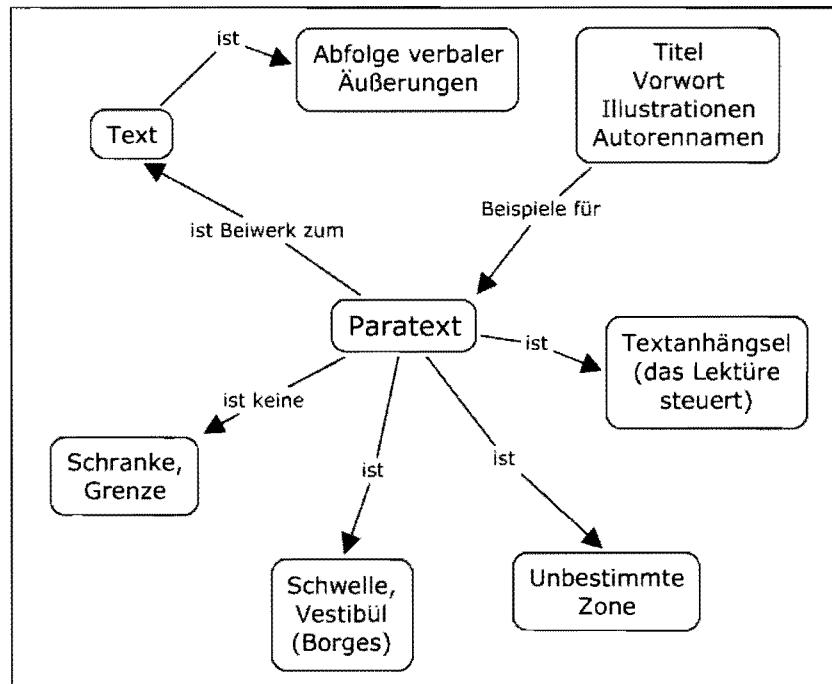


Abb. C 2.15-4

Sprachliche Kennzeichnung der Relationen

Die Verbindungslien werden in diesem Beispiel sprachlich *übersetzt*; die Pfeilspitze gibt die Leserichtung an. Vermutlich dürfte diese Form der Kennzeichnung der Relationen für den Lernenden am leichtesten und am schnellsten zu entschlüsseln sein.

Wie differenziert sollten CM sein?

In der Literatur ist die Frage, wie differenziert die Zusammenhänge zwischen Wissensinhalten grafisch abzubilden seien, kontrovers diskutiert worden. So hat beispielsweise Pflugradt (1985) vorgeschlagen, Studierende mögen bei der Analyse wissenschaftlicher Texte mit 40 Relationen operieren. Auf der anderen Seite weist die Autorin zu Recht darauf hin, dass das CM-Verfahren anwendbar sein muss (Pflugradt, S. 135). Als lehr- und v. a. lernpraktisches Verfahren steht CM in einem Zielkonflikt. Aus der Perspektive der Lernenden: Der Lernaufwand für die Anwendung von CM darf nicht zu hoch sein, damit die Motivation zur Anwendung erhalten bleibt. Aus der Perspektive der Lehrenden: Das Verfahren darf nicht zu kompliziert sein und damit die Lernenden kognitiv und motivational überfordern. Es darf andererseits nicht zu undifferenziert sein, und damit Gefahr laufen, Wissensinhalte oder-strukturen inadäquat abzubilden.

3. Concept Maps: Vorteile für Lehrende und Lernende

Dass der Einsatz von Begriffsnetzen für Lehrende und Lernende eine Vielzahl lehr-/lernpädagogischer Vorteile beinhaltet, darüber besteht in der Pädagogischen Psychologie weitestgehender Konsens, wenngleich die empirische Basis dieser Zuversicht im deutschsprachigen Raum immer noch recht schmal ist. Die vorliegenden Befunde beziehen sich sowohl auf die Lern- (Pflugradt 1985) als auch auf Lehreffektivität (Jüngst 1995) und legen eine sehr differenzierte Betrachtung des Nutzens von CM in Lehr-/Lernprozessen nahe. Wird CM als Lernstrategie eingesetzt, so spielt vermutlich die Qualität der Struktur der textuellen Darstellung eine Rolle: Bei gut strukturierten Texten erweist sich die CM-Strategie für Lernende in Hinblick auf das Lernerfolgskriterium „Behalten“ als besonders nützlich. Wird CM als Lehrstrategie eingesetzt, so bleiben die empirischen Befunde hinter der theoretischen Euphorie ein wenig zurück. Jüngst (1995) hat die Vermittlung von Wissensinhalten empirisch in dreizehn Experimenten mit Schülern der Sek. II untersucht. Verglichen wurden dabei die beiden Vermittlungsstrategien „CM“ und „Text“. In Hinblick auf das Kriterium „Behalten“ erwies sich die Vermittlungsstrategie „CM“ nur in sechs Experimenten der Strategie „Text“ als signifikant überlegen. Dass Studien mit Studierenden an Hochschulen positiver ausfallen dürften, kann nur vermutet werden.

Lehr- und Lerneffektivität

Dessen ungeachtet gelten Begriffsnetzdarstellungen in der pädagogischen Psychologie als nützlicher Ansatz, Lehren und Lernen zu fördern.⁴

Hervorgehoben werden folgende Vorteile für Lehrende (der Lehrende setzt CM als Lehrstrategie ein):

Vorteile für Lehrende

- **Wissensvermittlung**

Begriffsnetze sind Ausdruck didaktischer Reduktion. Das heißt, sie reduzieren die *Wissensmenge* auf eine *Lernmenge* und sie rekonstruieren die Lernmenge in einer Form, die bezogen auf die gedächtnismäßige Speicherung und den geringeren Zeitaufwand angemessener sind (Bernd u. a., S. 16). Es ist einleuchtend, dass sich eine Lernmenge für Lernende erheblich leichter speichern

⁴ Die Anfertigung von Begriffsnetzen kann mittlerweile auch durch eine Vielzahl von PC-Programmen realisiert werden (vgl. Stary 2001). John D. Novak hat am „Institute for Human and Machine Cognition (IHMC“ der Cornell-University in Florida eine Software entwickelt („CmapTools“) und als Freeware offeriert, mittels derer sich ohne großen Lernaufwand CM erstellen lassen: <http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>

Aktivierende Lehrmethoden

lässt, wenn sie bereits in einer umkodierten, d. h. aus ihrer rein sprachlichen Form durch die Verwendung von symbolischen Zeichen in einer um sprachliche Redundanz vermindernden Form dargeboten wird.

- **Diagnoseinstrument** (Lernstandsmessung)

Begriffsnetzdarstellungen könnten als Prüfungsverfahren an die Seite traditioneller Verfahren (Multiple Choice-Test, freie Wiedergabe) treten. Als Instrument der Wissensdiagnose könnten Begriffsnetze genutzt werden, um die subjektive Repräsentation sowohl der Wissensinhalte als auch ihres strukturellen Zusammenhangs zu dokumentieren.

- **Hilfe zur Metakognition** (als Lehrer-Impuls)

Die Anregung durch Lehrende, Wissensbestände in Form von Begriffsnetzen darzustellen, vermag Lernende zu stimulieren, ihren Lernfortschritt zu reflektieren. Solche metakognitiven Lernhandlungen (das Reflektieren der eigenen Lernprozesse und seiner Ergebnisse) sind aus kognitionspsychologischer Sicht eine wesentliche Voraussetzung, Lernhandeln zu verbessern.

