

Differenzierung

Aufgabenformate, Methoden und Lernbegleitung

Im Zentrum steht hier einer der zentralen Begriffe der aktuellen Bildungsdiskussion. Die Forderung nach Differenzierung beziehungsweise Binnendifferenzierung des Unterrichts wird mit dem Ziel einer stärkeren Individualisierung des Lernens verbunden. Die Differenzierung soll dem Anspruch gerecht werden, das Potenzial eines jeden Kindes durch die Berücksichtigung von Heterogenität besser zu fördern.

Von Eva Göbel

Chancen

Ausgangspunkt für das didaktische Konzept einer Differenzierung des Unterrichts sind die Unterschiede im Hinblick auf die Lernbegabungen, die inhaltlichen Interessen sowie die ethischen und kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler (vgl. Wenzel 2012, S. 239). Die Vorstellung von einem pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus, der das Lernen als individuell geprägte Tätigkeit beschreibt, die nicht linear gesteuert werden kann, bestätigt die Forderung nach Differenzierung (vgl. Kühberger/Windischbauer 2012, S. 7).

Eine Differenzierung kann nach verschiedenen Kriterien erfolgen. Gerade im Geschichtsunterricht bieten sich unterschiedliche Bearbeitungsweisen an, zum Beispiel Erstellen einer Tabelle, Zeichnen einer Mind-Map, Vortragen eines Rollenspiels. Nach der Erarbeitung einer gemeinsamen Basis ermöglichen Wahlaufgaben eine interessenspezifische Differenzierung und eine individuelle Vertiefung je nach persönlicher Neigung. Dieses Vorgehen eignet sich hervorragend für thematische Längsschnitte, lässt sich aber auch bei chronologischen Abläufen umsetzen.

Ebenso kommt eine Differenzierung nach Quantität (vgl. unten Basis- und Expertenaufgaben) oder Qualität (Aufgaben auf unterschiedlichen Leistungsniveaus) in Betracht. Außerdem kann den Schülern unterschiedlich viel Zeit für eine Lernaufgabe gegeben werden. Auch das

Bereitstellen von Hilfen oder Lösungshinweisen, über deren Einsatz die Schüler selbst entscheiden, führt zur Differenzierung (vgl. Bönsch 2010, S. 13).

Vorbehalte

Die Vorbehalte gegenüber einer Differenzierung sind mit der Furcht vieler Lehrerinnen und Lehrer vor einem deutlichen Anstieg der Arbeitsbelastung verbunden, falls Materialien auf unterschiedlichen Leistungsniveaus oder mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten zur Verfügung gestellt werden sollen. In der Tat bieten Geschichtsschulbücher und andere Materialsammlungen bislang kaum dezidiert differenzierendes Material. Hinzu tritt die Befürchtung, dass sich der Korrekturaufwand deutlich erhöht, wenn die Schüler individualisiert arbeiten.

Aber: Binnendifferenzierung bedeutet nicht zwingend die Neuproduktion aller Arbeitsmaterialien auf verschiedenen Niveaustufen. Das Schulgeschichtsbuch und vorhandene Arbeitsmaterialien können weiterhin zumindest als „Steinbruch“ genutzt werden. Die vorhandenen Text- oder Bildquellen werden dann aber nicht mit der „klassischen“ Analyseaufgabe verbunden, vielmehr wählt der Lehrer aus einem Aufgabenpool geeignete Formate aus, die ihm für seine Lerngruppe sinnvoll erscheinen.

So können ganz ohne Materialflut intelligente und kompetenzorientierte Aufgabenformate kreiert und in einer an-

regenden Lernumgebung präsentiert werden. Darüber hinaus sollten die Kollegen als Team arbeiten, das Material sorgfältig archivieren und wiederverwenden. Der Korrekturaufwand lässt sich durch Selbst- oder Partnerkorrektur mithilfe von Lösungshinweisen beschränken. Darüber hinaus werden Leistungsnachweise verstärkt in Form von Präsentationen erbracht.

Um eine Mehrbelastung in Grenzen zu halten, bietet es sich ferner an, in kleinen Schritten vorzugehen, zunächst nur einzelne Phasen des Unterrichts zu differenzieren und mit einer Einheit zu beginnen, die man bereits mehrmals unterrichtet hat und für die ausreichend Material zur Verfügung steht. Nicht alle Themenfelder des Geschichtsunterrichts eignen sich gleichermaßen zur selbstständigen Erarbeitung. Deshalb ist es sinnvoll, mit einem begrenzten (Teil-)Thema, einem thematischen Querschnitt oder einer historischen (Teil-)Kompetenz in den differenzierten Unterricht einzusteigen (vgl. Kühberger/Windischbauer 2012, S. 24).

