

# Friedrich Achleitner: kurzweilig ,Einschlafgeschichten‘ im DaF-Unterricht

Dana PFEIFEROVÁ, Hana MENCLOVÁ

University of West Bohemia  
dpfeifer@knj.zcu.cz / menclova@knj.zcu.cz

## ABSTRACT

Friedrich Achleitner: amazing. ,Einschlafgeschichten‘ in GFL lessons

This contribution to foreign language didactics has an interdisciplinary orientation. It presents a proposal for an attractive design of foreign language teaching with the help of selected literary texts. It shows how the miniatures of the Austrian experimental author Friedrich Achleitner can be used in GFL lessons. Since his subject is language itself, this essay is supplemented not only by comments on literary theory or literary history, but also by linguistic explanations.

## KEYWORDS

Friedrich Achleitner, experimental literature, miniatures in GFL lessons

## 1. Einleitung

Bereits als Schülerinnen haben wir darunter gelitten, wenn literarische Texte zum Einüben der Grammatik missbraucht wurden. Wobei ein Arbeitsauftrag im DaF-Unterricht, z. B. Kafkas Kurzgeschichten, etwa die ‚Kleine Fabel‘ oder ‚Gib’s auf‘, ins Perfekt zu versetzen, literaturhistorisch sogar ihre Berechtigung hätte. Franz Kafka hat schließlich oft im Perfekt erzählt. Erst auf Anraten bzw. durch redaktionelle Eingriffe von Max Brod wurden die Texte konsequent ins Präteritum gesetzt, damit Kafka in Deutschland nicht den Ruf eines provinziellen Autors bekommen würde. Literaturgeschichte verträgt sich jedoch mit dem DaF-Unterricht nicht so gut, Literatur soll die Schüler:innen beim Sprachenlernen motivieren und soll Spaß machen. Dabei schließen sich Grammatik- und Literaturunterricht nicht aus – jedoch nicht bei Kafka, dessen Texte auf die Schüler:innen emotional einwirken und durch Schlüsselbilder, Leitmotive oder Grundsituationen vermittelt werden sollen, sondern bei den Autor:innen der sog. konkreten Poesie,<sup>1</sup> die von der Materialität der Sprache ausgehen und einen spielerischen Umgang mit der Sprache pflegen.

---

1 Diese Strömung hat sich weltweit in den 1950ern verbreitet. Zur deutschsprachigen konkreten Poesie haben etwa die Schweizer Eugen Gomringer und Kurt Marti, die Deutschen

## 2. Konkrete Poesie im DaF-Unterricht

Mit den Texten oder Konstellationen<sup>2</sup> der konkreten Poesie können im DaF-Unterricht auch diejenigen Lehrer:innen arbeiten, die sich mit den „klassischen“ literarischen Texten, die erst erschlossen werden müssen, schwer tun. (Wir sind übrigens der Meinung, dass die Lehrer:innen nur solche Texte vermitteln sollen, die ihnen liegen. Sonst können sie mehr Schaden als Nutzen anrichten: siehe etwa Grammatikübungen zu Kafka, biographische Interpretation der Literatur wie z. B. „Kafkas Vater war ein Monster und Franz Kafka deswegen ein Fall für den Psychiater“ oder ein Zutexten und Vollstopfen der Schüler:innen mit biographischen Daten.) Literatur im DaF-Unterricht darf nie langweilig sein, sie soll allen Beteiligten Spaß machen und zum Lernen motivieren.<sup>3</sup> (Motivierenden Charakter haben natürlich auch Lieder, Sketche, Radiobeiträge oder Internetrecherchen.) Wie bereits erwähnt, kommen mit der konkreten Poesie auch diejenigen Lehrer:innen gut zurecht, die sich sonst an Literatur im Unterricht nicht herantrauen. Die Texte sind einfach und kurz, ihr Wortschatz ist sehr knapp. Sie ermöglichen deshalb eine schnellere und effizientere Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten und nehmen aufgrund ihres geringen Umfangs nur wenig Zeit in Anspruch (Koppensteiner/Schwarz 2012:112). Einige Konstellationen – etwa Piktogramme – können bereits mit den Anfänger:innen besprochen werden, indem die Bedeutung eines Wortes aus dem Bildkontext erraten wird. Hier ein berühmtes Beispiel von Reinhard Döhl (1972:38, s. ABB.1):



ABB.1: Beispiel von Reinhard Döhl (1972:38)

---

Helmut Heißenbüttel und Reinhard Döhl, aus Österreich die Wiener Gruppe und vor allem Ernst Jandl gehört.