Vorteile für Lernende

Hervorgehoben werden folgende Vorteile für Lernende (der Lernende setzt CM als Lernstrategie ein):

- **Lernstrategie** (Wissensaneignung)

Durch die Anwendung des CM-Verfahrens setzen sich Lernende sehr intensiv mit Texten auseinander. Die Transformation eines rein schriftsprachlich dargebotenen Textes in die Form einer CM setzt voraus, dass der Lernende den Wissensinhalt reduziert und (in Anwendung der syntaktischen Empfehlungen) visualisiert (rekonstruiert). Für den Lernenden ergeben sich daraus folgende Vorteile: a) die Transformation hat einen hohen selbstinstruktiven Wert; die Integration neuen Wissens in die bestehende kognitive Struktur wird gefördert, b) die Fähigkeit, anderen Personen Wissen zu vermitteln (z. B. in Form eines Referats) ebenso.

- **Selbstdiagnose** (Metakognition)

Die Anfertigung von CM ist geeignet, den Wissensstand zu diagnostizieren („Was weiß ich?“, „Welche Lücken zeigen sich?“). Studierende verwenden selten Strategien, die darauf abzielen, den eigenen Lernstand zu reflektieren. In den faktenintensiven Fächern trifft man gelegentlich auf den Einsatz von Lernkarteien; in den eher diskurs-geprägten Fächern ist der Einsatz metakognitiver Instrumente (wie z. B. Lerntagebuch) eher selten anzutreffen. Zudem eignen sich CM für die Vorbereitung auf Prüfungen.

4. Concept Maps in der juristischen Ausbildung

4.1 Aktueller Stand der Visualisierung

Die Rechtswissenschaft ist eine extrem textorientierte Disziplin. Von daher ist es verständlich, dass auch die juristische Lehre nahezu ausschließlich auf verbaler Vermittlung und rein textlicher Medien beruht. In den letzten Jahren finden sich zwar in Lehrbüchern zunehmend farbliche und grafische Elemente im Sinne einer Auflockerung der „Bleiwüste“, es finden sich auch einfache Schaubilder zu einzelnen Themen; von einer wirklich konsequenten Nutzung visueller oder gar vernetzter Vermittlungsformen kann dabei aber meist nicht die Rede sein. Der buchmäßige Fließtext steht unantastbar im Vordergrund.

Anders im Ausland, wo eine spezifisch juristische Didaktik schon lange entwickelt und erprobt wird. So gibt es in den USA seit 1950 das *Journal of Legal Information* und in England erscheint dreimal jährlich *The Law Teacher*. Und im europäischen Rahmen hat sich seit einigen Jahren unter Rechtsinformatikern ein Arbeitskreis Rechtsvisualisierung gebildet. Fachdidaktische Pionierarbeit leisteten hier die Universitäten Zürich (Brunschwig 2001; 2002) und die Ruhruniversität Bochum (Röhl 2003; Röhl/Ulbrich 2007). Das Buch von Röhl & Ulbrich (2007) gibt einen bis dahin nicht vorhandenen Überblick über die verstreuten Ansätze und die Entwicklungsmöglichkeiten einer Visualisierung in der Juristenausbildung.⁵ Das Fazit der Autoren ist ernüchternd: „Eine Fachdidaktik für die Juristenausbildung ist praktisch nicht vorhanden“ (Röhl/Ulbrich 2007, S. 16). Dass diese Einschätzung doch zu negativ ist, zeigt neben der Vielzahl der gerade von Röhl und Ulbrich vorgestellten Verfahren und Projekte nicht zuletzt die Entwicklung im Bereich E-Learning, wie die Dissertation von Notholt (2008) eindrücklich zeigt.

Internationale Entwicklungen

⁵ Röhl & Ulbrich (2007, S. 94 ff., 119 ff., 167 ff.) geben zahlreiche Beispiele zu diesen Visualisierungselementen. Aussagekräftige Bilder verfolgen das Ziel, einen Text zu veranschaulichen (Röhl/Ulbrich 2007, S. 158). Oft geht es auch nur darum, durch Designelemente einem Buch den Eindruck der Bleiwüste zu nehmen, so beispielsweise das von Röhl & Ulbrich (2007, S. 167 ff.) vorgestellte Muster für ein Lernbuch zum Allgemeinen Teil des BGB. Mit logischen Bildern, Cartoons oder Videoclips lassen sich neben dem Auflockerungseffekt auch Inhalte verdeutlichen und Lehrveranstaltungen medial aufwerten, z. B. durch visuell aufbereitete Fallsituationen zu einem bestimmten Rechtsproblem wie etwa die Frage, ob ein Vertrag zustande gekommen ist oder ob wirksame Stellvertretung vorliegt. Die Komplexität der gesetzlichen Gesamtregelung solcher Themenbereiche können diese Visualisierungsformen allerdings nicht erfassen.

Aktivierende Lehrmethoden

**Visualisierungsprobleme
in der Rechtswissen-
schaft**

Jedes Recht ist gekennzeichnet durch eine strenge Gebundenheit an das geschriebene Gesetz. Gesetze stellen abstrakt-generelle Regelungen dar, die darauf abzielen, eine möglichst vollständige Vielfalt von Sachverhalten zu erfassen. Juristische Sprache ist also hochgradig abstrakt. Diese Abstraktion ist der Hauptgrund für die vorherrschende *Bilderlosigkeit* der Jurisprudenz (Röhl/Ulbrich 2007, S. 15 ff.). Sie stellt hohe Ansprüche an Lernende und Lehrende und ist von daher durchaus ein Lernhindernis. Daneben gibt es die auch in anderen Disziplinen zunehmende Informationsflut und eine im juristischen Bereich besonders ausgeprägte Komplexität. Der Umgang mit diesen Lernproblemen steht im Zentrum der Arbeiten von Wolff (1994) und Notholt (2008).

**Aufgaben der
juristischen
Fachdidaktik**

Vordringliche Aufgabe einer juristischen Fachdidaktik müsste eine Reduzierung dieser Lernhindernisse sein. Neben einer sinnvollen Stoffauswahl zur Vermeidung verwirrender Informationsmengen geht es in erster Linie um Strukturierung, die der Abstraktion und Komplexität gerecht werden soll, aber auch nicht ihrerseits zu Verständnis- und Lernproblemen führen darf (dazu näher Wolff 1994, zitiert bei Notholt 2008, S. 91ff.). Um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden, ist es daher nötig, auch eingegrenzte Lerneinheiten auf ihre strukturell tragenden Elemente zu reduzieren, um den Blick für das Wesentliche zu schärfen. Die besten Hilfsmittel um dieses Ziel zu erreichen sind Visualisierung und Vernetzung.

Das Buch von Röhl/Ulbrich (2007) bietet den derzeit wohl umfassendsten und aktuellsten Überblick über die verschiedenen Visualisierungstechniken im Bereich der Jurisprudenz. Als wichtigste Formen der Visualisierung haben sich bisher ikonografische Elemente (Bilder, Icons, Cartoons, Videoclips), Mind Mapping⁶ und Knowledge Tools⁷ etabliert.

