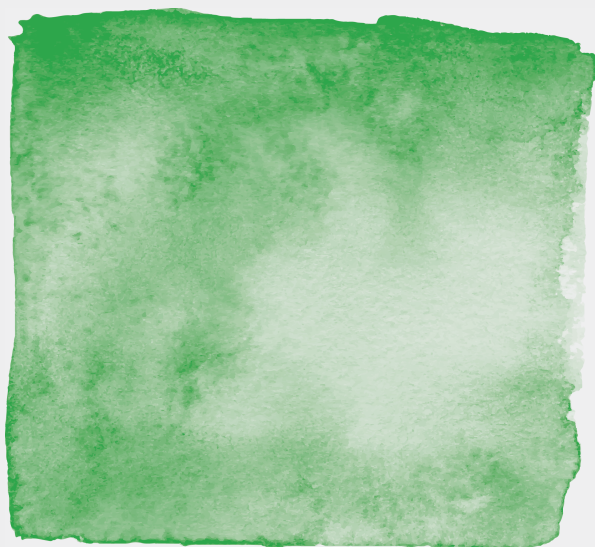


**Begleitbände zum
Perspektivrahmen Sachunterricht**



Hartmut Giest
(Hrsg.)

Die naturwissenschaftliche Perspektive konkret

Begleitband 4 zum Perspektivrahmen Sachunterricht



GDSU e.V.

k linkhardt

Giest

Die naturwissenschaftliche Perspektive konkret

**Begleitbände zum
Perspektivrahmen Sachunterricht
Band 4**



herausgegeben von **Andreas Hartinger**

Hartmut Giest
(Hrsg.)

Die naturwissenschaftliche Perspektive konkret

Begleitband 4 zum
Perspektivrahmen Sachunterricht

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Schriftenreihe der

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) e.V. ist ein Zusammenschluss von Lehrenden aus Hochschule, Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Schule. Ihre Aufgabe ist die Förderung der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin in Forschung und Lehre sowie die Vertretung der Belange des Schulfaches Sachunterricht.
www.gdsu.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Titelillustration: © sunnysideeggs / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2161-2

Vorwort Reihenherausgeber

Der vorliegende Band ist der vierte von insgesamt fünf Begleitbänden zum 2013 neu gefassten Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, die in den Jahren 2015 bis 2017 erscheinen werden. Die besondere Zielsetzung dieser Bände liegt darin, konkrete Beispiele zusammenzustellen, die für jede der im Perspektivrahmen ausgewiesenen Perspektiven umfassend deutlich machen, wie der Perspektivrahmen Sachunterricht zur Unterrichtsplanung und -vorbereitung effektiv und gewinnbringend genutzt werden kann.

Diese Begleitbände flankieren damit die Weiterentwicklung des Perspektivrahmens Sachunterricht, der aktuell (im Jahr 2017) seit 16 Jahren und inzwischen in seiner dritten Auflage existiert. Damit kann man ihm bereits jetzt eine gewisse Entwicklungsgeschichte zuschreiben. Bei den ersten beiden Auflagen war es die zentrale Absicht, Tendenzen zu begegnen, die eine zunehmende Abwertung des Faches (in Schule und Studium) befürchten ließen. Zudem sollte durch die Benennung inhaltlicher Perspektiven sowie durch die Festlegung auf zentrale Kompetenzen und die Ausgestaltung inhalts- und verfahrensbezogener Beispiele das Bildungspotenzial des Faches dargestellt und zugleich aufgezeigt werden, welche Lernchancen Schüler/innen bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe aus der Sicht der Didaktik des Sachunterrichts gehabt haben sollten.