Differenzierungsfallen

An dieser Stelle sollen auch einige „Differenzierungsfallen“ kurz angeführt werden: Wenn immer homogene Gruppen („schlechte“ und „gute“) gebildet werden, führt dies dazu, dass sich die Leistungsunterschiede vergrößern und das anregungsreiche gemeinsame Lernen zu kurz kommt. Wählen Lernende grundsätzlich Aufgaben und Methoden selbst, so

können sie dadurch bestimmte Herausforderungen beharrlich umgehen (vgl. Adamski 2009, S. 5ff.). Schwache Schüler dürfen nicht auf rein reproduktive Fertigkeiten und deklaratives Wissen beschränkt werden oder sich beschränken.

Das heißt für den Geschichtsunterricht, eine Differenzierung darf nicht dazu führen, dass einige Schüler über den Anforderungsbereich „Kennen“ nicht hinauskommen und nur die Leistungsstarken den Anforderungsbereich „Urteilen“ erreichen. Schließlich gilt es zu beachten, dass offene Unterrichtsarrangements mit unterschiedlich gestuften Arbeitsblättern noch keine Differenzierung garantieren, solange immer der gleiche Zugang zum Thema geboten wird, zum Beispiel ein Lückentext oder eine Bildanalyse (vgl. Handke 2010, S. 37).

Wege der (Binnen-) Differenzierung

Ausgehend von diesen Chancen und den Vorbehalten gegenüber einer stärkeren Differenzierung des Unterrichts werden im Folgenden exemplarisch verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie zunächst einzelne Phasen des Unterrichts differenziert werden können. Am Schluss wird nach der langfristigen Perspektive dieser neuen Unterrichtskultur im Fach Geschichte gefragt. Das sich anschließende Arbeitsblatt zeigt ein Beispiel für eine geeignete Binnendifferenzierung, bei der mehrere Bearbeitungsalternativen zur Wahl stehen (siehe S. IV).

Für den Geschichtsunterricht bieten sich zunächst folgende Varianten für eine Differenzierung an:

Aufgabenformate

a) Basis- und Expertenaufgaben

Basis- und Expertenaufgaben ermöglichen eine Differenzierung nach Arbeitstempo und thematischem Interesse, wobei durch die gemeinsame Basis gesichert ist, dass sich alle Schüler in die abschließende Beurteilungsphase einbringen können.

b) „Sternchen“-Aufgaben

Bei so genannten „Sternchen“-Aufgaben mit steigender Komplexität gilt es zu beachten, dass sich auch diejenigen Lerner, die nur die Ein-Sternchen-Aufgabe (*) bewältigen, an einer anschließenden Dis-

kussion oder Auswertung der Ergebnisse beteiligen können und in den Zwei- (**) und Drei-Sternchen Aufgaben (***) eine Vertiefung der Problematik erfolgt.

c) Du-kannst-Aufgaben

Du-kannst-Aufgaben ermöglichen demgegenüber unterschiedliche Lernwege und Arbeitsmethoden auf mehreren Anspruchsniveaus zu einem Thema und sprechen damit zahlreiche Fähigkeiten und Vorlieben an (vgl. Groeben 2008, S. 76).

Differenzierende Materialien und Lösungshilfen

Darüber hinaus führen auch unterschiedlich komplexe Materialien zur gleichen Aufgabenstellung zu einer Differenzierung. Dies können mehr oder weniger umfangreiche oder schwierige Texte sein oder zum Beispiel verschiedene Karikaturen zu einem Thema, etwa der Stalin-Note, von unterschiedlicher Komplexität (vgl. Adamski 2009, S.11). Bei anderen Aufgabenstellungen bietet es sich dagegen an, unterschiedliche Hilfen zur Lösung der Aufgabe zur Wahl zu stellen: Zum Beispiel können die Lerner bei Bedarf die Überschriften der Tabellenspalten oder einzelne Eintragungen an der Tafelrückseite einsehen, wenn Informationen aus einem Text entnommen und in einer Tabelle zusammengestellt werden sollen.