⁶ Neben dem Visualisierungsverfahren CM gibt es weitere Anregungen, juristische Inhalte zu visualisieren. Hierzu zählt das von Buzan (1974; 2002) entwickelte, und von Jetter als Software (<http://www.mindjet.de>) popularisierte Verfahren „Mind-Mapping“. Im juristischen Bereich ist Sauerwald (2003; 2006) der engagierte Verfechter des Mind Mapping. Publiziertes Lehr- und Lernmaterial dazu findet man im Rechtsbereich aber nicht. Das liegt vermutlich daran, dass sich diese Technik in erster Linie für Planungs- und Entscheidungsprozesse eignet (z. B. Sauerwald 2003 für anwaltliche Tätigkeit). Für Studierende kann Mind Mapping ein ausgezeichnetes Hilfsmittel sein, sich zum Nacharbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung ein Stoffgebiet in seiner Gesamtheit kreativ zu vergegenwärtigen und so sein Wissen zu trainieren. So hat sich der Jurastudent Peer-Ulf Slapnicar (<http://www.slapnicar-leben.de>) weite Teile des BGB in Form von Mind Maps erarbeitet. Als didaktische Visualisierungsmethode für Lerninhalte sind sie aber nicht geeignet. Für Lehrende kann ihr Einsatz dennoch sinnvoll sein, zum einen als Hilfsmittel zur Strukturierung von Lehrveranstaltungen oder Vorträgen und zum anderen als Präsentationsmedium. Mind Maps haben als wohltuende Ergänzung zu den allgegenwärtigen Powerpoint-Folien den besonderen Vorteil, einzelne Elemente zoomen zu können, so dass dem Hörer immer deutlich gemacht werden kann, um welchen Punkt innerhalb des Gesamtthemas es geht.

4.2 Concept Maps im Zivilrecht: Verknüpfung von kognitiver Struktur und Textinformation

Für CM charakterisierend ist die Form der damit erzielbaren didaktischen Reduktion (s.o. unter 3.1), die nicht nur eine quantitative Begrenzung darstellt (Stichwort Informationsflut), sondern auch Hilfen zur Überwindung der Lernhindernisse Abstraktion und Komplexität (vgl. 4.1) bietet. Denn im Gegensatz zu den oben vorgestellten Visualisierungsformen bieten CM den für juristische Inhalte unverzichtbaren Vorteil, neben rein hierarchischen oder konsekutiv verbundenen Strukturen auch andere logische Verknüpfungen darzustellen, z. B. kausale Beziehungen im Sinne von Ursache und Wirkung (im juristischen Bereich etwa: Voraussetzung und Rechtsfolge) oder Ausschlussbeziehungen im Sinne eines Entweder-Oder.

Vorteile des CM

Aufgrund der unauflösbaren Bindung an Gesetze und der daraus resultierenden extremen Textorientierung stellt sich bei Visualisierungen rechtlicher Inhalte das zusätzliche Problem, wie am besten eine Brücke zwischen Text und Grafik geschaffen werden kann. Bei juristischen Regelwerken kann der einfache Satz „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ leider nicht gelten. Auch eine noch so gute und visuell ansprechende (programmierterte) Map bleibt auf rein abstraktem Niveau und bietet nicht die unbedingt erforderlichen verbalen Zusatzinformationen zu den einzelnen Elementen. Es bedarf also einer Verknüpfung von Grafik und ergänzendem Text, um die kognitive Struktur nicht nur rudimentär darzustellen. Dies soll im Folgenden an einem Beispiel zum Zivilrecht erläutert werden.

Brücke zwischen Bild und Text

1995 wurden in der ersten Auflage des *Handbuch Hochschullehre* Strukturdiagramme vorgestellt, die erste Ansätze einer Konzeption zur Darstellung kognitiver Strukturen in Verbindung mit erläuternden Textelementen enthielten (siehe auch Röhl/Ulrich 2007, S. 153f.). Mittlerweile sind die für juristische Anfänger wesentlichen Bereiche

⁷ Wie beim Mind Mapping werden auch hier kommerzielle Anwendungsprogramme angeboten: <http://www.knowledgetools.de/methode.htm>; <http://www.mindtools.com>. Im Unterschied zu Mind Maps werden die Strukturen und Verzweigungen horizontal dargestellt. Die Auffächerungen der Einzelemente kommen nicht aus mehreren, sondern aus nur einem „Ast“ als Wurzel, d.h. also aus einem vorgegebenen Teilthema. Auf dieser Visualisierungsmethode basiert das bei IuraVista, einem auf Rechtsvisualisierung spezialisierten Verlag, erschienene „panoramaSTRAFRECHT“ (Holzer/Heller 2007). Diese sich horizontal auffächernde, karteikartenartig miteinander verkettete Darstellungsweise ist für das Strafrecht vorzüglich geeignet; denn die Struktur des StGB ist weitgehend linear und klar - im Gegensatz zu anderen Rechtsgebieten wie etwa dem BGB. Dort finden sich wesentlich abstraktere Strukturen mit oft versteckten Bezügen (z. B. § 433 einerseits und § 929 andererseits: „Abstraktionsprinzip“), und obendrein zahlreiche Verweisungen und Ausnahmeregelungen.

Aktivierende Lehrmethoden

des BGB in visualisierter Form fertiggestellt. In professionellem Design erscheinen sie zusammen mit Fragen, Fällen und Prüfschemata im Verlag IuraVista als *WORKBOOK BGB*, dessen Band 1 (BGB-Allgemeiner Teil) im Juli 2008 erschien, weitere Bände folgen im Lauf des Jahres 2009.

Schaubilder mit Graphen und Textfeldern

Die Aufgabe lag darin, in einem Schaubild nicht nur Graphen mit den logischen Zusammenhängen, sondern auch erläuternde Texte unterzubringen. Die strukturellen Elemente sollten auf den ersten Blick deutlich erkennbar sein und Texte in besonders gekennzeichneten Feldern eingebunden werden, die durch unterschiedlich gestaltete Verbindungslien dem jeweiligen Element der Hauptstruktur zugeordnet sind. Zur Erläuterung hier ein Schaubild zu den Voraussetzungen eines wirksamen Vertragsschlusses nach §§ 145 ff. BGB:

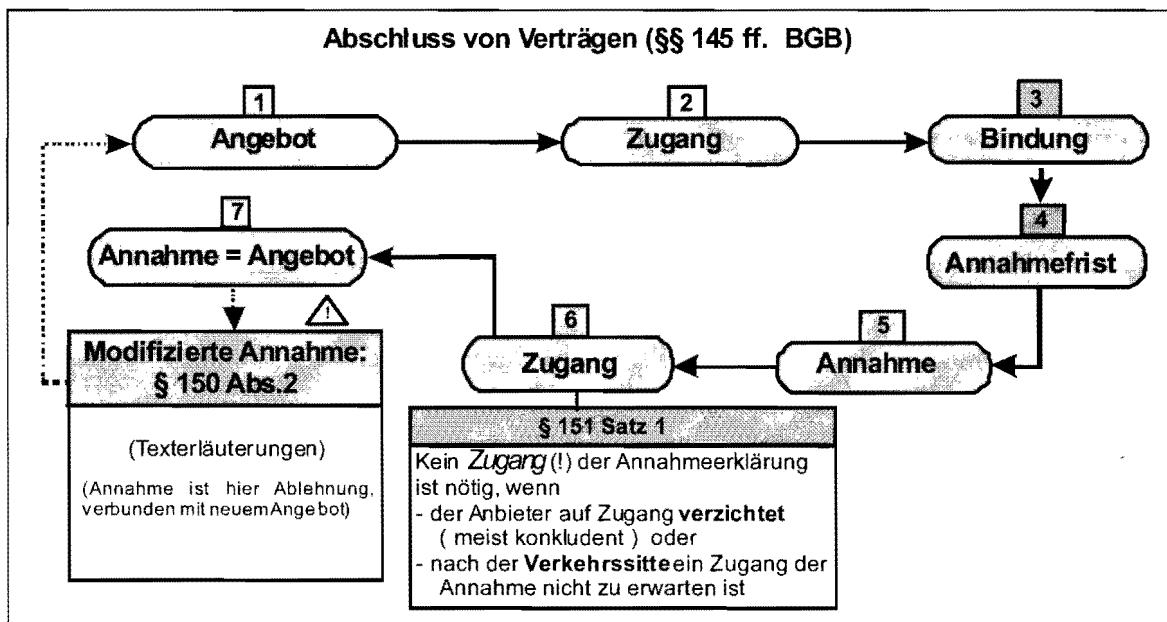


Abb. C 2.15-5

WORKBOOK BGB: Schaubild (Quelle: Unger 2008, S. 35)

