

Siegfried Zellmer

## Das Pädagogische Prinzip der semiotisch kleinen Schritte

Schon auf Grund der Klassifikation des Seienden in *Firsts*, *Seconds* und *Thirds* können Bildungsinhalte im Hinblick auf angestrebte Semiosen beim interpretierenden Schüler derart selektiert werden, daß dem Unwissenden zunächst „Etwas ohne Beziehung auf etwas anderes“ (*Firsts*), dann „Etwas in Beziehung auf anderes“ (*Seconds*) und schließlich „Etwas, die Beziehungen zwischen zwei Etwasen herstellen“ (*Thirds*) kommuniziert werden.

Erste Lernschritte des Säuglings beginnen mit „unmittelbarer Assoziation“ der Umwelt (J. Piaget). Diese kindliche Fähigkeit ausnützend wird der Erzieher versuchen müssen, dem Lernenden möglichst viele Qualizeichen anzubieten, die als Rhemata gespeichert werden und in Bezug zur Umwelt als identische Ikone verstanden werden. Der Versuch, Zeichen zur Erklärung anderer Zeichen zu gebrauchen, wird beim völlig unerfahrenen Säugling anders wirken, als eine symbolische (z.B. sprachliche) Vermittlung, die das (indexikalische) Annäherungsverhalten älterer Kinder entwickeln kann.

Als „semiotisch kleine“, pädagogisch wirksame Schritte können alle diejenigen Zeichenvermittlungen angesehen werden, die die kleinsten Einheiten stufenweiser Generierung höherer Zeichen beinhalten. So wird z.B. das pädagogische „Prinzip der Wiederholung“ der Darbietung von Zeichen einen Säugling veranlassen, die Semiose vom zuerst apperzipierten iconischen Qualizeichen, mit dem er „motiviert“ wurde, über das iconische Sinzeichen zum iconischen Legizeichen zu vollziehen.

„Motivation“ ist dabei semiotisch nichts anderes, als ein unmittelbar wirksamer rhematisch-iconischer Qualizeichenkomplex, dem sich der Lernende nicht durch Denken oder Handeln entziehen kann.

Vom Erzieher als indexikalischer Vermittler gedachte Zeichen sollen die Aufmerksamkeit und damit das Verhalten des Lernenden in eine bestimmte Richtung weisen (Bense: Indexikalisches Direktionsverhalten), während das symbolische Selbständigkeitsverhalten die Möglichkeit individueller, expedientenspezifischer freier (symbolischer) Zuordnung verschiedener Zeichen voraussetzt. Spontaneität als Ausdruck symbolischen Verhaltens ist determiniert durch die freie Wahl der Zeichensetzung. Die Generierung der dazu notwendigen Erkenntnisstufe kann der Lehrende m.E. durch Elaborieren symbolischer Zuordnung im Objektbezug fördern. Voraussetzung dazu ist das Erkennen von Differenzen im Objektbereich, wobei eine „Differenz“ zunächst selbst als rhematisch-iconisches Qualizeichen erfaßt wird. Eine Erklärung von Differenzursachen kann dann als Beispiel symbolischer Zeichenvermittlung gesehen werden.

Das kognitive Potential, das die Bedingungen realen Verhaltens festlegen kann, ist sicherlich auch eine Funktion individuell erfahrener Unterschiede. Zunächst können rhematisch apperzipierte Unterschiede, die in offenem Konnex gespeichert werden können, beim interpretierenden Schüler zu aussagefähigen Konnexen generiert wer-

den, wozu der Lehrende z.B. durch Hinweise auf den Bedeutungsgehalt der Unterschiede Anregung geben kann.

Ursachen von Semiosen sind Zeichen, Urheber dieser Zeichen zu sein, ist pädagogische Aufgabe des Lehrers.

Die Interpretation eines Zeichens in vollständigem Konnex setzt ein rhematisches und dicentisches Zeichenrepertoire voraus. Nur unter der Bedingung der Fähigkeit zur „Wahrnehmung“ (von rhematisch-iconischen Qualizeichen) und der Fähigkeit, „Erfahrung zu sammeln“ (i.e. Generierung apperzipierter Zeichen zum dicentisch-indexikalischen Sinzeichen), können Semiosen, wie z.B. ein vollständiger Abstraktionsprozeß, individuell vollzogen werden. Pädagogische Konsequenz ist, daß der Erzieher vor dem Versuch der Darbietung von abstrahierenden Zeichen und Zeichenklassen auf sachspezifische Unterschiede in der Umwelt aufmerksam macht, dann besondere Relationen aufzeigt und schließlich nach Variation der Elemente, an denen die Eigenschaften spezieller Relationen verdeutlicht werden, Impulse zum Abstrahieren gibt.