Methoden

a) Gruppenpuzzle

Auch durch methodische Arrangements kann eine Individualisierung erreicht werden. Im Gruppenpuzzle ermöglicht die Einteilung in Expertengruppen den Einsatz von differenzierendem Material (vgl. Wenzel 2010, S. 114ff.; siehe auch Unterrichtspraxis Geschichte zum Thema „Gruppenarbeit“ in: Praxis Geschichte H. 1/2007).

b) Lernbüfett

Das Lernbüfett bietet die Möglichkeit, sich selbstständig und individuell Inhalte aus einer angebotenen Themenvielfalt auszuwählen (vgl. Wenzel 2010, S.157ff.).

c) Stationenlernen

Gerade das Lernen an Stationen berücksichtigt unterschiedliche Lernzugänge. Ein großes Angebot von Wahlstationen erlaubt den Schülern zudem, selbst inhaltli-

che Schwerpunkte zu setzen. Die „Station Lehrertisch“ bietet Unterstützung bei der Bearbeitung und Auswahl der Stationen (siehe auch Unterrichtspraxis Geschichte zum Thema „Stationenlernen“ in: Praxis Geschichte H. 4/2007).

d) Lerntempoduett

Die Methode Lerntempoduett berücksichtigt die unterschiedlichen Lesetempo und erlaubt ein Arbeiten ohne Druck im eigenen Tempo. Damit dies möglich ist, müssen ausreichend Differenzierungsmaßnahmen für die Schnelleren bereitgestellt werden. Diese Form der Erarbeitung eignet sich für Themen, die sich in zwei gleichgroße Teile untergliedern lassen (auch als Terzett oder Quartett denkbar) und ist vor allem für die Textarbeit im Geschichtsunterricht geeignet.

So können zum Beispiel zwei Quellen mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Eroberung von Jerusalem durch die Kreuzfahrer 1099 auf diese Weise kontrastiert werden. Anschließend tragen die Lernpartner beide Perspektiven in ein vorbereitetes Arbeitsblatt ein und formulieren ein gemeinsames Fazit, bevor sie eine weiterführende Aufgabe auswählen (vgl. Wahl 2006, S. 293).

e) Themenlandkarte und eigener Arbeitsplan

Langfristig eröffnet der differenzierende Unterricht die Möglichkeit, die Schüler verstärkt an der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen: Eine Themenlandkarte mit inhaltlichen Vorschlägen und fachmethodischen Anregungen präsentiert der Lerngruppe die Arbeitsangebote in optisch ansprechender und übersichtlich strukturierter Form. Auf dieser Grundlage konzipieren die Schüler selbst einen Arbeitsplan und können eigene Ideen in Bezug auf die inhaltliche und methodische Ausgestaltung einbringen.

f) Themenbörse/Offener Unterricht

Für Lerngruppen, die mit offenem Unterricht vertraut sind, bietet sich eine Themenbörse an, die deutlich weniger vorstrukturiert ist als die thematische Landkarte (vgl. Adamski 2009, S. 7f.). Die Themenbörse beginnt mit einem gemeinsamen Brainstorming der Lerngruppe. Die einzelnen Schüler entwickeln Ideen, die sie an der „Börse“ in Form von Arbeitsplänen vorstellen. Danach wird ge-

meinsam entschieden, ob man bei ähnlichen Themen zusammenarbeiten möchte oder ob man sich einem anderen Thema anschließt, für das ein überzeugender Arbeitsplan vorliegt.

Die Schüler erhalten freie Hand in Bezug auf Interessenschwerpunkte, Anspruchsniveau der Arbeit, Lernwege, Medien, Methoden und Art der Präsentation und bereiten sich damit auch auf die Anfertigung einer Facharbeit vor. In diesem Fall bezieht sich die Differenzierung nicht nur auf die Lernwege und Lernmethoden, sondern auch auf die Inhalte. Dabei gewinnen nicht alle Lernenden dieselben Erkenntnisse, aber - ausgehend von einem gemeinsamen Basiswissen - vergleichbare Einsichten. Die Themenbörse und der Offene Unterricht stellen damit eine weit greifende Form der Differenzierung dar.