2 Dieser Begriff kommt vom Theoretiker der konkreten Poesie Eugen Gomringer.

3 Zum motivierenden Charakter des Literaturunterrichts vgl. Koppensteiner/Schwarz (2012:30–33).

Noch ein anderes bekanntes Beispiel der konkreten Poesie, von dem Österreicher Ernst Jandl:<sup>4</sup>

*lichtung*  
*manche meinen*  
*lechts und links*  
*kann man nicht verwechsellern*  
*werch ein illtum*  
 (zitiert nach Bok/Pfeiferová/Šetinová 1998:126)

Dieses Gedicht kann man bereits mit Schüler:innen auf dem Sprachniveau A2 besprechen: zuerst den Text vortragen und sie anschließend fragen, was im Text falsch gemacht wurde. Und sie dann zur Korrektur des Gedichtes auffordern. Der korrigierte Text kann eine Diskussion darüber auslösen, ob die Aussage stimmt. Ob es tatsächlich Menschen gibt, die links und rechts verwechseln. Und wo so eine Verwechslung Schwierigkeiten verursachen kann (etwa beim Autofahren); die politische Konnotation würden wir nicht nur im DaF-Unterricht in der Sekundarstufe, sondern auch am Gymnasium weglassen und eine entsprechende Diskussion nur mit den Germanistik-Studierenden an der Uni führen.

Noch früher als Ernst Jandl haben sich in Österreich zwei Autoren der Wiener Gruppe,<sup>5</sup> Gerhard Rühm und Friedrich Achleitner, von der konkreten Poesie inspirieren lassen. Seit 1956 waren sie mit Eugen Gomringer befreundet. Der Theoretiker der konkreten Poesie plante um diese Zeit eine Anthologie experimenteller Dichtung, es wurden letztendlich nur einzelne Hefte (Nr. 4: G. Rühm, Nr. 10: F. Achleitner) herausgegeben (vgl. Rühm 1985:23 f.). Für ihr Frühwerk sind die strukturellen Verfahren der konkreten Poesie wie Montage, Neuereihung, Umstellung oder das Serielle typisch; für den DaF-Unterricht sind diese Texte, die zwar mit einem knappen Wortschatz auskommen, dennoch zu lang.

### 3. Friedrich Achleitner und seine Texte im DaF-Unterricht

Friedrich Achleitner ist den Verfahren der konkreten Poesie in seiner ganzen Schaffenszeit als Autor treu geblieben. In seinen Miniaturen der letzten Jahre schlägt sich das Multitalent eines Analytikers, eines genauen Beobachters sowie

---

4 Der Österreicher Ernst Jandl (1925–2000) ist wohl der bekannteste Autor der deutschsprachigen konkreten Poesie. Berühmt geworden ist er durch seine Sammlung ‚laut und luise‘ (1966).

5 Zur Wiener Gruppe (1956–1964 bzw. 1968) gehörten außer Achleitner und Rühm noch Hans Carl Artmann, Konrad Bayer und Oswald Wiener. In ihren Cabarets und in ihren Gemeinschaftsarbeiten haben sie mit verschiedenen Sprach- und Literaturebenen gespielt und haben u. a. den Dialekt für die Sprachexperimente entdeckt.

eines avantgardistischen Künstlers nieder. Im Einklang mit der Poetik der Wiener Gruppe ist das Grundelement im Baukasten der Sprache nicht die Metapher, sondern das Wort. Während konkrete Poesie durch die Texte Ernst Jandls längst ihren Platz im DaF-Unterricht gefunden hat, bleiben die Miniaturen ihres anderen prominenten Vertreters aus Wien von der Literaturdidaktik weitgehend unbeachtet. Dabei sind sie durch ihre Machart für den Fremdsprachenunterricht bestens geeignet: Ihr Thema ist die Sprache selbst. Sie eignen sich daher sehr gut für ein lustvolles und motivierendes Sprachenlernen.