Durch gezielte Zeichendarbietung kann also der Lehrende die Entwicklung eines Individuums im Sinne von „zu Semiosen befähigen“ fördern. Er sollte dabei darauf achten, daß die Semiosen stufenweise geschehen und die Selektion seiner Unterrichtsmittel entsprechend vornehmen.

Der zeichensetzende *Lehrende* erläutert externe Realisationszusammenhänge; d.h. semiotische Strukturen der Realisation von gegebenen Lernobjekten, der zeichengenerierende *Lernende* leitet aus diesen Realisationszusammenhängen, abhängig von seiner Fähigkeit zur Apperzeption, zur Fähigkeit zu Abstraktionsprozessen oder Semiosen, Begründungszusammenhänge ab.

Nach Bense sind die Stufen des Realitätszusammenhanges in Semiosen über Triaden dyadischer Subzeichen steigender Semiotizität bestimmt, ebenso wie der zeicheninterne Interpretant Begründungszusammenhänge durch seine Fähigkeit zu Semiosen von der Zeichenklasse (3.1, 2.1, 1.1) reiner Anschauung der kommunizierten Zeichen über (u.a.) die Zeichenklasse (3.2, 2.2, 1.2) der Erfahrung zur Zeichenklasse (3.3, 2.3, 1.3) des Erkennens nach steigender Abstraktheit oder Semiotizität ordnet.

Das zieht weitreichende Konsequenzen für den pädagogischen Prozeß nach sich: Obwohl die Wege stufenweisen Erkennens von der ersten Hauptzeichenklasse (3.1 3.1, 2.1 2.1, 1.1 1.1) bis hin zur zehnten (3.3 3.3, 2.3 2.3, 1.3 1.3) bei vielen Lernenden individuell verschieden sein können, sollte sich der Lehrende bei der Präsentation der Zeichen von Lernobjekten an der vollständigen triadisch-trichotomischen Matrix der dyadischen Subzeichen orientieren. Denn die aus der großen Matrix resultierenden 81 möglichen Semiosen zeigen Möglichkeiten stufenweisen Erkennens auf, und wenn diese zeicheninternen Semiosen überhaupt von Einflüssen und Beziehungen kommunizierter Zeichen abhängen (die Gegenannahme läßt jegliches pädagogische Wirken sinnlos erscheinen), so erweist sich sicherlich eine gezielte Selektion und Präsentation von Lernobjekten verschiedener Semiotizität als pädagogisch wertvoll.

Unter der Annahme, daß die Realisationszusammenhänge der Gegebenheit und die Begründungszusammenhänge der Apperzeption funktional zusammenhängen, muß

man also folgende Fundamentalforderung pädagogischer Semiotik aufstellen, die ich als erste „pragmatische Maxime pädagogischer Semiotik“ bezeichnen möchte:

“Um den interpretierenden Lernenden im apperzeptiv-kommunikativen Lehr- und Lernprozeß zu Semiosen wachsender Abstraktion von den wahrgenommenen Zeichen niedrigster Semiotizität über das dicentische Erfahren von Zeichen zum Erkenntnis von Zeichen maximaler Semiotizität zu befähigen, hat der zeichensetzende Lehrer das semiotische System des gegebenen Lernobjektes in semiotisch kleinen Schritten derart zu präsentieren, daß die Stufen der Abstraktheit der Realisationszusammenhänge dem wachsenden Grad der möglichen, zu realisierenden und vollständigen Erkenntnis entsprechen.“

Das heißt z.B., daß der Lehrende zunächst reine Zeichen der Motivation (i.e. Zeichen der rhematisch-iconischen Qualizeichenklasse), die die entsprechende affektive Einstellung (Instinktverhalten) des Lernenden veranlassen sollen, präsentieren muß, bevor der Lernende dicentisches Verhalten zeigt, nämlich die Bereitschaft, Erfahrung zu sammeln, um daran argumentisches Verhalten anzuschließen, das heißt, einen Denkprozeß zu vollziehen (kognitives Verhalten).