Lernbegleitung

Zu Beginn einer binnendifferenzierenden Einheit schafft die Lehrkraft Transparenz in Bezug auf Inhalt, Fragestellung, Methoden und Kompetenzerwerb. Neben Phasen der direkten Instruktion treten dann verstärkt Phasen, in denen die Schüler allein oder in Gruppen mit unterschiedlichen Materialien, Aufgabenstellungen oder Methoden an der gleichen Fragestellung arbeiten. Wichtig ist dabei die klare und verständliche Formulierung der Arbeitsaufträge, um eine „Flut“ von Rückfragen zu vermeiden. Eventuell auftretende Fragen werden zuerst in der Gruppe besprochen. Nur bei weiteren Unklarheiten wendet sich die Gruppe an die Lehrkraft.

An zentraler Stelle im Unterrichtsraum platzierte Lösungsbogen oder Lösungsanregungen erhöhen ebenfalls die Selbstständigkeit der Lernenden. Sie kontrollieren ihre Ergebnisse selbst oder lassen diese durch einen Lernpartner überprüfen. Die Korrektur der Lehrkraft kann sich dann auf Stichproben beschränken.

Von der Lehrkraft moderierte Plenumsphasen bleiben notwendig, um über das selbst Erarbeitete gemeinsam zu reflektieren und offene Fragen zu klären. Ziel ist dabei keine komplette Individualisierung, sondern mehr Lernerfolg für einen Großteil der Schüler. Durch attraktive Wahlaufgaben in ausreichender Anzahl werden auch die Schnelleren motiviert.

Im nächsten Schritt sollte bei den Lernern ein Bewusstsein für Maßstäbe und Kriterien geschaffen werden. Eine ausgeprägte Feedbackkultur oder ein eingeübtes Feedbacksystem hilft, die differenzierten Ergebnisse zu integrieren.

Zudem dürfen der Erwerb von Sozialkompetenz und die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit durch eine verstärkte Differenzierung nicht vernachlässigt werden (vgl. Paradies/Linser 2001, S. 65f.). In diesem Zusammenhang können Kompetenzraster nicht nur das Lernen begleiten, sondern auch die Selbst- und Fremdbewertung strukturieren. Vor allem bei der Schulung von Methodenkompetenz ist der Einsatz derartiger Raster hilfreich. Im Sinne der Transparenz dient das Kompetenzraster dann auch als Grundlage für die Leistungskontrolle (vgl. Kühberger/Windischbauer 2012, S. 33).

Ausblick

Ziel der Differenzierung ist, die Lernenden durch flexible Aufgabenstellungen und Unterrichtsmethoden, die ihren individuellen Voraussetzungen entsprechen, zur optimalen Ausschöpfung ihres Lernvermögens zu motivieren: Erfolgreiches Lernen im individuellen Leistungsbereich statt Misserfolg. Langfristig ermöglicht ein offener Unterricht die Mitsprache der Lernenden bei der Unterrichtsplanung. Diese Öffnung des Unterrichts durch den Einsatz differenzierender Materialien und Methoden setzt aber auch die Einübung und Durchsetzung von Regeln und Ritualen sowie eine entsprechende Gestaltung der Lernumgebung voraus.

Die Rolle der Lehrkraft verändert sich vom Vermittler des Wissens zum Lernberater, der während der Arbeitsphasen immer ansprechbar bleibt und Beratungsgespräche mit einzelnen oder Kleingruppen führt. Wollen Schulen konsequent differenzieren, so müssen auch die strukturellen Gegebenheiten (45-Minuten-Takt, Fachlehrersystem, Raumaufteilung) überdacht und den neuen Anforderungen angepasst werden. Die verstärkte Teamarbeit im Lehrerkollegium sollte dabei der Anfang sein, der zu einer Einrichtung von „Lernbereichen“ führen kann. In letzter Konsequenz muss sich auch die Prüfungskultur den neuen Lernformen angleichen.

LITERATUR

Ahrling, I.: Es führen viele Wege nach Rom. Muster und Module binnendifferenzierten Unterrichts. In: Dies. (Hrsg.): Differenzieren und Individualisieren. Praxis Schule 5–10 Extra. Braunschweig 2002, S. 22–28

Adamski, P.: Auf vielen Wegen ins Land der Pharaonen. Innere Differenzierung im Geschichtsunterricht. In: Geschichte Lernen H.131/2009, S. 2–13

Bönsch, M.: Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig 2011

Bönsch, M.: Methodik der Differenzierung. In: Betrifft: Lehrerbildung und Schule H. 7, 9/2010, S. 12–19