Der Erfolg der ersten beiden Auflagen des Perspektivrahmens Sachunterricht ist in vielerlei Hinsicht unstrittig. Dies gilt insbesondere für seinen Einfluss auf alle Lehrpläne bzw. Curricula, die seit seiner Entstehung erschienen sind sowie für seine Orientierungskraft innerhalb der Disziplin „Didaktik des Sachunterrichts“. Ebenso ersichtlich war jedoch, dass er kaum in den konkreten Sachunterricht der Grundschule wirken konnte. Verbunden damit ist die Befürchtung, dass die Aussagen des Perspektivrahmens in der Unterrichtspraxis als wenig hilfreich – oder schlimmer noch – als wenig realistisch und umsetzbar gesehen werden könnten. Auch aus diesem Grund wurden in der 3. Auflage des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2013) für sämtliche Perspektiven sowie für vier perspektivenvernetzende Themenbereiche (Mobilität, nachhaltige Entwicklung, Gesundheit/Gesundheitsprophylaxe und Medien) sogenannte „beispielhafte Lernsituationen“ ausgearbeitet. In ihnen wird gezeigt, wie die im Perspektivrahmen formulierten Kompetenzen in der Unterrichtspraxis konkret gefördert werden können. Allerdings mussten diese Ausführungen im Perspektivrahmen sehr exemplarisch bleiben, auch wenn in jeder der beispielhaften Lernsituationen mehrere und unterschiedliche Kompetenzen berücksichtigt werden.

Die Reihe „Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht“ setzt hier an. In jedem der fünf Bände der Reihe werden für eine Perspektive des Sachunterrichts weitere Lehr- Lernsituationen beschrieben, die aufzeigen, wie sich die Idee eines bildungswirksamen und kompetenzorientierten Sachunterrichts umsetzen lässt. Sämtliche Beispiele orientieren sich an den theoretischen Überlegungen des Perspektivrahmens Sachunterricht. Zwar ist es auch hier erforderlich, exemplarisch vorzugehen; der zur Verfügung stehende Platz ermöglicht es jedoch nun, dass für alle Perspektiven sowohl die zentralen perspektivenbezogenen Themenbereiche als auch wichtige perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen berücksichtigt sind. Zudem finden sich jeweils Beispiele, die explizit die Vernetzung der Perspektiven im Fokus haben.

Ziel der Bände und der in ihnen enthaltenen Unterrichtsbeispiele ist es, sämtlichen Personen, die in der Unterrichtspraxis des Sachunterrichts tätig oder die an dieser Unterrichtspraxis interessiert sind, eine tragfähige Brücke zu schlagen. Sie soll verbinden zwischen den Überlegungen des Perspektivrahmens und den dort formulierten Anforderungen an Inhalte und Ausgestaltung eines kompetenzorientierten Sachunterrichts auf der einen und der (eigenen) Unterrichtspraxis auf der anderen Seite.

Durch diese Begleitbände wird die Diskussion um die Ausgestaltung und auch die Konzeptionierung von Sachunterricht sicherlich weitere Impulse erfahren. Dabei werden die hier formulierten Beispiele hoffentlich ermutigend und anregend wirken sowie den konkreten Sachunterricht vor Ort beeinflussen, um somit auf längere Sicht die Qualität des Sachunterrichts weiter zu sichern und zu erhöhen.

Andreas Hartinger

Literatur

GDSU (Hrsg.)(2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.

Inhalt

Hartmut Giest

Einleitung 9

Lernsituationen/Beispiele zur nichtlebenden Natur

Aspekt Arbeit an der Ausbildung und Entwicklung von Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen

Björn Egbert und Hartmut Giest

Naturphänomene sachorientiert (objektiv) untersuchen und verstehen –
Wärme und Temperaturmessung 13

Kim Lange-Schubert, Florian Böschl und Andreas Hartinger

Naturwissenschaftliche Methoden aneignen und anwenden –
Untersuchungen durchführen und wissenschaftliche Modelle nutzen
am Beispiel Aggregatzustände und ihre Übergänge 25

Hartmut Giest

Naturphänomene auf Regelmäßigkeiten zurückführen –
Die goldene Regel der Mechanik 39

Eva Blumberg

Konsequenzen aus naturwissenschaftlichen Erkenntnissen
für das Alltagshandeln ableiten – Nutzung erneuerbarer Energien –
Solarthermie 53

Aspekt Themenbereiche

*Hans-Peter Wyssen, Mareike Bohrmann, Anja Hirschmann und
Kornelia Möller*

Das Thema Magnetismus –
ein Beispiel für die Verknüpfung von inhalts- und prozessbezogenen
Kompetenzen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht 67

Elke Fink

Von Pulverdetektiven zu Sprudelgasexperten –
Eigenschaften von Stoffen und Stoffumwandlungen als Unterrichtsthema..... 91

Lernsituationen/Beispiele zur lebenden Natur

Aspekt Arbeit an der Ausbildung und Entwicklung von Denk- Arbeits- und Handlungsweisen