Röhl/Ulbrich (2007, S. 153) haben dies als „textlastig“ kritisiert, verkennen dabei aber, dass die bloße Nennung eines Begriffs oder eines Paragraphen für Studienanfänger eine zu geringe Aussagekraft hat. Die Verbindung zum (Gesetzes-)Text wird ihm dann in der Regel, wenn überhaupt, nur mit großer Mühe gelingen. Abgesehen davon gibt es auch Besonderheiten, die sich aus dem Gesetzestext nicht unmittelbar ergeben, z. B. das Problem des Schweigens als Annahmeerklärung oder der missverständliche Wortlaut des § 151 (siehe im Schaubild bei Punkt 6).

Visualisierungen in einem so textgebundenen Gebiet wie dem Recht können immer nur die Funktion einer Verdeutlichung des Textes haben (Röhl/Ulbrich 2007, S. 158). Der Text, um den es in einem juristischen Lernbuch geht, sind die rechtlichen Regelungen einzelner Themenbereiche im „Paragrafennetz“ des BGB. Als eine auf eine DIN A4-Seite beschränkte Visualisierung mit Graphen und zusätzlichem Text verlangen Darstellungen dieser Art zwangsläufig eine extreme Reduzierung. Hier bedarf es gerade bei Anfängern motivierender Hinfeststellung und ergänzender Informationen zur Erarbeitung der dargestellten Inhalte. Dies kann in mehrfacher Form geschehen.

Legende

Im obigen Schaubild werden zur Darstellung der kognitiven Struktur verschiedene Arten von Graphen und Formelementen verwendet. Damit sollen die Gewichtungen der Einzelemente sowie die zum Teil komplexen logischen Bezüge zwischen diesen Elementen aufgezeigt werden. Für die Gestaltung der Schaubilder wurden daher den Graphen jeweils einheitlich festgelegte Bedeutungen zugewiesen und in einer Legende dem Lernenden an die Hand gegeben:

„Grammatik“ der Graphen

Zeichen	Logische Bedeutung	Verbale Aussage
	Strukturell besonders wichtige Informationen: - Oberbegriffe, Gliederungspunkte - Tatbestandsvoraussetzungen - Ausgangspunkt oder Endergebnis eines Entscheidungsprozesses	- "Gegenstand ist ..." - "Voraussetzung ist ..." - "Auszugehen ist von ..." - "Das führt im Ergebnis zu ..."
	Sachinformationen, meist Wiedergabe oder Erläuterung gesetzlicher Vorschriften	
	Inhaltliche Zugehörigkeit	- "Das bedeutet im einzelnen ..."
	(gestrichelt: ergänzende Information, geringere Bedeutung)	- "Dazu gehört ..."
	Begriffliche Aufgliederung	- "Hierbei ist zu unterscheiden ..."
	Prüfungsschritte, logische Folge (auch Rechtsfolge)	- "Nächster Schritt ist ..." - "Daraus folgt ..."

Aktivierende Lehrmethoden

→	<ul style="list-style-type: none"> - Sonderfall - Konkrete Anwendung - Zusätzliche Erläuterung 	<ul style="list-style-type: none"> - "Dabei ist zu beachten ..." - "zum Beispiel ..." - "Ferner ist zu berücksichtigen ..." - "In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen ..."
↔	<ul style="list-style-type: none"> - Ausschließlichkeitsverhältnis - Interessenkollision 	<ul style="list-style-type: none"> - "Entweder - oder" - "Hier muss im Einzelfall abgewogen werden ..." - "Im Gegensatz dazu steht ..."
↔→	Ausnahme, Abgrenzung	<ul style="list-style-type: none"> - "Eine Ausnahme dazu bildet ..." - "Ander ..." - "Dabei ist abzugrenzen gegenüber ..."
⚠	Wichtige Spezialfrage	<ul style="list-style-type: none"> - "Bei der Fallbearbeitung kann es entscheidend darauf ankommen ..." - "Bei der Bearbeitung darf nicht übersehen werden ..." - "Diese Frage kann klausurrelevant sein ..."

Abb. C 2.15-6

WORKBOOK BGB: Legende

(Quelle: Unger 2008; dem Buch als gesondertes Blatt mit der Funktion eines „Lesezeichens“ beigelegt)

Durch eine solche von vornherein festgelegte „Grammatik“ lassen sich die meisten der im BGB vorkommenden logischen Verknüpfungen darstellen. Verbale Erläuterungen direkt beim jeweiligen Graphen, wie in anderen Techniken (siehe oben 2.; Beispiel 2) sind nicht mehr erforderlich.

Grafikbezogene Fragen

Auch wenn die Grafiken aus sich selbst heraus verständlich sein sollten, ist es doch hilfreich, den Lernenden mit gezielten Fragen quasi an der Hand zu nehmen und ihm zu zeigen, wie das Schaubild durchzuarbeiten ist. Durch Leerzeilen wird er angeregt, eigene Antworten zu formulieren.

Einheit 4
Willenserklärung, Rechtsgeschäft, Vertrag

C. Abschluss von Verträgen (§§ 145 ff. BGB)

1. Woran erkennt man ein echtes Vertragsangebot? Warum ist z.B. ein „Sonderangebot“ im Kaufhaus noch kein Angebot im Rechtssinn, sondern nur eine Aufforderung zur Abgabe eines Angebots („*invitatio ad offerendum*“)?

2. Wann ist ein schriftliches Angebot wirksam?

Wenn der Brief bei der Post aufgegeben wird.

Wenn der Empfänger den Brief liest.

Wenn unter normalen Umständen damit zu rechnen ist, dass der Brief gelesen wird.

Wenn der Brief im Briefkasten des Empfängers liegt.

3. Wann wird ein telefonisches Angebot wirksam? Wie lange kann sich der Empfänger mit der Annahme Zeit lassen?

4. In welchen Fällen besteht keine Bindung an das Angebot?

5. A hat einen Brief mit einem Verkaufsangebot an B abgeschickt. Kann er sein Angebot noch widerrufen?

6. Liegt es in der Hand des Anbieters, wie lange er an sein Angebot gebunden ist?

7. Wie lange ist der Anbieter an sein briefliches Angebot gebunden, wenn keine Frist für die Annahme gesetzt wurde?

8. Was gilt bei verspäteter Annahme eines Vertragsangebots?

9. Muss die Annahme in derselben Weise erklärt werden wie das Angebot? Gibt es auch eine Annahme ohne jedes erkennbare Verhalten, also durch bloßes Schweigen auf ein Angebot?