Groeben, A.v.d.: Verschiedenheit nutzen. Besser Lernen in heterogenen Gruppen. Berlin 2008

Handke, U.: Binnendifferenzierung – Irrtümer, Missverständnisse und Verrücktmacher. In: Betrifft: Lehrerbildung und Schule H. 7, 9/2010, S. 34–40

Kühberger, C./Windischbauer, E.: Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012

Paradies, L./Linser, H.J.: Differenzieren im Unterricht. Berlin 2001

Sorrentino, W./Linser, H.J./Paradies, L.: 99 Tipps. Differenzieren im Unterricht. Berlin 2009

Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn 2006

Wenzel, B.: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach/Ts. 2010

Wenzel, B.: Heterogenität und Inklusion – Binnendifferenzierung und Individualisierung. In: Lücke, M./Baricelli, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2012, S. 239–256

M | 1 Einführung in das Thema

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts vervielfachte sich die Zahl der jungen Mädchen, die zum Teil bereits im Alter von 14 oder 15 Jahren vom Land in die Stadt zogen, um in einem Haushalt des mittleren oder gehobenen Bürgertums zu arbeiten, da die männlichen Diener im Zuge der Industrialisierung in die Fabriken ab-

wanderten. Die Dienstmädchen stellten um 1900 die größte weibliche Beschäftigungsgruppe. Die jungen Mädchen erhofften sich in der Stadt angenehmere Arbeitsbedingungen als in der Landwirtschaft, das Erlernen der feinen Küche und ein besseres Leben.

Text: Eva Göbel

M | 2 Ein Arbeitsplan von 1899

Dieser Arbeitsplan für einen Zweipersonenhaushalt wurde 1899 im Berliner „Unser Blatt“ zur Nachahmung für die bürgerliche Hausfrau abgedruckt:

„Um 6 Uhr aufstehen, bis $\frac{3}{4}$ 7 Uhr den Salon reinmachen, von $\frac{3}{4}$ 7 bis 7 Feuermachen und zwei Paar Stiefel putzen, von 7 bis $\frac{3}{4}$ 8 Kaffeetrinken des Mädchens,

5 von $\frac{1}{2}$ 8 bis $\frac{3}{4}$ 9 das Esszimmer reinmachen, von $\frac{3}{4}$ 9 bis $\frac{1}{2}$ 9 zwei Lampen putzen, von $\frac{1}{2}$ 9 bis 9 den Korridor und das Mädchenbett besorgen [= saubermachen und herrichten].

10 Um 9 Uhr Gemüse putzen und zum Mittag aufsetzen, von $\frac{1}{2}$ 10 bis 10 das Schlafzimmer der Frau besorgen, von 10 bis $\frac{1}{2}$ 1 Mittag kochen, abwaschen und Tischdecken.

Das Mittagessen muss pünktlich um $\frac{1}{2}$ 1 Uhr fertig sein, Mittagessen dauert für Herrschaft und Mädchen in aller Ruhe bis $\frac{1}{2}$ 2 Uhr.

Von $\frac{1}{2}$ 2 bis $\frac{1}{2}$ 4 Uhr abwaschen und Küche besorgen, von $\frac{1}{2}$ 4 bis 4 muss das

20 Mädchen sich zum 2. Male waschen und anziehen und Montag und Dienstag für sich Handarbeit machen.

Mittwochnachmittag hat das Mädchen für sich. Donnerstag werden die Möbel und Teppiche geklopft, nachmittags Silber, Türdrücker und Ofentüren geputzt. Freitags werden die Fenster geputzt und Waschgeschirre geseift, nachmittags die Küche gründlich gereinigt. Sonnabends 25 Speise kochen und Lampen gründlich reinigen.

Wäsche von uns zwei Leuten [den Dienstherrn des Dienstmädchens] alle 5 14 Tage in meiner Küche ist eine Arbeit von $\frac{1}{2}$ Tag. Ausgehen darf mein Mädchen jeden Sonn- und Feiertag im Sommer von mittags 12 bis abends 11 Uhr, im Winter von 3 Uhr nachmittags bis 11 Uhr abends.“

Quelle: zitiert nach: Purpus, A.: Frauenarbeit in den Unterschichten. Lebens- und Arbeitswelt Hamburger Dienstmädchen und Arbeiterinnen um 1900 unter besonderer Berücksichtigung der häuslichen und gewerblichen Ausbildung. Münster 2000, S. 103f.