Das konsequenteste Ergebnis Achleitners Beschäftigung mit der Materialität der Sprache ist der ‚Quadratroman‘ (1973). Die Form – eigentlich das Format – gewinnt in diesem Buch die Oberhand und prägt den Text. Der Romanheld<sup>6</sup> – und zugleich das Format – ist ein Quadrat. In jedem Quadrat werden verschiedene Prinzipien beim Schreiben eines Romans reflektiert bzw. die Möglichkeiten des Genres auskosten: z. B. das (literarische) Format, die Konzeption der Figuren, die Auffassung der Autorschaft, Kompositionsverfahren, stilistische Wendungen, die Suche nach dem ersten Satz. Einzelne Buchseiten stellen Piktogramme im Sinne der konkreten Poesie dar. In verschiedenen Variationen und immer pointiert werden die Materialität der Sprache und ihre Determinierung durch die Form manifestiert.

Schauen wir uns ein Beispiel an, das sehr gut für den DaF-Unterricht geeignet ist, wenn die Rede von Redewendungen bzw. Phraseologismen ist. In diesem Friedrich-Achleitner-Quadrat (Achleitner 1995:51 f.) wird die Sprache, hier die Redewendung *Mit dem Kopf durch die Wand wollen*, beim Wort genommen (ABB. 2). Dadurch wird die übertragene Bedeutung wieder rückgängig gemacht:

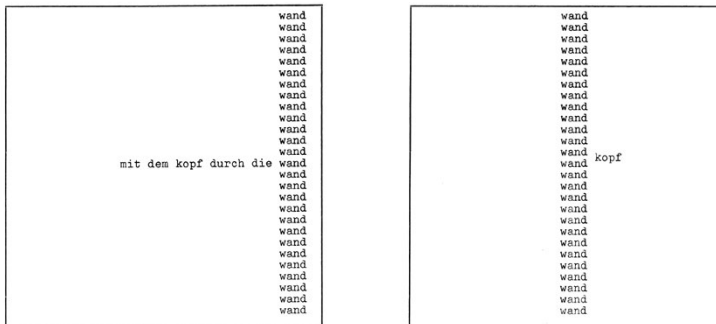


ABB.2: Friedrich-Achleitner-Quadrat (Achleitner 1995:51 f.)

6 Im Impressum wird der Text als „neuer Bildungsroman“ und zugleich als „neuer Entwicklungsroman“ bezeichnet (vgl. Achleitner 1995).

Auch dieser Text kann eine Diskussion einleiten, konkret zu Situationen, in denen man mit dem Kopf durch die Wand geht. Oder über Buch- bzw. Filmhelden, die sich durch diesen Charakterzug auszeichnen. Zugleich kann man die Schüler:innen zur Darstellung anderer Redewendungen als Piktogramme animieren. Als Unterrichtsform würde eine Gruppenarbeit passen. Bei fortgeschrittenen Lerner:innen/Studierenden kann man nach weiteren Phraseologismen mit *Wand* suchen: *den Teufel an die Wand malen, gegen eine Wand reden, etwas an/gegen/vor die Wand fahren, in den eigenen vier Wänden sein* usw.

Die größte Fülle von verspielten Texten, die den Schüler:innen im DaF-Unterricht Spaß machen könnten, bieten jedoch Friedrich Achleitners Erzählbände vom Anfang des neuen Jahrtausends: ‚einschlafgeschichten‘ (2003), ‚und oder oder und‘ (2006) und ‚der springende punkt‘ (2009). Die Miniaturen spielen mit verschiedenen Sprach- und Literaturebenen, heben diverse Sprachregeln auf und torpedieren die metaphorische Ebene, d. h. die Ebene der übertragenden Bedeutung. Als erstes Beispiel schauen wir uns die ‚romanze‘ an:

*romanze*

*eine dauerwelle und eine druckwelle trafen sich in santa barbara am strand. es war liebe auf den ersten blick. die druckwelle fuhr der dauerwelle durchs haar, so sanft sie nur konnte. dann saßen sie im sand und schauten stundenlang den wellenreitern zu und schließlich der untergehenden sonne. wenn wir kinder hätten, flüsterte die druckwelle verträumt, dann hätten wir lauter dauerdruckwellen. oder druckdauerwellen, entgegnete schnippisch die dauerwelle. blödsinn, sagte die druckwelle, wo du doch gar keinen druck verträgst, schon gar nicht dauerdruck. das lass´ nur meine sorge sein, motzte die dauerwelle, schließlich ist nicht ausgemacht, dass eine druckwelle auf dauer hält, wenn es sich bei dir nicht überhaupt um ein recht vergängliches phänomen handelt. plötzlich waren beide still und traurig. das war jetzt unser erster streit, sagten sie gleichzeitig.*

(Achleitner 2003:44)

Der Text ‚romanze‘ nutzt die Wortbildungsmechanismen des Deutschen aus, nimmt die Idiomatik wörtlich und kostet die Gemeinplätze einer Romanze aus: Das Liebespaar – *eine dauerwelle und eine druckwelle* – trifft sich am Strand in Santa Barbara und schaut dem Sonnenuntergang zu. Es geht um Liebe auf den ersten Blick: *die druckwelle fuhr der dauerwelle durchs haar, so sanft sie nur konnte*. Als sie jedoch über gemeinsame Kinder diskutieren, ist der erste Streit vorprogrammiert, da sie sich nicht einigen können, ob sie dann zusammen *lauter dauerdruckwellen oder druckdauerwellen* hätten.

Der Zugang zu diesem Text eröffnet sich zunächst über die Literaturwissenschaft. Die Textarbeit können die Lehrer:innen folgend einleiten: Es handle sich um eine absurde Liebesgeschichte, die Schüler:innen sollen darauf kommen, wer das Liebespaar ist: *eine dauerwelle/eine druckwelle*. Der Autor spielt

in diesem Text mit dem Genre einer kitschigen Romanze, was gehört noch alles zu Liebeskitsch? (Strand an der Pazifikküste, Sonnenuntergang, ein Liebespaar.) Die Pointe: Das Liebespaar setzt sich aus einer Dauerwelle und einer Druckwelle zusammen, also aus zwei Zusammensetzungen.

So spielt der Autor nicht nur mit einem trivialen literarischen Genre, sondern auch mit der Eigenart der deutschen Sprache, mit ihrer Vorliebe für Zusammensetzungen. Eine Aufgabe für die Schüler:innen könnte sich damit beschäftigen, welche Zusammensetzungen es im Text gibt, unter denen sich auch zwei Okkasionalismen finden. Über den Text hinaus könnte man (als Gruppenarbeit) Folgendes üben:

1. „Welche Zusammensetzungen kennt ihr?“ Die Gruppen versuchen innerhalb einer festgelegten Zeit (z. B. innerhalb von 3 Minuten) so viele Zusammensetzungen wie möglich aufzuschreiben. Die Gruppe mit den meisten Wörtern gewinnt.
2. Die Schüler:innen können auch verschiedene Komposita mit einem konkreten Bestimmungswort bilden: „Radweg“, „Waldweg“, „Gebirgsweg“, „Feldweg“, „Schulweg“ oder „Wartezimmer“, „Sprechzimmer“, „Kinderzimmer“, „Klassenzimmer“, „Wohnzimmer“, „Schlafzimmer“ usw.
3. Bei der Wortschatzarbeit kann man sich auch auf einen bestimmten Bereich konzentrieren – z. B. auf zusammengesetzte Bezeichnungen der Körperteile wie „Oberarm“, „Oberschenkel“, „Zeigefinger“, „Handgelenk“, „Fußsohle“ u. a.
4. Im Deutschen können sogar inverse Zusammensetzungen wie „Fleischsuppe“/„Suppenfleisch“, „Stoffmantel“/„Mantelstoff“, „Spielkarte“/„Kartenspiel“, „Lederschuh“/„Schuhleder“, „Traubenwein“/„Weintrauben“, „Bohnenkaffee“/„Kaffeebohnen“, „Geldtasche“/„Taschengeld“ gebildet werden, deren Bedeutung die Schüler:innen erklären können.