Doch der pädagogische Prozeß zielt nicht nur allein auf kognitive Verhaltensänderungen ab, die als reine bewußtseinsimmanente Erkenntnisprozesse zunächst sowieso nicht beurteilbar sind. Verhalten ist vom externen Beobachter nur als Zeichenemission bewertbar. Diese zu beurteilenden Zeichenemissionen können dann in die drei Verhaltensklassen

- 1) Verhalten aus Instinkt (*First*)
- 2) Verhalten aus Erfahrung (*Second*)
- 3) Verhalten aus Denken (*Third*)

eingeteilt werden (Peirce).

Um nun Zeichen der Verhaltensstufe maximaler Semiotizität, nämlich Verhalten aus Denken, überhaupt emittieren zu können, bedarf es des *First* der Affekte (die mit „innerer Antrieb, Aufnahmebereitschaft, Fähigkeit zur Kommunikation“ u.a. umschrieben werden können) und des *Second* psychomotorischen Verhaltens. Denn kognitives Verhalten äußert sich in Zeichen niedrigster Semiotizität im externen Kommunikationskanal. Kognitives Verhalten ist nicht alleine beobachtbare Zwischenreaktion, sondern auch mögliche Verhaltensdisposition (Ch. W. Morris).

Die Bedingungen der Möglichkeit einer Verhaltensänderung muß ein Lehrender also nicht nur durch Förderung von Erkenntnisprozessen schaffen, sondern auch durch die gezielte Beeinflussung der Affekte (*First*-Verhalten) und des Erfahrungsverhaltens (*Second*-Verhalten). Dazu gehören z.B. das Dynamisieren der Psychomotorik durch selektierte Reize, instrumentelles Konditionieren des offenen, auch selbst-adaptiven lernfähigen Systems. Die Bedingungen einzelner Änderungen semiotischer Verhaltensstufen sind damit abhängig von folgender triadischen Relation:



Abb.: Triadische Relation der Verhaltensänderung als Fundament der Semiosen und Retrosemiosen beim Zeichenprozeß des Verhaltens.

Der Lehrende, der eine meßbare Verhaltensänderung beim Lernenden schließlich anstrebt, und dabei selbst mit als Regler in diesem kommunikativen Regelkreis fungiert, kann und sollte m.E. in seinem pädagogischen Bemühen dabei folgende „zweite pragmatische Maxime pädagogischer Semiotik“ beachten:

„Um eine im pädagogischen Prozeß erstrebte Aktualisierung kognitiven Verhaltenspotentials maximaler Semiotizität, das im Erkenntnisprozeß aufgebaut wurde, zu optimieren, ist eine stufenweise Dynamisierung des Verhaltensrealisats zu ermöglichen unter Berücksichtigung der graduierbaren Mannigfaltigkeit kommunizierbarer Zeichenkomplexe.“

Richtiges Lernen findet dann statt, wenn die vom Lehrer selektierten und präsentierten Signal-Zeichenkomplexe den interpretierenden Lernenden stimulieren, die Zeichenbedeutung zu erkennen und Erfahrung zu sammeln, ihn zur Semiose der Erkenntnis von Zeichen maximaler Semiotizität veranlassen; ihn befähigen, dieses Wissen und Denken als „Verhaltenspotential“ funktionieren zu lassen, um es in reales, extern beobachtbares Verhalten dann umzusetzen, sobald die Notwendigkeit der Aktualisierung gegeben ist.

### Beurteilung von Lern- und Verhaltensschwächen

Nach E. Begemann, E. Bernart, U. Bleidick, H. Bracken, S. Gehrike, H. Hanselmann, G. Heckel, E. Höhn, S. Kirk, O. Johnson, W. Schade, H. Wegener u.a. sind die Ursachen von Lernschwächen in

- 1) allgemeiner Intelligenzschwäche
- 2) physischen Störungen
- 3) psychischen und sozialen Defekten

zu suchen.

Automatentheoretisch und kybernetisch betrachtet (z.B. F. v. Cube, H. Frank, B. Hassenstein, G. Klaus, H. Stachowiak, K. Steinbuch, N: Wiener) kann der Verhaltensgestörte beim „input“, in seiner „blackbox“ und seinem „output“ fehlerhaft sein.