Dorothee Benkowitz

Naturphänomene sachorientiert (objektiv) untersuchen und verstehen –
Der Lebenszyklus einer Blütenpflanze 107

Beate Blaseio

Artenvielfalt im Sachunterricht – naturwissenschaftliche Kompetenzen
mit Blick auf die belebte Natur fördern 120

Hans-Joachim Lehnert

Woher „weiß“ die Tulpe, dass es Frühling ist?
Naturwissenschaftliche Methoden aneignen und anwenden 131

Aspekt Themenbereiche

Hans-Joachim Lehnert

Frühlingserwachen 143

Sonja Mühlbauer

Tiere und Lebensbedingungen von Lebewesen 157

Lernsituationen/Beispiele zu perspektivenübergreifenden Aspekten

Ksenia Hintze und Hartmut Giest

Gesundes Trinken – unsichtbarer Zucker 169

Karen Weddehage und Jan Heiko Wohltmann

Bionik – Von der Natur lernen 180

Autorinnen und Autoren 192

Einleitung

Der zentrale Lerngegenstand des Sachunterrichts ist die natürliche und gesellschaftliche Umwelt, sein wichtigstes Ziel ist es, die Kinder in die Lage zu versetzen, darin zunehmend sich sicher orientieren und handeln zu können. Daher nimmt die naturwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht eine zentrale Stellung ein. Sie thematisiert die Frage nach dem Verhältnis von Mensch und Natur im Allgemeinen und Kind und Natur im Besonderen. Das kindliche Leben wird hier (z.B. bei den Themen Gesundheit, Ernährung oder Wachsen und Altern) unmittelbar angesprochen. Darüber hinaus erwerben die Kinder Erkenntnisse und Methoden der Naturwissenschaften, um Sachverhalte und Zusammenhänge der lebenden und nicht lebenden Natur sowie das Verhältnis des Menschen zur Natur zunehmend bewusster wahrnehmen, untersuchen, verstehen und im persönlichen Handeln berücksichtigen (anwenden/gestalten) zu können.

Da unsere natürliche und gesellschaftliche Umwelt von den Naturwissenschaften in vieler Hinsicht mitgeprägt wurde, haben Kinder bereits einige Vorkenntnisse, wenn diese auch überwiegend aus unmittelbarem, eigenem Erleben stammen und damit weitgehend fragmentarisch und zufällig sind. Kinder im Grundschulalter sind in der Regel an naturwissenschaftlichen Themen sehr interessiert. An diesen Interessen und den Vorkenntnissen und bereits gemachten Erfahrungen kann zielgerichtet im Unterricht angeknüpft werden, um Kindern es zu ermöglichen, zunehmend belastbare naturwissenschaftliche *Konzepte und Vorstellungen* und damit zusammenhängende *Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen* anzueignen.

Der vorliegende Band berücksichtigt daher in seiner Gliederung perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen und entsprechende Themenbereiche und orientiert sich so an der Struktur der naturwissenschaftlichen Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht:

<i>Perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen:</i>	
DAH NAWI 1:	Naturphänomene sachorientiert (objektiv) untersuchen und verstehen
DAH NAWI 2:	Naturwissenschaftliche Methoden aneignen und anwenden
DAH NAWI 3:	Naturphänomene auf Regelmäßigkeiten zurückführen
DAH NAWI 4:	Konsequenzen aus naturwissenschaftlichen Erkenntnissen für das Alltagshandeln ableiten
DAH NAWI 5:	Naturwissenschaftliches Lernen bewerten und reflektieren

<i>Perspektivenbezogene Themenbereiche:</i>	
TB NAWI 1:	Nicht lebende Natur – Eigenschaften von Stoffen/ Körpern
TB NAWI 2:	Nicht lebende Natur – Stoffumwandlungen
TB NAWI 3:	Nicht lebende Natur – physikalische Vorgänge
TB NAWI 4:	Lebende Natur – Pflanzen, Tiere und ihre Unterteilungen
TB NAWI 5:	Lebende Natur – Entwicklungs- und Lebensbedingungen von Lebewesen