Mit diesen Übungen wird nicht nur der Wortschatz der Schüler:innen erweitert, sondern auch die Kompetenz gefördert, neue Wörter nach einem bestimmten Wortbildungsmodell zu bilden. Sie lernen gleichzeitig, die Bedeutung eines (oft bisher unbekanntes Kompositums) aufgrund der Bedeutungen seiner Bestandteile zu erschließen.

Die Bauart der ‚romanze‘ zeigt: Das Grundelement eines literarischen Textes von Friedrich Achleitner ist nicht die Metapher, sondern das Wort, das wiederum zersetzt oder zusammengesetzt werden kann, bzw. der Satz und dessen Umfeld. Es ist erfrischend, wenn der Prozess der Literarisierung auf den Kopf gestellt wird, die Grenzen zwischen Form und Inhalt (Struktur und Geschichte)

aufgehoben werden und die Bauelemente in Bewegung kommen, wie es auch in ‚sätze‘ (Achleitner 2003:91) der Fall ist.

*sätze*

*der satz ‚ich gehe in den wald‘ traf zufällig den satz ‚ich gehe ins wirtshaus‘. da fragte der wirtshaussatz den waldsatz, sag freund, bist du ein jäger? nein, warum fragst du, sagte der waldsatz. ja nur, weil alle jäger im wirtshaus sitzen. (Achleitner 2003:91)*

Poetologisch gesehen bezieht sich die verspielte Miniatur auf die Sprachphilosophie Ludwig Wittgensteins und dessen Bestimmung der Bedeutung des Wortes durch seinen Sprachgebrauch. Bereits Oswald Wiener, der Wittgenstein-Experte der Wiener Gruppe, äußerte seine Zweifel an der Gültigkeit von Wittgensteins Theorie: „man mußte bei der einschätzung von ‚Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache‘ den vorbehalt beachten, daß das nicht für alle fälle gelten sollte. die ausnahmen sind gerade die interessanten und ungeklärten fälle“ (Wiener 1987:56).<sup>7</sup> Friedrich Achleitners ‚sätze‘ gehen noch weiter, denn sie nehmen Wittgenstein nicht ernst, sondern wortwörtlich, und hinterfragen damit auch dessen Bedeutung für das eigene Werk.<sup>8</sup>

Der Zugang zur Didaktisierung führt, Wittgenstein hin oder her, tatsächlich über den Kontext, bei der Textarbeit soll die Phantasie der Schüler:innen angesprochen werden. Bevor der Text vorgelesen wird, sollen sie sich vorstellen, dass sie die Figuren, die hier sprechen, nicht sehen. Sie können sie nur hören, sie nehmen die Figuren nur durch und zugleich als Sätze wahr. Die Fragen zum Text liegen auf der Hand: „Wer kann der erste Sprecher sein?“ (Kein Jäger, aber vielleicht ein Tourist, Wanderer, Förster, Wilderer ...) „Und wer ist wohl der zweite Sprecher?“ (Gastwirt, Tourist, Wanderer, Stammgast ...)

Die Textintention, d. h. die Charakteristik einer Person durch typische Sätze, kann in folgenden Übungen fortgesetzt werden:

1. „Was sind typische Sätze in der Schule, beim Arzt, im Fußballstadion, in einem Restaurant, in einem Geschäft, in einem Reisebüro ...?“
2. „Wer sagt solche Sätze?“  
„Wir haben unseren Wählern versprochen, die Steuern zu senken.“

---

7 Juliane Vogel charakterisiert die Rezeption Wittgensteins durch die Wiener Gruppe, insbesondere von Konrad Bayer, in der es um wittgensteinsche „Zusammenhänge, in denen der Satz steht“, geht, folgend: Die „Sätze bestimmen sich in dieser Hinsicht ausschließlich durch Konstellation, Variation, Standortwechsel und Reihenfolge, sie stehen in keinen Ausdrucksbezügen und werden nicht als Vermittler von Botschaften eines denkenden, erlebenden und planenden Innen behandelt“ (Vogel 2008:36).