Eine semiotische Analyse von Lernstörungen führte H.J. Emmerich auf meine Anregung hin durch, und es gelang ihm, den Sonderschüler auf der Basis der 10 Zeichen-

klassen bei der Zeichenrezeption, der Zeichenverarbeitung und Zeichenemission semiotisch zu klassifizieren. Er führt beispielsweise aus, daß Sehbehinderte, die bereits Ausfälle bei der Wahrnehmung (Apperzeption der perzipierten Signale als Zeichen der ersten Zeichenklasse 1.1, 2.1, 3.1) haben, eine Generierung der apperzipierten Zeichen zu Zeichen höherer Semiotizität vielleicht allein wegen des Mangels an rhematisch-iconischen Qualizeichen nicht durchführen können. Das heißt u.a., daß eine Beobachtung (dicentisch-indexikalisches Sinzeichen) bei Störungen der Wahrnehmung auch fehlerhaft sein muß.

Nun können mentale Zeichenverarbeitungsstörungen in jeder Stufe der Zeichenklassen erfolgen, so daß eine semiotische Klassifikation von Lernbehinderten auf Grund externer Beobachtung des Verhaltens des Schülers ebenfalls (mindestens) 10 Klassen aufweist.

Die Berücksichtigung weiterer Störstellen im kommunikativen Lehr- und Lernprozeß, z.B. auch nur die Zunahme der Störungen bei der Zeichenspeicherung, verhindert natürlich eine einfache Abgrenzung verschiedener Behinderungen, doch hat der angegebene Ansatz der semiotischen Klassifizierung von Verhaltensstörungen pädagogische Relevanz.

Beachtet man nämlich, daß die Lernbehinderten entsprechend ihren Störungen bei der Zeichenaufnahme, -verarbeitung und -emission entsprechend den 10 Zeichenklassen eingeordnet werden können, kann auf Grund der semiotischen Fähigkeitsanalyse z.B. festgestellt werden, zu welchen kognitiven Leistungen entsprechende Sonderschüler fähig sein können.

Ein Lernbehinderter, der vielleicht erst Ausfälle in der 10. Zeichenklasse zeigt, d.h. keine ausreichende Fähigkeit zu selbständigem Denken besitzt, kann also wegen seiner Fähigkeit zu Semiosen über die rhematischen Zeichenklassen hinaus zu dicentischen Zeichenklassen Wissen um und Verständnis für Sachverhalte beweisen.

Sind bei einem Schüler die reinen Gedächtnisleistungen stark eingeschränkt, d.h. ist er nur beschränkt zur reinen Speicherung einer offenen Menge von Einzelzeichen, die jederzeit – wie beim Computer – sollen abgerufen werden können, fähig, so sind das Ausfälle in der rhematischen Zeichenklasse.

H.J. Emmerich weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß ein Sonderschüler, der Zeichen der 6. Zeichenklasse (3.1, 2.3, 1.3) speichern kann, die unabhängig von Ähnlichkeit oder direkter Verbindung symbolisch ihr Objekt bezeichnen, eine größere Gedächtnisleistung erbringt als ein Sonderschüler, der Zeichen speichert, die auf das bezeichnete Objekt hinweisen (rhematisch-indexikalische Zeichenklassen) oder es sogar abbilden (rhematisch-iconische Zeichenklassen).

So verbessert sich die Qualität der Gedächtnisleistung mit der wachsenden Semiotizität gespeicherter Zeichenklassen, die Quantität gespeicherter Zeichen ist dabei außer Betracht gelassen.

Pädagogisch wirksamer ist jedoch eine einfachste Klassifizierung von kognitiven Lernschwächen, die man als

- 1) *First*defekt
- 
- 2) *Second*defekt
- 
- 3) *Third*defekt

bezeichnen kann.

Darunter soll verstanden werden, daß

- 1) Elemente des Wissens nicht zur Verfügung stehen
- 2) die Wissens Elemente nicht zueinander in Beziehung gesetzt werden können
- 3) der Einfluß von bestimmten Elementen auf bestehende Strukturen nicht erkannt wird.

Betrachtet man z.B. den Lernprozeß eines Kleinkindes beim Erlernen von Wörtern (*Firsts*) der Bildung von Sätzen (*Seconds*) und schließlich der Sprache (*Thirds*), so erscheint die oben genannte Klassifikation möglicher Behinderung durchaus angebracht: Es gibt Schwerstbehinderte, die nicht einmal die einfachsten Sprachelemente erfassen können (*Firstdefekt*), Behinderte, die kaum Sätze formulieren können (*Seconddefekt*) und solche, die „die Sprache“ nicht beherrschen (*Thirddefekt*).