Die im Band versammelten Beiträge verfolgen das Ziel, deutlich zu machen, welcher Anspruch sowohl an das Wissen und Können der Lernenden, die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte sowie an die unterrichtliche (didaktisch-methodische) Umsetzung der einzelnen, exemplarisch für die naturwissenschaftliche Perspektive ausgewählten Themen zu stellen ist. Daher sind die Beiträge so aufgebaut, dass zunächst der Bildungswert/das Bildungspotenzial der behandelten Unterrichtsthemen erläutert wird. Es folgt – im Sinne einer Sachanalyse – die Darlegung fachlicher Hintergrundinformationen, wobei Berücksichtigung findet, dass der Sachunterricht sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass seine fachlichen Inhalte, wie in keinem anderen Schulfach, überaus vielfältig sind und andererseits viele Lehrkräfte fachfremd, d.h. ohne eine adäquate Ausbildung für das Fach unterrichten müssen. Insofern gehen die hier gegebenen Informationen z.T. bewusst über das für das Thema unbedingt erforderliche Maß hinaus. Schließlich wird mit Blick auf die geschilderte Unterrichtssituation die Lernausgangslage beschrieben und anschließend erfolgt die Kennzeichnung der Besonderheit des Lernens, indem Lernaufgaben und Lernaufträge vorgeschlagen und diskutiert werden. In der Regel beziehen sich die konkreten, ausnahmslos im Unterricht praktisch erprobten Unterrichtsvorschläge auf Unterrichtseinheiten, die mehrere Unterrichtsstunden umfassen. Es werden auch Alternativen und ergänzende Möglichkeiten zur unterrichtlichen Behandlung des Themas dargestellt und es wird auf Materialien hingewiesen, die für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden können. Ein zentrales Anliegen des Perspektivrahmens war es, einen kompetenzorientierten Unterricht zu unterstützen. Daher wird in den Beiträgen auch deutlich gemacht, welche Kompetenzaspekte durch den Unterricht unterstützt werden und wie und woran – im Sinne der Vergewisserung über die Ergebnisse des Unterrichts – diese sichtbar werden können.

Alle Autorinnen und Autoren verbinden mit ihren Vorschlägen die Hoffnung, einerseits die Implementierung des Perspektivrahmens zu unterstützen und andererseits Impulse für die Weiterentwicklung des Sachunterrichts und für ein erfolgreiches unterrichtliches Lernen und Lehren zu geben.

Hartmut Giest

Lernsituationen/ Beispiele zur nichtlebenden Natur

Aspekt Arbeit an der Ausbildung und Entwicklung von Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen

Björn Egbert und Hartmut Giest

Naturphänomene sachorientiert (objektiv) untersuchen und verstehen – Temperaturmessung

1 Bezug des Themas zum Bildungspotenzial der Perspektive

Naturwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht zielt u.a. darauf ab, die Kompetenz zu erwerben, Naturphänomene sachorientiert untersuchen und verstehen zu können. Dies bildet die Voraussetzung, um unter Nutzung und Anwendung naturwissenschaftlicher Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen evidenzbasierte Entscheidungen treffen zu können (siehe GDSU 2013, S. 39). Physikalische Eigenschaften sowie Zustandsänderungen von Körpern und Stoffen, die sich der Mensch in seiner Lebens- und Arbeitswelt zunutze macht, spielen dabei eine besondere Rolle. Sie können über entsprechende Zustandsgrößen gemessen und dargestellt werden.

Temperaturmessungen nehmen in diesem Themenbereich des Sachunterrichts aufgrund ihrer Zugänglichkeit und des deutlichen Bezugs zur Lebenswelt der Grundschulkinder eine zentrale Position ein. Sie stellen allerdings auch einen besonders exemplarischen Zugang zum Verstehen des Messens als naturwissenschaftlicher Denk-, Arbeits- und Handlungsweise dar. Messen ist durch den Vergleich eines beobachteten Merkmals mit einer Norm gekennzeichnet.

Das Bestimmen bzw. Messen der Temperatur gehört zu einer der häufigsten Anforderung, nicht nur in naturwissenschaftlicher Forschung und vielseitigen Bereichen der Technik, sondern insbesondere im Alltag der Kinder, auch wenn dieser Zusammenhang nicht immer bewusst wird. Ob Heizung, Herd, Waschmaschine, Bügeleisen, Kühlschrank oder auch im Auto: Überall kommt es auf die richtige Temperatur an. Die meisten technischen Einrichtungen regeln inzwischen die Temperatur selbst. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Reglungsprozesses ist jedoch die Messung.