8 In seinem Statement zum Begriff der Avantgarde bezeichnet der Autor seine Lektüre des österreichischen Sprachphilosophen als naiv (vgl. Eder/Kastberger 2002:136).

- „Einen Cappuccino und ein Stück Sachertorte, bitte.“  
„Nehmen Sie von dem Hustensaft dreimal täglich einen Teelöffel ein.“  
„Einmal zweite Klasse nach Berlin, bitte.“  
„Können Sie mich bitte nach Prag mitnehmen?“  
„Morgen wird es sonnig, die Temperaturen steigen bis auf 25 Grad.“
3. Sowohl in Österreich als auch in Tschechien gibt es ein bekanntes Vorurteil, dass sich Jäger gerne und oft in Wirtshäusern betrinken. Es gibt dazu auch viele Witze, z. B. „Der kürzeste Jägerwitz: Zwei Jäger gehen am Wirtshaus vorbei.“<sup>9</sup> Eine interessante Aufgabe könnte sein, ein in Tschechien bekanntes Klischee über eine Gruppe analog zu den Jägern aufzugreifen und ähnlich sprachlich zu thematisieren wie Achleitner.

Nach *den sätzen* kommt ein Satzgefüge von Friedrich Achleitner:

*mariahilfer straße*

*zunächst ging der dichter durch die mariahilfer straße, dann ging die mariahilfer straße durch den Dichter. (Achleitner 2006:20)*

Diese Miniatur eignet sich zur Auflockerung des Grammatikunterrichts, etwa beim Einüben der Rektion, der Präpositionen mit dem Akkusativ, oder sie kann im Rahmen des Landeskundeunterrichts besprochen werden. Die Schüler:innen sollen zunächst mit Google herausfinden, wo die Mariahilfer Straße liegt und wodurch sie bekannt ist (als die größte Einkaufsstraße Wiens und sogar Österreichs, mit vielen Gaststätten und Bars). Es folgt eine sehr kurze Textwiedergabe: Zunächst geht der Dichter durch die Straße – dies ist eine normale Situation, man gehe ja durch die Stadt, durch den Wald, durch die Tür... Dann kommt es jedoch zu einer absurden Situation, auch absurd formuliert, denn dann gehe die Straße durch den Dichter. Was ist eigentlich passiert?

Auch hier kann man von der Phraseologie ausgehen und metonymisch vorgehen: *Durch den Kopf gehen*: Was ist dem Dichter wohl durch den Kopf gegangen? Welche Erlebnisse, Erinnerungen ... *Durch das Herz gehen*? *Durch den Magen gehen*: essen, trinken – vielleicht zu viel trinken: Dann würde der Satz einen Sturz darstellen.

Abschließend möchten wir eine Miniatur vorstellen, mit der die Lehrer:innen bei den Schüler:innen gewiss punkten würden. Ihre Machart liegt im Jonglieren zwischen der realen und der übertragenen Bedeutung.

---

9 Für diese Ergänzung möchten wir uns bei Jürgen Ehrenmüller bedanken.



**blöder tag**

*ein blöder mensch führte seinen blöden hund durch eine blöde wiener gasse. die blöden nachbarn glotzten aus ihren blöden häusern. von den blöden menschen, die ihm begegneten, kannte er blöderweise niemanden, nur der blöde briefträger grinst ihm ins gesicht. der blöde rauchfangkehrer war nicht zu sehen. die blöden kinder waren in der blöden schule und die blöden pensionisten auf der blöden donauinsel: ein richtig blöder blöder tag. (Achleitner 2006:38)*

Werkgenetisch bezieht sich diese Miniatur auf Friedrich Achleitners bekannte Textmontage ‚die gute suppe‘ aus den 1950ern, die Oswald Wiener als einen programmatischen Text der Wiener Gruppe bezeichnet hat (Wiener 1985:407). Dieses Werk ist durch Variationen der Sprachübungen aus einem Englischlehrbuch<sup>10</sup> entstanden und endet mit dem tautologischen Satz „die gute suppe ist gut“.