Ähnlich wie die reinen kognitiven Lernschwächen, kann Lernschwäche überhaupt klassifiziert werden. Das soll heißen, daß

- |  |                     |
|--|---------------------|
| 1) Schwierigkeiten affektiver Sensibilisierung als     | <i>Firstdefekt</i>  |
| 2) Unfähigkeit, ausreichende Erfahrung zu sammeln, als | <i>Seconddefekt</i> |
| und  |                     |
| 3) Störungen des Denkprozesses als                     | <i>Thirddefekt</i>  |

aufgefaßt werden können.

Darüber hinaus sind gleichermaßen

- |  |                      |
|--|----------------------|
| 1) Verhaltensstörungen auf Grund reiner Affekte                      | <i>Firstdefekte</i>  |
| 2) Verhaltensstörungen auf Grund psychophysischer<br>Fehlentwicklung | <i>Seconddefekte</i> |
| und  |                      |
| 3) Verhaltensstörungen auf Grund kognitiver<br>Fehlleistungen        | <i>Thirddefekte.</i> |

Diese Klassifikation von Störungen in Anlehnung an die Peirceschen Kategorien *Firstness*, *Secondness* und *Thirdness* soll die Abhängigkeit der verschiedenen Defekte untereinander kennzeichnen. Das heißt z.B., daß affektive Funktionsstörungen eine gezielte Hinwendung zur Zeichenaufnahme nicht zulassen, dadurch der Speicherungsprozeß erfahrener Zeichen behindert und schließlich der Aufbau des Wissens beeinträchtigt wird.

M.E. gilt also eine Ordnung der Defekte in der Reihenfolge *Firstdefekt* ⇒ *Seconddefekt* ⇒ *Thirddefekt*, was z.B. bedeuten soll, daß der *Firstdefekt* notwendig *Second-* und *Thirddefekt* nach sich zieht, oder daß trotz störungsfreier Semiosen im *First-* und *Secondbereich* *Thirddefekte* möglich sind.

Verhalten ist jedoch nicht nur abhängig von den graduierenden Zeichenprozessen, die zur Erkenntnis führen, sondern insbesondere auch von den Retrosemiosen, die das erworbene Wissen, die Fähigkeit zu handeln, praktisch real in kommunizierbare Zeichen, emittiert von den peripheren Organen, umsetzen. D.h., es müssen die bewußtseinsimmanenten Zeichen höchster Semiotizität zu Zeichen niedrigster Semiotizität degeneriert werden. Hierbei spielen die dyadischen Retrosemiosen, wie sie Bense im „vollständigen triadisch-trichotomischen Zeichenkreis“ darstellte, eine

wesentliche Rolle. Die Gebrauchsrelationen der Pragmatik geben auch die semiotischen Differenzen an, die das Verhältnis von theoretischem zu praktischem Verhalten bestimmen.

Das Problem des Bewertens der Semiosen und Retrosemiosen in der *blackbox* des Lernenden liegt dann darin, daß aus dem System emittierter Zeichen des Eleven der interpretierende zeichenexterne Lehrer auf das Verhaltenspotential des Eleven schließen soll. Das heißt, daß allein schon periphere Emissionsstörungen des Schülers die vollzogenen zeicheninternen Retrosemiosen für einen zeichenexternen Interpretanten nur noch rein spekulativ bewertbar machen. Hier kann auch nicht die von Morris angegebene Selbstbeobachtung die Beurteilung eines Lernprozesses verbessern, da der sich selbst beobachtende Lernende sein reales Verhalten wiederum nur mit allen Schwierigkeiten des kommunikativ-semiotischen Prozesses erfährt.

Wenn aber schon Selbstbeobachtung den semiotischen Prozeß des Erkennens und Verhaltens nicht zuverlässig beurteilbar macht, so kann eine zeichenexterne Interpretation zeicheninterner Semiosen keinerlei Anspruch auf „wahres Urteil“ haben. Die spekulative Rekonstruktion zeicheninterner Semiosen beim Lernenden kann der interpretierende externe Lehrer eben nur auf Grund der emittierten Zeichen der Klasse (1.1, 2.1, 3.1) vollziehen, das effektive Funktionieren von der Apperzeption der Zeichen über ihre Verarbeitung zur Emission muß – auch wegen des noch unzureichenden Wissens des kybernetischen Systems der *hardware* der Menschen – unklar bleiben.