10. Wann ist ein Zugang der Annahmeerklärung nicht erforderlich?

11. K bestellt Ware. V nimmt die Bestellung an und erklärt, im Übrigen gälten seine Allgemeinen Geschäftsbedingungen. Ist ein Vertrag zustande gekommen?

12. Könnte im Fall 11 der Käufer die von ihm vorbehaltlos entgegengenommene Ware unter Berufung auf § 150 Abs. 2 BGB wieder an den Verkäufer zurückschicken?

Abb. C 2.15-7

WORKBOOK BGB: Fragenkatalog (Quelle: Unger 2008, S. 34)

Aktivierende Lehrmethoden

Orientierung an SQ3R

Meist ist die Reihenfolge zwar schon in der Grafik selbst vorgegeben (so auch in obigem Beispiel), in vielen Fällen bedarf es aber doch einer gewissen Anleitung. Die grafikbezogenen Fragen dienen darüber hinaus zur Lernoptimierung im Sinne der von Francis Robinson entwickelten SQ3R-Methode (Robinson 1961):

- „Survey“: Anhand der Hauptelemente (schattierter Hintergrund) kann sich der Lernende einen ersten Überblick über den Inhalt und die Grobstruktur des Themas verschaffen.
- „Question“: Die Fragen leiten den Lernenden an, die Textinhalte der Grafik zu finden.
- „Read“: Beim Lesen der Textinhalte im Zusammenhang mit den Graphen erschließen sich Struktur und Inhalte des Themengebiets.
- „Recite“: Wer nur die Fragen bearbeitet, muss sich den Inhalt der kognitiven Struktur und der Textinformationen ohne Zuhilfenahme des Schaubilds vor Augen führen und die Fragen mit eigenen Worten beantworten.
- „Repeat“: Die komprimierte Darbietung des Stoffs in ihrer Kombination aus Grafik und Text erleichtert das Wiederholen. Zum Nacharbeiten größerer Einheiten oder zur Prüfungsvorbereitung hat sich diese Form des Concept Mapping besonders bewährt.

Normalerweise sollten sich die Antworten auf die Fragen aus dem Inhalt der Grafik ergeben, bei vielen Fragen bieten sich aber vertiefende und ergänzende Erläuterungen an. Auch dienen die Antworten zur Bestätigung, dass der Lernende die richtige Antwort gefunden hat. Allerdings sollten die Antworten nicht direkt bei den Fragen stehen, sondern an anderer Stelle angeboten werden, z. B. in einem gesonderten Lösungsheft (so Unger 2008).

Übungsfälle, Prüfschemata**Lückentexte und Tabellen als zusätzliche Hilfen**

Lernziel juristischer Ausbildung ist neben Paragrafen- und Strukturwissen die Umsetzung dieses Wissens auf die rechtliche Bewertung konkreter Sachverhalte. In der zivilrechtlichen Praxis muss der Jurist wissen oder zumindest abschätzen können, ob ein Anspruch besteht oder eine Klage Aussicht auf Erfolg hat. Dafür bedient er sich der besonderen Gutachtentechnik, die in der Ausbildung zur Lösung von Klausurfällen oder Hausarbeiten verlangt wird. Solche Übungsfälle können auch den Einsatz und das Verständnis von Schaubildern fördern. Um auch hier einen gewissen Visualisierungs- bzw. Auflockereffekt einzubringen, können die Lösungen dieser Fälle als Lückentexte gestaltet werden, die zu aktivem Lesen anregen und bei denen der Lernende im Fall von Unsicherheiten wieder auf das Schaubild zurückgreifen kann.

Die in zivilrechtlichen Fällen zu prüfenden Ansprüche müssen sich aus konkreten Rechtsnormen (Anspruchsgrundlagen) ableiten. Welche Tatbestandsmerkmale diese Anspruchsgrundlagen enthalten und in welcher Reihenfolge sie zu prüfen sind, lässt sich am besten mit Prüfschemata in Form von Tabellen darstellen. Dies gilt auch für allgemeine Themenbereiche, wie in unserem Fall die Frage nach einem Vertragsschluss.

(1) Angebot

Es muss sich um eine echte Willenserklärung handeln, also um die von außen erkennbare Kundgabe eines rechtlichen Bindungswillens.

(a) Zugang Nach § 130 werden Willenserklärungen unter Abwesenden nicht schon mit der Abgabe, sondern erst mit Zugang wirksam.

(b) Bindung Nach § 145 ist ein Angebot grundsätzlich bindend. Die Bindung kann aber auch in der Erklärung ausgeschlossen werden.

Ein Angebot erlischt nach § 146, wenn es abgelehnt oder nicht rechtzeitig angenommen wird.

(2) Annahme

Auch die Annahme ist eine Willenserklärung. Oft wird sie konkludent, in Ausnahmefällen auch durch bloßes Schweigen erklärt.

(a) Frist Wenn keine Frist bestimmt ist (§ 148), muss die Annahme unter Abwesenden bis zu dem Zeitpunkt erklärt werden, in welchem sie unter regelmäßigen Umständen erwartet werden kann (=normale Laufzeit Angebot-Annahme).

Eine verspätete Annahme gilt nach § 150 Abs. 1 als neues Angebot.

(b) Zugang Auch die Annahme bedarf grundsätzlich des Zugangs. Ausnahme § 151: Kein Zugang erforderlich, wenn darauf verzichtet wurde oder ein Zugang nach der Verkehrssitte nicht erwartet werden kann (Hauptfall: konkludente oder stillschweigende Annahme).

(3) Angebot = Annahme

Angebot und Annahme müssen inhaltlich übereinstimmen. Eine modifizierte Annahme gilt nach § 150 Abs. 2 als Ablehnung, verbunden mit einem neuen Angebot.

Aktivierende Lehrmethoden

Und auch die verschiedenen Anspruchsgrundlagen haben in ihrer Beziehung zueinander eine Struktur, die sich am besten visuell darstellen lässt:

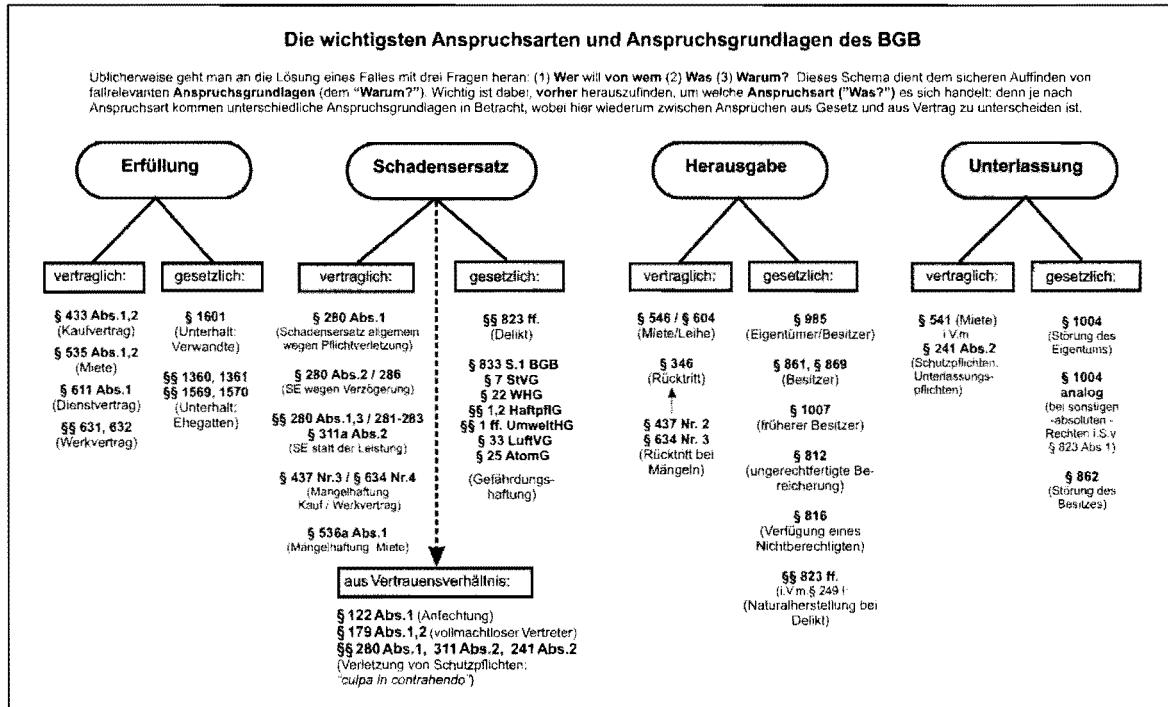


Abb. C 2.15-8

WORKBOOK BGB: Schaubild zur Klausurtechnik

Quelle: Unger 2008, S. 83

4.3 Begriffsnetze im E-Learning**Vereinfachung durch das Internet**

Mit seinem über Hyperlinks vernetzten Aufbau bietet das Internet für die Darstellung kognitiver Strukturen ganz neue Möglichkeiten, die in einem Printmedium nicht oder nur mit großem Aufwand möglich wären. Insgesamt kann gesagt werden, dass E-Learning ein effektives Mittel gegen die immer größer werdenden Lernhindernisse Informationsflut, Abstraktion und Komplexität sein kann. Die Dissertation von Notholt (2008) zeigt dies in umfassender und überzeugender Weise. Gerade im Rahmen der Umstellung des Hochschulstudiums auf Bachelor und Master werden elektronische Hilfsmittel schon aus Kapazitätsgründen eingesetzt werden müssen, z. B. Multiple Choice-Tests oder andere kreative Prüfungsaufgaben mit ihren einfacheren, weitgehend automatisierten Korrekturmöglichkeiten zur Entlastung von Hochschullehrern und Verwaltung.

Der gegenwärtige Einsatz von Internet-Techniken für juristisches Lernen bezieht sich überwiegend auf die Datenrecherche in großen Datenbanken (z. B. <http://dejure.org> für Gesetzesexte oder *juris* für Gerichtsentscheidungen). Als didaktische Lernmedien werden meist CD-ROMs angeboten, welche die Funktion eines elektronischen Lehrbuchs haben, also fast ausschließlich textorientiert sind. Zum Teil sind sie so perfekt gestaltet, dass sie wie ein Buch zitierfähig sind und in ihrer wissenschaftlichen Qualität den klassischen Lehrbüchern in nichts nachstehen⁸.

Lernmedien im Internet sind selten, wie der Überblick von Notholt (2008, S. 116 ff.) zeigt. Pionier in diesem Bereich war Fritjof Haft mit seinem *Normfall*-Projekt, das sich zu einem Bündel von Programmen entwickelt hat, die sich allerdings vorwiegend an Praktiker wenden.⁹

Concept Maps im Internet: *juralink BGB-Trainer*

Alle die oben genannten Projekte sind fast ausschließlich textorientiert. Moderne Visualisierungstechniken kommen nicht zum Einsatz. Das einzige Projekt mit Visualisierungselementen im Sinne von Mapping-Techniken ist der *juralink BGB-Trainer*¹⁰.

Verknüpfung von Grafik und Text durch Verlinkung

⁸ Z. B. die JuS-Lern-CD's von Thomas Riehm (siehe unter <http://www.triehm.de/JuSLernCD/index.html>)

⁹ Für den juristischen Bereich finden sich unter <http://www.normfall.de/produkte/normfall-trainer/trainer-contents/juristische-contents.html> Hinweise auf Programme zum BGB-Allg. Teil und zum Strafrecht-Allg. Teil, bei denen die Klausurtechnik im Vordergrund steht. Der Zugang ist kostenpflichtig. Eine Demoversion kann unter <http://www.normfall.de/support/normfall-manager/nf-manager-downloads/9-downloads/38-downloads.html> heruntergeladen werden. Echte Lernprogramme wurden in den meisten Fällen im Rahmen von universitären Forschungsprojekten, manchmal auch in Kooperation mit juristischen Fachverlagen, entwickelt. In der Regel richten sich die Programme an Examskandidaten und enthalten Inhalte aus Repetitorien. Zu nennen wäre in diesem Zusammenhang der eJura-Examensexpress, einer Kooperation zwischen dem Repetitorium Alpmann/Schmidt und Professoren der Universität Saarbrücken (www.ejura-examensexpress.de), wo sich unter anderem auch karteikartenähnliche Aufbauschemata finden.

¹⁰ Er wurde seit 1995 an der Fachhochschule Kehl (Hochschule für öffentliche Verwaltung) unter Leitung von Prof. Dr. Werner Unger entwickelt (gefördert durch das LARS-Projekt des bad.-württ. Wissenschaftsministeriums) und war bisher unter www.juralink.de in vollem Umfang frei zugänglich. Seit Februar 2009 soll der Trainer an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege (FHVR) in Berlin technisch, didaktisch und inhaltlich weiterentwickelt und evaluiert werden (Projektleitung: Prof. Dr. Marc Eckebrécht). Bis zur vollständigen Endfassung wird er im Internet in einer Demoversion zur Verfügung stehen.

Aktivierende Lehrmethoden

Ähnlich wie beim *WORKBOOK BGB* (Unger 2008, siehe oben unter 4.4.1) wird das jeweilige Thema in einem Schaubild dargestellt. Im Unterschied zum Buch erscheint aber nur eine Grobstruktur:

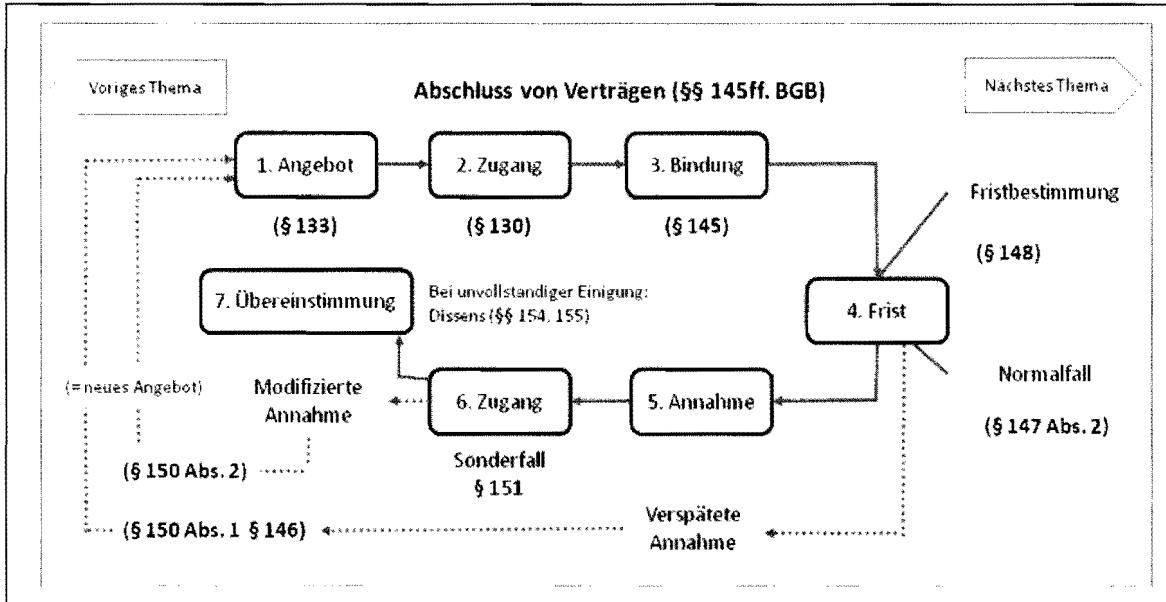


Abb. C 2.15-9

juralink BGB-Trainer: Schaubild

Vereinfachte Darstellung aus <http://www.juralink.de> (Regeltrainer – Allgemeiner Teil). Im Original werden für die einzelnen Elemente unterschiedliche Farben eingesetzt, Paragrafenangaben und alle Rechtecke sind als Links auf den Gesetzestext ausgestaltet.