Viele Lebewesen, darunter auch der Mensch, sind in der Lage, über Rezeptoren, die sich in der Haut befinden, Informationen über die Temperatur von Stoffen und Körpern aufzunehmen (siehe auch Osterhage 2014, S. 14; Stierstadt 2010, S. 11). Dabei werden vor allem Temperaturunterschiede erfasst, welche bei uns Wärme- oder Kälteempfindungen auslösen. Mit der rein sinnlichen Wahrnehmung sind (jenseits der Schmerzempfindung) nur Aussagen über Temperaturunterschiede (wärmer/kälter) von Stoffen/Körpern möglich. Temperaturempfindungen sind daher nicht ausreichend, um exakte Aussagen über den Wärmezustand eines Körpers zu machen. Dies lässt besonders deutlich den Vorteil der Messung erkennen, die unabhängig von den individuellen Empfindungen – also objektiv – durchführbar sein muss, wobei auch die Probleme des Vergleichs mit einer Norm und der Eichung erfahrbar werden.

2 Fachliche Hintergrundinformationen

In der Alltagssprache – nicht nur in der von Kindern – werden Wärme und Temperatur oft synonym verstanden. Fachlich gesehen müssen wir deutlich zwischen beiden Begriffen trennen. Während die physikalische Größe *Wärme* eine Form der Energie ist und dementsprechend auch als Wärmemenge oder Wärmeenergie bezeichnet wird, ist die *Temperatur* eine physikalische Größe zur Beschreibung des Wärmezustandes eines Körpers und dies unabhängig davon, um welchen Stoff es sich handelt und wie dieser in den betreffenden Zustand gelangt (vgl. Baehr/Stephan 2013, S. 1f.; Weigand/Köhler/Wolfersdorf 2013, S. 15). Wärme ist immer an feste, flüssige oder gasförmige Körper gebunden und kann mit anderen Körpern ausgetauscht werden, wobei eine bestimmte Menge an Energie stets von einem wärmeren Körper an einen kälteren übergeht, bis sich nach hinreichender Zeit ein Ausgleich vollzogen hat und beide Körper die gleiche Temperatur aufweisen (vgl. Pohl 2014, S. 63). Wärme ist demnach eine Prozessgröße; die Temperatur hingegen eine Zustandsgröße.

Wärme ist eine Form von Energie, deren Übertragung in der Regel mit der Änderung der Temperatur einhergeht. Allerdings trifft dies nicht auf die Phasenübergänge zu. Hier bleibt die Temperatur so lange konstant (z.B. bei der Schmelztemperatur), bis der gesamte Körper den Phasenübergang (Aggregatzustandsänderung – hier von fest zu flüssig = Schmelzen) vollzogen hat. Dies weist auf das Wesen der Temperatur hin, welches nur im mikroskopischen Bereich erfasst werden kann. Auf Grundlage der Beobachtung, dass die Bewegung der Teilchen eines Körpers wärmeabhängig ist (Brownsche Bewegung), wurde die Temperatur als mittlere kinetische Energie der Teilchen definiert. Einerseits verläuft die Richtung der Wärmeübertragung immer von einem höher zu einem geringer konzentrierten

Energiezustand (Entropiesatz). Daher nimmt der noch nicht geschmolzene Teil des Körpers die zugeführte Wärme auf und nicht der bereits geschmolzene, denn diese Wärmeenergie wird genutzt, um die Teilchen aus ihren Verbänden zu lösen. Erst wenn alle Teilchen frei beweglich sind, führt die weitere Wärmeenergiezufuhr zur Erhöhung ihrer kinetischen Energie bzw. zur Erhöhung der Temperatur des Körpers. Andererseits wird nun verständlich, dass es einen absoluten Nullpunkt geben muss ($-273\text{ °C} = 0\text{ K}$), an dem die Teilchen keine Bewegung mehr vollziehen, d.h. alle kinetische Energie verloren haben.