M | 3 Auszüge aus einer Hausordnung für das Dienstpersonal von 1912

„11. In Abwesenheit der Herrschaft ist die Arbeit auch ohne Überwachung stets fortzusetzen und zu vollenden. Herumstehen, aus dem Fenster schauen während der Arbeitszeit, Bücher, Zeitungen lesen oder Briefe 5 schreiben ist auf das Strengste untersagt. (...)

13. Naschen und Lügen muss unter allen Umständen unterbleiben. (...)

17. Die Benutzung der Toilette ist auf das Nötigste zu beschränken.“

Quelle: zitiert nach: Purpus, A.: Frauenarbeit in den Unterschichten. Lebens- und Arbeitswelt Hamburger Dienstmädchen und Arbeiterinnen um 1900 unter besonderer Berücksichtigung der häuslichen und gewerblichen Ausbildung. Münster 2000, S. 105

M | 4 „Auf den Rost gelegt“

Die Dienstmädchen waren oft in kleinen Abstellkammern oder Hängeböden untergebracht. So erzählt das Hausmädchen Hedwig in dem Roman „Der Stechlin“ (1899) von Theodor Fontane:

„Immer sind sie in der Küche, mitunter dicht am Herd oder auch gerade gegenüber. Und nun steigt man auf eine Leiter, und wenn man müde ist, kann man auch runterfallen. Aber meistens geht es. Und nun macht 5 man die Tür auf und schiebt sich in das Loch hinein, ganz so wie in einen Backofen. Das ist, was sie 'ne Schlafgelegenheit nennen. Und ich kann Ihnen bloß sagen: auf einem Heuboden ist es besser, auch wenn Mäuse da sind. Und am schlimmsten ist es im Sommer. Draußen sind dreißig Grad, und auf dem Herd war den ganzen Tag Feuer; da ist es denn, als ob man auf den Rost gelegt würde. So war es, als ich nach Berlin kam.“

Quelle: Fontane, Th.: Der Stechlin, 14. Kapitel, zitiert nach: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/4434/15> (Zugriff: 20.03.2012)

AUFGABEN

Die Materialien geben dir einen Einblick in die Lebenswelt von Dienstmädchen in einem städtischen Haushalt. Wähle einen oder mehrere aus den folgenden Arbeitsvorschlägen aus. Du kannst ...

- eine Liste mit den Lebens- und Arbeitsbedingungen von Dienstmädchen zusammenstellen und sie kurz kommentieren.
- einen Tag im Leben eines Hausmädchens beschreiben und ihn mit deinem typischen Tagesablauf vergleichen.
- die Aufgaben des Hausmädchens notieren und vergleichen, wer bei dir zu Hause diese Aufgaben heute übernimmt. Interviewe deine Eltern/Großeltern, ob es in ihrer Kindheit Unterschiede gab.
- die Stellenanzeige eines bürgerlichen Haushalts verfassen, der ein Dienstmädchen sucht.
- dich in ein Hausmädchen hineinversetzen und ein Selbstgespräch verfassen. Spät am Abend klettert das Mädchen auf seinen Hängeboden und legt sich zum Schlafen hin: „Das war wieder ein Tag, ich...“
- einen Brief verfassen, den ein 15-jähriges Dienstmädchen nach Hause schreibt, in dem es seinen Alltag in einem städtischen

Bürgerhaushalt schildert: „Liebe Eltern, recht schnell habe ich eine Stelle in einem vornehmen Haushalt gefunden ...“

- in Partnerarbeit ein Einstellungsgespräch formulieren und anschließend im Rollenspiel vortragen. Überlege dir dazu, welche Fragen die zukünftige Dienstherrin/der zukünftige Dienstherr dem Mädchen vom Land stellen wird, das sich bei ihnen bewirbt, und wonach sich das Mädchen erkundigt.
- ein Gespräch zwischen einem Hausmädchen und seiner jüngeren Schwester erfinden, die ebenfalls in der Stadt als Dienstmädchen arbeiten will.
- ein Zeitungsinterview mit dem Hausmädchen verfassen, in dem du seine Hoffnungen beim Weggang und was daraus geworden ist, erfragst.
- ein Protestplakat der deutschen Frauenbewegung entwerfen, das auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Dienstmädchen aufmerksam machen will. Formuliere eine Überschrift, zentrale Forderungen und einen Slogan.