Von jedem Element gehen Links zu erläuternden Texten unterhalb der Übersicht, so wie beispielsweise zu Punkt 6 der Übersicht:

Zugang der Annahme (§ 151)

Wie das Angebot muss auch die Annahme, wenn sie unter Abwesenheit erklärt wird, nach **§ 130 Abs. 1** dem Empfänger zugehen.

Nach **§ 151** ist ein Zugang ausnahmsweise nicht erforderlich:

- wenn der Anbietende auf einen Zugang der Annahme verzichtet hat**

Meist wird ein solcher Verzicht konkudent zum Ausdruck kommen, z. B. wenn um „umgehende Lieferung“ gebeten wird. Hier bringt der Antragende zum Ausdruck, dass er auf eine „förmliche“ Bestätigung verzichtet. Der Vertrag kommt bereits mit Vorbereitung der Lieferung (Aussondern, Verpacken) zustande.

- **wenn ein Zugang nach der Verkehrssitte nicht zu erwarten ist**
Dieser Fall liegt in der Regel vor, wenn die Annahme konkludent erklärt wurde und der Antragende damit rechnen musste (z. B. kurzfristige Reservierung eines Hotelzimmers). So liegt es in der Regel auch bei einer verspäteten Annahme, die nach § 150 Abs. 1 als neues Angebot gilt. Dieses neue Angebot wird in der Regel stillschweigend angenommen. Ein Zugang dieser stillschweigenden Annahmeerklärung ist nach § 151 nicht erforderlich. (§ 151 ist reichlich unklar formuliert. Er liest sich auf den ersten Blick so, als käme hier ein Vertrag ohne Annahmeerklärung zu stande. Doch zeigt die Formulierung „*einem anderen gegenüber abzugeben*“, dass für die Annahme nur das Erfordernis des Zugangs entfällt: Auch § 130 spricht von Erklärungen, „*die einem anderen gegenüber abzugeben*“ sind).

Quelle: <http://www.juralink.de> (Regeltrainer_BGB-Allgemeiner Teil)

Auf diese Weise lassen sich Grafik und Text auch räumlich trennen, ohne dass der inhaltliche Bezug zwischen beiden verloren geht. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass wesentlich umfangreichere Texte möglich sind, ohne die Übersichtlichkeit der Grafik zu beeinträchtigen. Anders als im Printmedium entfällt die räumliche Limitierung für die Gesamtdarstellung. Möglich sind darüber hinaus auch Links zum Wortlaut der angesprochenen Paragrafen (die in einem Seitenframe erscheinen) sowie zusätzliche Erweiterungen oder Ergänzungen in Pop-up-Fenstern. Im Übrigen werden Texte und Grafiken durch einen semantisch festgelegten Einsatz von Farben in ihrer Aussagekraft verstärkt.

Da die Schaubilder als Powerpoint-Grafiken erstellt wurden, lassen sie auch gut in der Lehre einsetzen und haben sich dort sehr bewährt. Besonders bei komplexen Themen wie zum Beispiel der kaufrechtlichen Mängelhaftung lassen sich die Inhalte als Animation präsentieren: Schritt für Schritt wird sinnfällig aufgezeigt, wie sich die semantische Struktur aus den einzelnen Elementen herausbildet. Auf diese dynamische Darstellung können die Studierenden im *juralink* BGB-Trainer zum Nacharbeiten zurückgreifen.

Neben visuellen Darstellungen lassen sich mit gezielten, aufeinander bezogenen Links kognitive Netze auch auf rein virtueller Ebene in einer in sich geschlossenen Hypertextstruktur darstellen. So kann der Anwender verschiedene Rechtsbegriffe unmittelbar miteinander vergleichen, wie zum Beispiel den Zusammenhang und die Unterschiede zwischen Vertrag, Rechtsgeschäft und Willenserklärung.

Schaubilder als Powerpoint-Animationen

Virtuelle Vernetzung durch Verlinkung von Fachbegriffen

Aktivierende Lehrmethoden

Vertrag

= Rechtsgeschäft¹¹, bestehend aus mindestens zwei inhaltlich übereinstimmenden, aufeinander bezogenen Willenserklärungen

Die allgemeinen Regelungen über Verträge finden sich in den §§ 145 ff. BGB. Spezielle Regelungen für gegenseitige Verträge enthalten die §§ 320 ff. BGB.

Rechtlich ist zwischen drei Arten von Verträgen zu unterscheiden:

- Gegenseitige Verträge
- Einseitig verpflichtende Verträge
- Unvollkommen zweiseitige Verträge

Von den Verträgen (= mehrseitige Rechtsgeschäfte) sind die **einseitigen Rechtsgeschäfte** zu unterscheiden, die nur aus einer einzigen Willenserklärung bestehen.

Rechtsgeschäft

= ein aus einer oder mehreren Willenserklärungen bestehender Tatbestand, der alleine oder in Verbindung mit anderen Tatbestandsmerkmalen (z. B. Übergabe oder Grundbucheintragung) eine Rechtsfolge herbeiführt

Das Rechtsgeschäft stellt den mit der (den) Willenserklärung(en) angestrebten Rechtserfolg dar; es ist gewissermaßen die „Endstation“ der Willenserklärung.

Die Vorschriften über Rechtsgeschäfte finden sich in den §§ 104 ff. BGB.

Man unterscheidet zwischen drei Arten:

- einseitige Rechtsgeschäfte
- mehrseitige Rechtsgeschäfte = Verträge
- **(sonstige)** mehrseitige Rechtsgeschäfte: **Gesamtakte** (z. B. parallele Kündigungserklärungen mehrerer Mieter), **Beschlüsse** (z. B. in Mitglieder- oder Gesellschafterversammlungen)

¹¹ Unterstreichungen bedeuten hier Links zu entsprechenden Begriffen.

Willenserklärung

= die Äußerung eines auf einen Rechtserfolg gerichteten Willens, wo bei der Rechtserfolg eintreten soll, weil er gewollt ist.

Willenserklärungen bestehen aus zwei Teilen:

- **subjektiver Tatbestand:**

- Handlungswille
- Erklärungsbewusstsein
- Geschäftswille

- **objektiver Tatbestand:**

Von außen her („Empfängerhorizont“) ist ein rechtlicher Bindungswille erkennbar.

Willenserklärungen können ausdrücklich abgegeben werden, sie können aber auch (nonverbal) in einem konkordanten Verhalten, oder (in Ausnahmefällen) in bloßem Schweigen liegen.