Bei der Temperaturmessung wäre es allerdings zu kompliziert und umständlich, die mittlere kinetische Energie der Teilchen direkt, d.h. durch Beobachtungsdaten, zu messen. Daher werden gesetzmäßige Zusammenhänge zwischen der Änderung der physikalischen Größe *Temperatur* und der Änderung einer anderen (physikalischen) Größe – etwa Länge, Volumen, Druck, elektrische Leitfähigkeit – genutzt.

Eine gebräuchliche Systematisierung erfolgt dabei nach der Art des Kontaktes mit dem zu messenden Medium in *berührende* und *berührungslose* Thermometer. Unter die Gruppe der Berührungsthermometer fallen alle Thermometer, die die Temperatur eines Gegenstandes/Stoffes (fest, flüssig, gasförmig) durch den direkten Kontakt ermitteln. Die Gruppe der berührungslosen Thermometer ermittelt die Temperatur eines Gegenstandes/Stoffes hingegen über die von diesem emittierte (abgegebene) Wärmestrahlung. Je nach Anwendung, Messbereich und Genauigkeitsanforderungen werden dabei verschiedene Messverfahren verwendet, von denen im Anschluss nur zwei grundschulrelevante Beispiele genauer erläutert werden.

Flüssigkeits- und Metallausdehnungsthermometer als Vertreter der Vergleichsmessung basieren auf dem Zusammenhang von Temperatur und Volumen eines Körpers. Je nach Zufuhr oder Abgabe von Wärmeenergie ändern sich die Temperatur und das Volumen eines Körpers, vorausgesetzt der Druck (vor allem bei Gasen bedeutsam) bleibt konstant. Der Körper dehnt sich bei Wärmezufuhr im Allgemeinen aus (beachte allerdings die Anomalie des Wassers). Dieser Effekt liegt den genannten Messverfahren zugrunde (vgl. Dietzel 1990, S. 11). Obwohl die Temperaturmessung mit festen und gasförmigen Körpern vollzogen werden kann, findet man häufig Flüssigkeitsausdehnungsthermometer und hier oft die sogenannten *Flüssigkeits-Glasthermometer*. Bei Temperaturänderungen ändert die Thermometerflüssigkeit ihr Volumen und wird dabei als Längenänderung der Flüssigkeitssäule direkt in der Kapillare des Thermometers angezeigt.

Bekanntester Vertreter der Metallausdehnungsthermometer ist das *Bimetall-Thermometer*. Hier werden zwei Stoffe mit unterschiedlicher Wärmeausdehnung (einer dehnt sich mehr aus als der andere) fest verbunden, wodurch aus der Krümmung des Bimetalls eine Aussage über die Temperatur möglich wird (vgl. Bernhard 2014, S. 669).

Eine exakte Bestimmung wird erst durch die Einführung einer Temperaturskala möglich, die dem Messergebnis einen Zahlenwert zuordnet – hier wird dann der beobachtete Wert mit einer genau festgelegten Norm verglichen. In Deutschland ist die Celsius-Skala gebräuchlich (als Fixpunkte werden hier die Schmelz- und Siedetemperatur des Wassers bei Normaldruck genutzt und das Intervall dazwischen in 100 Teile = Grad geteilt), wenngleich für wissenschaftliche Zwecke die Kelvin-Skala verwendet wird (hier ist der Bezugspunkt der absolute Nullpunkt, die Gradeinteilung ist analog der Celsius-Skala – s.o.).

3 Lernsituation/Ausgangslage

Lernen muss sinnstiftend erfolgen, um erfolgreich verlaufen zu können. Dazu muss den Grundschulkindern (hier geplant ab Klassenstufe 1/2) die subjektive und objektive Bedeutung des Problems des Messens, hier Temperaturmessung, bewusst gemacht werden. Exemplarisch könnte auf das *Drei-Schüsseln-Problem* der Temperaturmessung eingegangen werden, welches einen subjektiv bedeutsamen und unserer Erfahrung nach bewährten Zugang zum Thema ermöglicht (vgl. Giest/Egbert 2016).