Die Beziehung zwischen realem Verhalten eines Probanden und dessen Beurteilung durch den Erzieher ist wie der Umsatz des im Lernprozeß aufgebauten Verhaltenspotentials in Zeichen des externen Kommunikationskanals semiotisch determiniert. Damit müßte dieser Prozeß des Beurteilens eigentlich von einem weiteren externen Interpretanten wiederum beurteilt werden, dieses Urteil noch einmal beurteilt werden usw., bis hin zu einem „letzten Interpretanten“ im unendlichen Urteilsprozeß. Das heißt, daß jedes pädagogische Urteil auf Grund der Unendlichkeit des Interpretationsprozesses von Zeichen durch die Unzulänglichkeit eines abgebrochenen Interpretationsprozesses gekennzeichnet ist und damit natürlich immer – vom externen Standpunkt gesehen – unzureichend bleibt.

Verhaltensschwächen sind vielleicht – an vielen anderen sich Verhaltenden gemessen und normiert – statistisch numerisch bestimmbar, eine „wahre Beurteilung“ des Erkenntnis- und Verhaltensprozesses ist, wie ausgeführt, aber wegen der Endlichkeit des realen Beurteilungsprozesses semiotisch nicht fundiert.

#### **Anmerkung:**

Dieser zweiteilige Aufsatz ist Teil einer umfassenderen Forschungsarbeit, die Ende 1977 unter dem Titel „Elemente pädagogischer Semiotik“ veröffentlicht werden soll.

## Literatur

M. Bense, *Semiotische Prozesse und Systeme*, Baden-Baden 1975.

H.J. Emmerich, *Exemplarische Darstellungen und Anwendungen der Semiotik und Informationstheorie in der Sonderschule für Lernbehinderte*, Zulassungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule Lörrach, 1975.

Ch. W. Morris, *Zeichen, Sprache und Verhalten*, Düsseldorf 1973.

J. Piaget, *Eine Zusammenfassung der Lehre Piagets*, Bonn 1972.

## Summary

Knowing the Semiotic process of cognition and behaviour, we can contribute to the elaboration of the most efficient model of the learning and behavioural processes by posing the "world of the objects of learning" as the semiotic system of the "pragmatic maxims of pedagogical semiotics", which comprise the "pedagogical principle of the semiotic small steps". A semiotic classification of the problems of learning and behaviour, using the 10 classes of signs, may be of interest when one wants to evaluate them. From a pedagogical point of view, a simpler classification of the primary, secondary and tertiary defects is even more suitable.

# SEMIOSIS 5

Internationale Zeitschrift für  
Semiotik und ihre Anwendungen,  
Heft 1, 1977

## Inhalt

Hanna Buczyńska-Garewicz: <i>Sign and Evidence</i>	5
Max Bense: <i>Das „Zeichen“ als Repräsentationsschema und als Kommunikationsschema</i>	11
Mihai Nadin: <i>Sign and Fuzzy Automata</i>	19
Raimo Anttila: <i>Toward a Semiotic Analysis of Expressive Vocabulary</i>	27
Siegfried Zellmer: <i>Das Pädagogische Prinzip der semiotisch kleinen Schritte</i>	41
Renate Kübler: <i>Wissenschaftliche Anforderungen zur Gestaltung positiver Erlebniswerte im Krankenhaus</i>	49
Elisabeth Walther: <i>Ein als Zeichen verwendetes Natur-Objekt</i>	54
ADDRESS (Shutaro Mukai)	61
<i>Arbeitsgruppe Semiotik Aachen</i> (Eschbach, Gerlach, Speidel)	61
<i>Die Wirkung visueller Zeichen</i> von K. Kowalski (Udo Bayer)	62
<i>Anzeigen – Inserate</i> von Stankowski und Partner (Renate Kübler)	64
<i>Funktionaler Strukturalismus</i> von L. Fietz (Gudrun Scholz)	65
<i>Das 3. Europäische Semiotik-Colloquium</i> , veranstaltet vom 11. – 13.2.1977 in Stuttgart	66