In der Regel sind Willenserklärungen „einem anderen gegenüber“ abzugeben (= empfangsbedürftige WE). Geschieht dies unter Abwesenden, bedürfen sie nach § 130 BGB des Zugangs.

Begrifflich sind Willenserklärungen von Realakten und von geschäftsähnlichen Handlungen abzugrenzen.

Quelle: <http://www.juralink.de> (Terminologietrainer)

Durch vielfältige Verlinkungen können u. U. weit verzweigte Begriffsnetze entstehen, deren semantische Zusammenhänge der Anwender durch konfrontierendes Gegenüberstellen beim Surfen lernt und damit quasi analoge Netzstrukturen in seinen Kopf überträgt.

**Die Zukunft:
Semantic Web?**

Dass semantische Netze in der Zukunft des Internet im Allgemeinen und im juristischen Online-Lernen im Besonderen an Bedeutung gewinnen werden, zeigt die Dissertation von Notholt (2008, S. 181 ff.) aufs Deutlichste: Bei Darstellung eines *Semantic Web* skizziert er dessen prinzipielle Grundlagen und überträgt sie auf das juristische Lernen im Rahmen eines „Semantischen Jura-Trainers“. Die entsprechenden Web-Techniken, die sich vorrangig auf die Verbesserung von Datenbankstrukturen zu beziehen, können auch die Didaktik weiterbringen und die Darstellung semantischer Netze entscheidend verbessern. CM würde dann den Stellenwert bekommen, der ihm zusteht, und seine Möglichkeiten noch erweitern.

Literatur

- [1] Ausubel, David P.; Novak, John D.; Hanesian, Helen (1985): *Psychologie des Unterrichts*. 2 Bde. Weinheim.
- [2] Bernd, Heike; Jüngst, Karl-Ludwig (1999): *Lernen mit Concept Maps: Lerneffektivität von Selbstkonstruktion und Durcharbeiten*. In: Schulz, Wolfgang K. (Hrsg.): Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung. Frankfurt am Main u. a., S. 113-129.
- [3] Bernd, Heike u. a. (2000): *Durcharbeiten von Begriffsstrukturdarstellungen in unterrichtlichen und computergestützten Lernumgebungen*. In: Mandl, Heinz; Fischer, Frank (Hrsg.): Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement und Mapping-Techniken. Göttingen u. a., S. 15-36.
- [4] Brunschwig, Colette (2001): *Visualisierung von Rechtsnormen*. Zürich.
- [5] Brunschwig, Colette (2002): *Legal Design and Web Based Legal Training. Evaluierung von Visualisierungen im Web Based Training Kredite der Crédit Suisse*. In: Schweighofer, Erich u. a. (Hrsg.): IT in Recht und Staat. Wien, S. 297-307.
- [6] Buzan, Tony (1984): *Use Your Head*. London.
- [7] Buzan, Tony; Buzan, Barry (2002): *The Mind Map Book*. BBC Worldwide Limited, Millennium Edition. London.
- [8] Fischer, Frank (1998): *Mappingverfahren als kognitive Werkzeuge für problemorientiertes Lernen*. Frankfurt am Main u. a.
- [9] Hansen, Malte (1998): *Möglichkeiten des Einsatzes von Concept-Maps zum juristischen Lernen*. JurPC Web-Dok. 103, Abs. 1-16.
- [10] Holley, C.D. u. a. (1979): *Evaluation of a Hierarchical Mapping Technique as an Aid to Prose Processing*. In: Contemporary Educational Psychology 4, S. 227-237.
- [11] Holzer, Florian; Heller, Simon (2007): *Panorama Strafrecht. Übersichten zum Allgemeinen Teil*. München.
- [12] Jüngst, Karl L. (1992): *Lehren und Lernen mit Begriffsnetzdarstellungen. Zur Nutzung von concept-maps bei der Vermittlung fachspezifischer Begriffe in Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung*. Frankfurt am Main.
- [13] Jüngst, Karl L. (1995): *Studien zur didaktischen Nutzung von Concept Maps*. In: Unterrichtswissenschaft 23/3, S. 229-250.
- [14] Jüngst, Karl L.; Strittmatter, Peter (1995): *Wissensstrukturdarstellung: Theoretische Ansätze und praktische Relevanz*. In: Unterrichtswissenschaft 23/3, S. 194-207.
- [15] Mandl, Heinz; Fischer, Frank (2000): *Mapping-Techniken und Begriffsnetze in Lern- und Kooperationsprozessen*. In: Mandl, Heinz; Fischer, Frank (Hrsg.): Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement und Mapping-Techniken. Göttingen u. a., S. 3-12.
- [16] Notholt, Jochen (2008): *Online Lernen für Juristen. Verbesserungschancen in der Informationsverarbeitung durch den Einsatz aktueller Online-Techniken*. Saarbrücken (Jur-pc Schriftenreihe).
- [17] Novak, John D.; Gowin, D.B. (1984): *Learning How to Learn*. Cambridge.

- [18] Pflugradt, Nina (1985): *Förderung des Verstehens und Behaltens von Textinformation durch „Mapping“*. Tübingen (= Forschungsberichte 34).
- [19] Robinson, Francis (1961): *Effective Study*. New York (überarb. Aufl.).
- [20] Röhl, Klaus F. (2003): *Das Recht nach der visuellen Zeitenwende*. In: Juristenzeitung, S. 339-344.
- [21] Röhl, Klaus F.; Ulbrich, Stefan (2007): *Recht anschaulich. Visualisierung in der Juristenausbildung*. Köln (edition medienpraxis, 3).
- [22] Sauerwald, Markus J. (2003): *Mind Mapping für Anwälte. Kreativ planen, beraten, entscheiden und handeln! Mind Maps für die anwaltliche Praxis*. Köln.
- [23] Sauerwald, Markus J.: *Mind-Mapping in Jurastudium und Referendariat*. Köln 2006
- [24] Schulz, Wolfgang K. (1999): *Aufgaben der didaktischen Wissensstrukturierung*. In: Schulz, Wolfgang K. (Hrsg.): Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung. Frankfurt am Main u. a., S. 7-13.
- [25] Stary, Joachim (2008): *Wissenschaftliche Literatur lesen und verstehen*. In: Franck, N.; Stary J.: Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Paderborn u. a. (15. Aufl.), S. 71-96.
- [26] Stary, Joachim (2001): *CD-ROMs zum Thema „Semantische Netze“*. In: Das Hochschulwesen 49/3, S. 100, III - IV.
- [27] Tergan, Sigmar-O. (2004): *Wissensmanagement mit Concept Maps*. In: Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen u. a., S. 259-266.
- [28] Unger, Werner (1995): *Paragraphen und Grafik: Eine Methode der Visualisierung juristischen Lernstoffes*. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre, Abteilung WRB 3.1, S. 1-12
- [29] Unger, Werner (2008): *WORKBOOK BGB. Band 1: Allgemeiner Teil*. München.
- [30] Wolff, Karl (1994): *Umgang mit Komplexität in Lernsituationen. Reduktion und Transformation als integrale Bestandteile eines auf Ganzheitlichkeit angelegten Konzeptes zur Komplexitätsbewältigung*. Köln (Diss.).

Information zum Autor:

Dr. Joachim Stary ist Leiter der Pädagogischen Werkstatt am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.

Dr. Werner Unger war bis zu seiner Pensionierung 2005 Professor für Zivilrecht an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung.

Aktivierende Lehrmethoden