Die Lehrkraft fragt die Grundschul Kinder, ob es unter ihnen Lügner gibt oder „geschwindelt“ wird. Üblicherweise verneinen dies die Kinder vehement. Die Lehrkraft kündigt dann an, dass dies nun in einem kleinen Versuch überprüft wird. Dazu bittet sie freiwillige Helfer nach vorn. Zwei Kinder werden ausgewählt, der Lehrkraft beim Versuch zu helfen. Auf dem Lehrertisch stehen drei vorbereitete Schüsseln mit Wasser. Was die Kinder der Klasse nicht wissen: In einer Schüssel befindet sich kaltes, in einer danebenstehenden lauwarms und in der dritten, in der Reihe stehenden Schüssel, warmes Wasser (Badetemperatur). Nun werden die zwei Kinder gebeten, nebeneinander an die Schüsseln heranzutreten und die Hände in je zwei nebeneinanderstehende Schüsseln zu tauchen (sodass sich zwangsläufig je eine Hand eines Kindes in der mittleren Schüssel befindet). Die Lehrkraft fragt dann die Kinder, wo das warme Wasser ist. Natürlich zeigt ein Kind auf die mittlere Schüssel und ein Kind auf jene der beiden äußeren Schüsseln mit Badetemperatur.

Offenbar widersprechen sich die Kinder in ihren Aussagen, sodass wenigstens eines nicht die Wahrheit sagen muss. Die aus dieser Problemstellung entstehende Lernsituation wird genutzt, um im Anschluss daran zu überprüfen, ob wer gelogen hat. Festgestellt wird durch Ausprobieren, dass je nachdem, in welche zwei Schüsseln die Hände getaucht werden, sich das Wasser darin verschieden warm oder kalt anfühlt und nicht gelogen wurde! Um die Temperatur des Wassers objektiv und vergleichbar festzustellen, genügt das Fühlen mit der Hand also nicht.

Schnell sagen die Kinder, dass ein Thermometer erforderlich ist, um die Temperatur in den Schüsseln zu messen. Der nachfolgende Unterricht geht den Fragen nach, wie Thermometer aufgebaut sind und genutzt werden.

4 Aufgaben und Aufträge

Vor- und Grundschulkinder sind alltäglich bewusst oder unbewusst mit Temperaturmessungen konfrontiert (siehe oben). Werden sie nach der Wirkungsweise von Thermometern befragt, so sagen sie typischerweise jedoch nur, dass die blaue Flüssigkeit die Temperatur anzeigt. Neben der sinnstiftenden Modellierung der Ausgangssituation (siehe *Drei-Schüsseln-Problem*) muss es im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts also auch immer um die Entwicklung grundlegenden naturwissenschaftlich-technischen Verstehens sowie um die dazugehörigen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen gehen.

4.1 Temperatureffekte sichtbar machen

Um das *Drei-Schüsseln-Problem* zu lösen, genügt es, den Temperaturunterschied des Wassers in den drei Schüsseln objektiv zu bestimmen. Da den Kindern Badethermometer durchaus bekannt sind, wird ein entsprechender Vorschlag sofort zur Hand sein. Wir schlagen aber zunächst vor, ein eigenes Thermometer zu bauen (was in der Unterrichtssituation plausibel erscheint, da ein Badethermometer in der Regel nicht zur Hand ist). Mit den Kinder wird zunächst die Aufgabe beraten: „genau anzeigen, ob etwas wärmer oder kälter ist“.

Frage: Woran bzw. womit kann ich erkennen, ob etwas wärmer oder kälter ist?

Je nach Erfahrung der Klasse kann hierzu durchaus ein „Nachdenkgespräch“ geführt werden. Die Kinder werden sich so vieler Beispiele aus dem Alltag bewusst, anhand derer erkannt werden kann, ob etwas wärmer oder „kälter“¹ ist: z.B. ob Eis schmilzt, Butter oder Schokolade weich wird u.a. Dabei kann herausgearbeitet werden, dass wir nach Anzeigern suchen, die unabhängig sind von unserem Wärmegefühl.

Die Lehrkraft kann dann die Kinder mit verschiedenen Demonstrationsversuchen konfrontieren, die solche Indikatoren präsentieren:

- a) das Schmelzen von Eiswürfeln auf dem Tisch und auf einer Kochplatte (warmer Untergrund),
- b) das Überlaufen von gefärbtem Wasser aus einem Becherglas beim Erwärmen auf einer Heizplatte,

1 Anzumerken ist, dass es im physikalischen Sinne „Kälte“ nicht gibt, ein Körper kann nur mehr oder weniger Wärmeenergie besitzen.