Im DaF-Unterricht eignet sich ‚blöder tag‘ zur Einübung der Eigenschaftswörter, denn diese sind im Text leicht zu finden. Die Schüler:innen werden ihren Spaß dabei haben, sie lernen ja kaum im Deutschunterricht Vulgarismen oder Beschimpfungen. Und nur so nebenbei wiederholen sie die Endungen bei der Deklination der Adjektive. Als Aufgabe können die Schüler:innen ein anderes Epitheton constans oder ornans durchdeklinieren: *schöner Tag*, man kann auch auf nicht deklinierbare Adjektive hinweisen: *super Tag, prima Tag* ... Der Text bietet außerdem einen Anlass zur Diskussion: „Wie sieht dein blöder Tag aus? Was findest du blöd?“ usw.

#### 4. Fazit

Mit den Miniaturen von Friedrich Achleitner kann der DaF-Unterricht interessant und nachhaltig gestaltet werden. Ihre Lektüre nimmt nur wenig Zeit in Anspruch, deshalb sind sie zur Einübung oder Wiederholung ausgewählter sprachlicher Erscheinungen bestens geeignet. Sie sind spannend und immer witzig. In ihrem Mittelpunkt stehen das Wort und seine Bedeutung, mit denen Achleitner spielerisch umgeht. Dies schafft nicht nur einen Raum für die Förderung der Sprachkompetenzen im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes, sondern bietet auch Anlass für zahlreiche Diskussionen.

---

10 „Die Quelle war hier ein Sprachlehrbuch, das von amerikanischen Besatzungssoldaten verwendet wurde; laut Auskunft des Autors handelte es sich um den Band *German through Pictures*, dessen Übungssätze mit schematischen Illustrationen versehen waren.“ (Steinlechner 2008: 183).

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- ACHLEITNER, Friedrich (1995): *quadratroman*. Salzburg: Residenz.
- ACHLEITNER, Friedrich (2003): *einschlafgeschichten*. Wien: Paul Szolnay.
- ACHLEITNER, Friedrich (2006): *und oder oder und*. Wien: Paul Szolnay.
- BOK, Václav / PFEIFEROVÁ, Dana / ŠETINOVÁ, Dana (1998): *Čítanka německých literárních textů / Deutschsprachige Literatur in Lesetexten*. Plzeň: Fraus.
- DÖHL, reinhard (1972): apfel. In: GOMRINGER, eugen (Hrsg.): *konkrete poesie: deutschsprachige Autoren*. anthologie. stuttgart: philipp reclam jun, S. 38.

### Sekundärliteratur

- EDER, Thomas / KASTBERGER, Klaus (Hrsg.) (2002): *Schluß mit dem Abendland! Der lange Atem der österreichischen Avantgarde*. Wien: Paul Zsolnay, S. 136 (Profile, Jg. 3, Bd. 5).
- KOPPENSTEINER, Jürgen / SCHWARZ, Eveline (2012): *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesenz Verlag.
- RÜHM, Gerhard (1985): *Die Wiener Gruppe: Achleitner, Artmann, Bayer, Rühm, Wiener*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- STEINLECHNER, Gisela (2008): kämme mich, – etwas behutsam. Aus der Lehrmittelkammer der Wiener Gruppe. In: EDER, Thomas / VOGEL, Juliane (Hrsg.): *verschiedene sätze treten auf: Die Wiener Gruppe in Aktion*. Wien: Paul Zsolnay, S. 174–191 (Profile, Jg. 11, Bd. 15).
- VOGEL, Juliane (2008): Auftritte, Vortritte, Rücktritte – Konrad Bayers theatrale Anthropologie. In: EDER, Thomas / VOGEL, Juliane (Hrsg.): *verschiedene sätze treten auf: Die Wiener Gruppe in Aktion*. Wien: Paul Zsolnay, S. 29–38. (Profile, Jg. 11, Bd. 15).
- WIENER, Oswald (1987): Wittgensteins Einfluß auf die Wiener Gruppe. In: Walter-Buchebner-Literaturprojekt: *Die Wiener Gruppe*. Wien: Walter-Buchebner-Gesellschaft.
- WIENER, Oswald (1985): das ‚literarische cabaret‘ der wiener gruppe. In: RÜHM, Gerhard (Hrsg.): *Die Wiener Gruppe. Erweiterte Neuauflage*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 401–418.