- c) das Erwärmen von gefärbtem Wasser und gefärbtem Spiritus in dünnen Messzylindern in einem Wasserbad,
- d) das Erwärmen eines Glaskolbens, der in gefärbtem Wasser steht (Thermoskop)



Abb. 1: Erprobung eines Thermoskops

- e) die Volumenausdehnung eines zuvor faltigen Luftballons bei äußerlicher Wärmezufuhr mit einem Föhn,
- f) Volumendehnung einer Stahlkugel nach dem Erwärmen auf einer Heizplatte, so dass diese nicht mehr durch einen entsprechenden Stahlring passt.

Alternativ dazu könnten die Kinder die Versuche d) und e) auch in Paar- oder Gruppenarbeit selbst ausführen, wobei generell zunächst vermutet werden muss, was zu beobachten sein wird und schließlich geprüft wird, ob sich das Phänomen zur Temperaturmessung eignet.

Exemplarisch lautet eine entsprechende Frage an die Kinder:

Was geschieht mit dem faltigen Luftballon, wenn dieser mit dem Föhn erwärmt wird?

Vermutung:

Wenn der Föhn die Luft im Ballon erwärmt, dehnt sich diese aus und der Ballon wird größer und straff.

Phänomen hinterfragen und erklären:

Die Kinder erkennen, dass bei allen Versuchen die zugeführte Wärme dazu führt, dass sich etwas am Körper verändert, was anzeigt, ob der Körper wärmer oder kälter ist. Gleichzeitig sollte mit Blick auf das Ausgangsproblem bewertet werden, ob sich die jeweilige „Messmethode“ zur Lösung des Problems eignet.

Erkenntnis:

Die Wärmezufuhr führt zu einer Veränderung des Körpers, aus der geschlossen werden kann, dass die Temperatur sich verändert hat. Am besten eignet sich der Versuch mit einer sich ausdehnenden Flüssigkeit. Auch die anschauliche Ähnlichkeit mit einem Flüssigkeitsthermometer spricht dann für die Grundidee für den Bau des Thermometers.

4.2 Ein Thermometer bauen

Arbeitsauftrag: Baut ein Flüssigkeitsthermometer!

Die Schülerinnen und Schüler bauen aus gegebenen Materialien alleine oder in Kleingruppen einfache Flüssigkeits-Thermometermodelle. Zur Orientierung steht ein entsprechendes Muster bereit. Aus Gründen der Sicherheit wird empfohlen, mit gefärbtem Wasser zu arbeiten (und auf Grund der geringen Volumendehnung sehr feine Kapillaren zu verwenden). Als Materialien sind folgende Bestandteile in entsprechender Stückzahl erforderlich:

- ein Erlenmeyerkolben (25ml)
- eine Glasrohr (Kapillare)
- ein passender Gummi-Stopfen mit Loch für die Kapillare
- mit Tinte oder Lebensmittelfarbe gefärbtes Wasser

Alternativ kann auch mit sehr dünnen Trinkhalmen, kleinen Fläschchen und Knete gearbeitet werden.

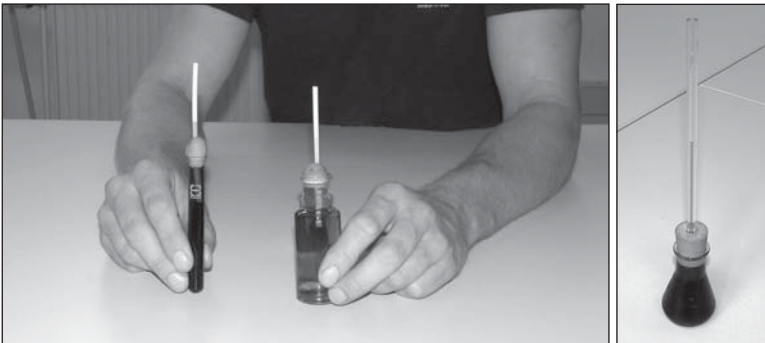


Abb. 2: Thermometermodelle

Anschließend können Thermoskop und Flüssigkeitsthermometer verglichen werden (Volumenausdehnung bei Temperaturanstieg durch Wärmezufuhr). Nun kann zur Frage übergeleitet werden: Wie kann man damit die Temperatur messen, also feststellen, wie warm ein Körper ist?